

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ Alkalmazott nyelvészet: kihívások és esélyek ❖
- ❖ Metszéspontok: nyelvek és kultúrák ❖
- ❖ Az idegen nyelvi tantervek rendszerbe foglalása ❖ Üzleti orosz: nyelv – kultúra – szakma ❖
- ❖ Az idegen nyelvi olvasáskészség mérése a nyelvtanításban. Két olvasási feladat item -analízise ❖
- ❖ Az európai uniós terminológia fordításának és értelmezésének problémái ❖
- ❖ Van róla fogalmunk? A magyar grammatika oktatásáról nem csak „magyargrammatikusoknak” ❖
- ❖ A tankönyvválasztás buktatói ❖ Modern lexikográfiai módszerek oktatása ❖
- ❖ Színház a nyelvoktatásban ❖ ❖ Bemutatkozik a Cervantes Virtuális Aula ❖

VITAFÓRUM

- ❖ Kötelező nyelvvizsga és szorgalom ❖ Nem vagy-vagy, hanem is-is ❖
- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



VIII. évfolyam 2-3. szám

2002. szeptember

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

Tartalom

- Szépe György: Alkalmazott nyelvészet: kihívások és esélyek 3
Hidasi Judit: Metszéspontok: nyelvek és kultúrák 9
Kurtán Zsuzsa: Az idegen nyelvi tantervek rendszerbe foglalása 20
Bakonyi István: Üzleti orosz: nyelv – kultúra – szakma 29
Csizér Kata és Edwards Melinda: Az idegen nyelvi olvasáskészség mérése
a nyelvtanításban. Két olvasási feladat item-analízise 35
Nagy Miklós: Az európai uniós terminológia fordításának
és értelmezésének problémái 46
Medve Anna: Van róla fogalmunk? A magyar grammatika oktatásáról
nem csak „magyargrammatikusoknak” 50
Sárdi Edit: A tankönyvválasztás buktatói 57
Fóris Ágota: Modern lexikográfiai módszerek oktatása 61
Valló Zsuzsa: Színház a nyelvoktatásban 74
Golubeva Irina: Bemutatkozik a Cervantes Virtuális Aula 78

VITAFÓRUM

- Gecső Tamás: Kötelező nyelvvizsga és szorgalom 81
Budai László: Nem vagy-vagy, hanem is-is 83

KÖNYVSZEMLE 97

HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK 125

VIII. évfolyam 2-3. szám

2002. szeptember

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet

HIDAS JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Keleti Intézet és Kanada 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, Nyíregyházi 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: Bart István ♦
Műszaki vezető: Kozma Miklós ♦ A kiadó és a szerkesztőség címe (valamint hirdetésfelvétel): 1051
Budapest, Vörösmarty tér 1. ♦ Telefon: 267 7682 ♦ Fax: 318 4410 ♦ E-mail: corvina@axelero.hu ♦
Levélcím: H-1364 Budapest, Pf. 108 ♦ Szerkesztőségi órák: hétfőn 14-16 óráig ♦ Tördelés
és sokszorosítás: Osiris Kft. ♦ Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál
♦ ISSN 1219-638 X

Alkalmazott nyelvészet: kihívások és esélyek

1. Az előadás előtörténete

Legelőször a nyelvpolitikáról kellett volna előadást tartanom. Mivel felmerült egy kerekasztal-vita megrendezése is ebben a témában, ezért csökkent a külön előadás megtartásának szükségessége. (Más kérdés, hogy végül nem jött létre ez a kerekasztal-vita, mert úgy láttam, hogy csak elvonná a közönséget egy másik – a nyelvművelésnek szentelt – kerekasztaltól.)

Végül is volt a kongresszuson belül egy sikeres nyelvpolitikai szekció is.

Az előadás első változatában már az alkalmazott nyelvészetről volt szó; annak egyfajta extenzív áttekintésére törekedtem. Ennek az összegyűlt anyaga azonban erősen meghaladta az elnöki megnyitóra fordítható időkeretet.

Ezért döntöttem úgy, hogy az alkalmazott nyelvészetnek néhány – általam – fontosnak tartott aspektusáról beszéljek: akár a múltbeli emlékezés, akár a jelen gyakorlat, akár a jövőre irányuló problémák szempontjából tekinthetők ezek fontosnak.

2. Diszciplínánk kialakulása és jellege

A kelet-közép-európai alkalmazott nyelvészet kialakulásától kezdve (szervezetszociológiai műszóval) „mozgalmi” jellegű volt; vagyis nem (felsőbb) intézményekből rendelték el. S mivel ez a tevékenység nagy részében „protest” jellegű volt a hivatalos nyelvészettel szemben, ezért – akarva-akaratlan – félig-meddig az ellenzéki értelmiségi avantgárd körébe tartozott.

Az esetek többségében a magukat alkalmazott nyelvésznek tekintők modernisták voltak. Ez nem tette őket feltétlenül egyik vagy másik új megközelítés hívójává, hanem inkább az új információk és az innovációk iránti nyitottságukra volt jellemző.

A hatvanas-hetvenes évek magyarországi (és környező országbeli) alkalmazott nyelvészet nagymértékben generációs jellegű volt: résztvevői között fiatal nyelvtanárok, egyetemi tanársegédek, tudományos segédmunkatársak, fiatal adjunktusok (s néhány kiemelkedő egyetemista diák) található. A csapatoknak voltak belső vezető egyéniségei is; de néhány nagy hatású professzor volt az irányadó, aki nem is mindig volt nyelvész (mint például Magyarországon a szegedi Kalmár László professzor, akitől

A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson (Szegeden, 2002. március 27-én) elmondott elnöki megnyitó előadás. (Egy ilyen előadáshoz nem készülnek jegyzetek. – Sz. Gy.)

a matematikai logikát és sok egyebet tanultunk). – A generációs jelleggel együtt járt az óriási olvasási és vitatkozási kedv is.

Ez a fajta alkalmazott nyelvészeti nemzedék a kezdetektől fogva „naív” módon interdiszciplináris volt; vagyis nem kellett senkinek sem felhívni a figyelmét arra, hogy egy komplex probléma vagy a nyelvvel (is) kapcsolatos gyakorlati feladat megoldásához nem elegendő önmagában sem az akkori modern nyelvészet, sem a bármennyire is továbbfejlesztett hagyományos nyelvészet. Ezért is vettek részt lelkesen az alkalmazott nyelvészek a különféle interdiszciplináris vállalkozásokban, mint például a maga korában ígéretes kibernetika, az intellektuálisan vonzó szemiotika, aztán a többszintű kommunikációkutatás, sőt még a dubiózus rendszerelmélet is.

3. A tematika és jellegzetességek változatai

Most azokról a diszciplinákról lesz szó, amelyekkel az alkalmazott nyelvészet együttesen fordult elő: ne tessék minden esetben tudományelméleti mélységet keresni, néha csak találó fedőnevet kerestünk a világnak ezen a táján.

A „matematikai és alkalmazott nyelvészet” az egzaktásra utalt, meg arra, hogy a művelői mindkét ágazatban is tevékenyked(het)nek. A „matematikai nyelvészet”-ben akkoriban egyaránt előfordult az akkoriban már tisztos múltra visszatekintő nyelvstatisztika (úgyis mint „kvantitatív nyelvészet”), az akkoriban csecsemőkorát élő számítógépes nyelvészet, valamint számos egyéb – matematikai ághoz is köthető – megközelítés. Kétségtelenül az „algebrai nyelvészet” volt a legjelentősebb; ennek révén indultunk el az egzaktabb tudományelmélet irányában. (Hadd idézzem fel azt a döbbenetet, amikor megtudtuk, hogy a számunkra akkoriban piedesztálra került generatív grammatikai elmélet az egyik „alkalmazott matematikai” témának is tekinthető.)

A „strukturális és alkalmazott nyelvészet” elsősorban a szinkron (rendszereszerű) megközelítésre utalt a nyelvtanban, valamint az idegen nyelvek oktatásában s a két területet összekapcsolni hivatott kontrasztív nyelvészetben.

Az „általános és alkalmazott nyelvészet”-ben az „általános” voltaképpen a „különös”-sel lett volna szembeállítható, ha ez a terminus belekerült volna a nyelvészetbe. Voltaképpen ezt is jelentette: ‘az emberi nyelv elméleti és egyetemes megközelítései’; vagyis a nyelvelmélet, valamint a nyelvtipológia és a nyelvi univerzális jegyek kutatása. Az egyetemi és akadémiai szervezetekben ennek a címnek máig tartó sikere lett: tanszékek és hosszú ideig egyetemi szakok működtek ezen a néven.

Az „alkalmazott nyelvészet” önmagában (egyedül) viszonylag friss elnevezés a magyar nyelvterületen. (Jellemző, hogy egyesületünk nevében sem egyedül szerepel, hanem Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületeként.) Van már Magyarországon több ilyen nevű tanszék: épp az ezt a kongresszust rendező tanszék Szegeden (ezen kívül Veszprémben és Szombathelyen). 2001 óta alkalmazott nyelvészeti egyetemi és főiskolai programok is indultak ezen a néven; ezeket azonban egyelőre csak másik szakkal együtt lehet felvenni.

4. Szélesedés és törekvések belső rendezésére

A szakterület folyamatosan szélesedik. Erre néhány példát említek. 1970 óta jelentkeztet világszerte – Magyarországon a legelsőik között – az „anyanyelvi nevelésben/oktatásban alkalmazott nyelvészet”. Ez a diszciplína reformista változata a régebbi anyanyelv-pedagógia (didaktika/metodika) diszciplinának, bár a szakma mindkét

név alatt művelhető. Másik példa a fordítástudomány (akár mint az alkalmazott nyelvészet ágazata, akár mint önálló tudományterület). S még egy új szakterület: az alkalmazott nyelvészet története, amely átfedésben van az idegennyelv-oktatás történetével: a nevelés-történet egyik fejezetével s természetesen a művelődéstörténettel.

Már a hatvanas évek második felében napirendre került Magyarországon az alkalmazott nyelvészet tevékenységének, tematikájának belső rendezése. Fodor István a tudományok viszonyaiból vezette le az alkalmazott nyelvészet rendszerét kiváló könyvében; én az alkalmazott nyelvészeti jellegű gyakorlati tevékenységekből indultam ki; Herman József pedig szintetizálni igyekezett a kétféle megközelítést.

Első probléma az alkalmazott nyelvészet definiálása. Ez vissza-visszatér a nemzetközi kongresszusokon. Nemrég a veszprémi *Alkalmazott Nyelvtudomány* című folyóiratban jelent meg erről a témáról nagyon tanulságos összeállítás.

5. Az átfedésben levő, illetve rivális diszciplínák

Legjelentősebb rivális diszciplína a nyelvpedagógia, amely elsősorban az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatos. (Érdekes módon az anyanyelvre nem terjed ki ez a műszó.) Az alkalmazott nyelvészet és más nyelvészeti ágazatok közös produktuma a tantermi kommunikáció kutatása. (Megjegyzendő, hogy magának a pedagógiának hagyományos tematikája nemzetközileg – s Magyarországon is – jelentékeny módon megváltozott: a klasszikus neveléstudomány/didaktika helyét – ha jól látom – elfoglalta a tantervtudomány-elmélet, a mérés/értékelés metodológiája, valamint a nevelésszociológia; a számítéres korszak előtt hasonló fontosságúnak tűnt az oktatástechnológia.)

A nyelvművelés és az alkalmazott nyelvészet között jelentős átfedés van. (Bárczi Géza, a korszak jelentős nyelvtörténésze – aki egyúttal a legsikeresebb francia tankönyvek szerzője is volt – az ötvenes években a nyelvművelést és a szótárkészítést tekintette alkalmazott nyelvészeti jellegűnek.) A nyelvművelés területe is egyre szélesedett; s volt olyan idő, amikor nem látszott volna lehetetlennek, hogy ez a diszciplína lássa el az alkalmazott nyelvészet bizonyos funkcióit. Ennek fő akadálya az volt, hogy a nyelvművelés a) többségében „antimodernista” volt vagy mindenféle nyelvészet irányában érdektelenséget mutatott; b) s voltaképpen érintetlen maradt a szociolingvisztikától.

A logopédia Magyarországon sikerágazatnak számított hosszú ideig – általában békés együttműködésben a nyelvészettel, illetve alkalmazott nyelvészettel. A siketek kommunikációjának/nyelvének kérdésében alakult ki az első jelentősebb konfliktus az alkalmazott nyelvészeti és a hagyományos gyógypedagógiai/ logopédiai megközelítések között.

Még számos alkalmazott nyelvészeti diszciplína, téma, feladat fejlődött ki; ezek fejlődésben vannak. Egyik példa a lexikográfia (szótárkészítés), amely az informatika segítségével – és a korpusz-nyelvészet társaságában – a nyelvvizsgálat minden feladata számára alapvető fontosságúvá válik.

6. Aktuális kihívások

Jó volna megvizsgálni, hogy az alkalmazott nyelvészettől mi a viszonya magához a nyelvtudományhoz: a) annak része, b) szintje, vagy c) speciális fejezete? Aztán olyan kérdéseket is, hogy van-e/lehet-e saját elmélete egy alkalmazott diszciplínának – tessék csak efelől megkérdezni az agrártudományok, a műszaki tudományok, az orvostudo-

mányok képviselőit. S végül olyan kérdéseket, hogyha nincs saját elméletük, akkor mit változtat ez a szakterület szükségességén és művelőinek társadalmi megbecsülésén?

Érvényes-e az a szemléleti keret (amelyet hallgatólagosan elfogadnak az alkalmazott nyelvészek), amely szerint alkalmazott nyelvészre – egyénileg vagy csapatban – szükség van a társadalom/ gazdaság/kultúra szerkezetének és technológiájának megváltoztatásával kapcsolatban felmerült problémák megoldásában.

A nyelvtudomány mint olyan (elsősorban a nyelvelmélet s azon belül grammatika-elmélet) elengedhetetlen része az alkalmazott nyelvészek és nyelvtanárok kiképzésének és felkészítésének, egyelőre azonban az elméleti szintű nyelvészet csekély mértékben létezik fogyasztásra alkalmas formában. Ez felhívja a figyelmet a nyelvészeti (a nyelvről szóló) ismeretterjesztés fontosságára: több szinten volna erre igen nagy szükség – beleértve az iskolai tankönyveket.

Ezen közben maga a nyelvtudomány egésze is folyamatos mozgásban van; új fejezetei csak lassan válnak a nyelvészeti műveltség részévé (mintegy továbbképzési anyagként). Közülük csak három megközelítést említek, amelyeknek előre jelezhető a felhasználása alkalmazott nyelvészeti feladatokban: ezek a kognitív nyelvészet, a nyelv(észet)i pragmatika és a korpusznyelvészet. Egyúttal megjegyzem, hogy bizony elkélne ezek integrálására egy külön mechanizmus mindenki számára, aki nem olyan szerencsés, hogy kutatóintézetben dolgozik.

Észre kell vennünk azt is, hogy a nyelvi problémák kezelésére jelentős alternatív megközelítések jelentek meg a „mainstream” nyelvtudományon kívül (sőt azzal szemben). Ilyen például a Petőfi S. János által kidolgozott szövegtudomány, a nyelvfilozófia, a neurolingvisztika, valamint a szociolingvisztika egyik változata, vagy az írott szövegek számítógépes feldolgozása. Az alternatív megközelítéseket kihívásoknak kellene tekinteni; s ezeknek a szükségessége is belátható.

Nyilvánvaló az is, hogy a nyelvészek, alkalmazott nyelvészek nem maradhatnak ki az emberiség túlélését biztosító olyan globális feladatok megoldásából, mint az emberi nyelvi jogok (beleértve a kisebbségek és siketek nyelvi jogait), a demokratikus kommunikációt tartalmazó nyelvpolitika, a világ nyelvi–etnikai örökségének megóvása, az ökolingvisztika, a globális információk kérdéskör, sőt olyan divatjamúltnak tekintett kérdések is, mint az emberiség békéje és harmóniája.

S ezen közben „virágzik minden virág” a nyelvről szóló ismeretek és hiedelmek terjesztésében. El kellene jönni annak az időnek, amikor nyelvészek és alkalmazott nyelvészek felemelik a szavukat az írott sajtóban, a televízióban és rádióban megjelenő elévült, féltudományos és áltudományos nyelvi előadások, jegyzetek, eszmefuttatások és „esszék” kapcsán. Különböző időszzerű lesz Kőműves Kelemen balladájának paradoxonja: amit felépítünk nappal, azt ledönti este a tömegkommunikáció. (Tisztelet a csekély számú kivételnek.)

7. Konklúzió és ajánlások

Az alkalmazott nyelvészeknek – részvételükkel és szervezéssel – segíteni kellene olyan közösségi formák kialakulását vagy megerősödését, mint az e-mail vitacsoportok, műhelybeszélgetések, vakációk vitafórumok. Nyilvánvaló ugyanis, hogy egy ember nehezen tudná feldolgozni a naponként felbukkanó tengernyi nyelvi újdonságot és újszerű problémát. Úgy látszik, hogy ezek megértéséhez és segítéséhez kollektív reflexióra volna szükség.

Bizony több pénz kellene az alkalmazott nyelvészeti témák kutatásához! Ha egy „nyelvstratégia” ezt elősegíti, akkor arra is szükség lehet. Ne feledkezzünk meg arról, hogy nem ritkán egy – Magyarországhoz hasonló – nem túl nagy méretű országban a fővárosi elit diktálja a tematikát; *a)* ez ma már az EU-keretekben se nem lehetséges, se nem kívánatos, *b)* az új típusú kommunikációs konstellációban semmi sem indokolja a fővárosnak és a központi intézményeknek kivételes szerepét (kivéve az, ha ők maguk szervezik meg az országos hálózatot, amely mindenki számára egyenlő mértékben rendelkezésre áll).

Nagyon higgadtan végig kell majd gondolni: hogyan lehetne egy „alkalmazott nyelvészeti lobbly”-t létrehozni, amely szakértőként véleményt nyilvánít (ha kéri, ha nem kéri); *b)* felemeli a szavát a nyilvánvalóan téves országos vagy helyi intézkedések ellen; *c)* s védi a magyarországi alkalmazott nyelvészek és nyelvtanárok szakmai érdekeit. Csak egy-két sürgős téma ebből a körből: az 1997-ben a választási előkészületek miatt leállt kormány szintű nyelvpolitika létrehozása; a felsőoktatásbeli „nem szakos/lektori” nyelvoktatás kiszolgáltatottságának megszüntetése; a középiskolai magyar anyanyelvi grammatika tanításának stagnálásának megállítása; a tanítók és tanárok képzésében (és általában továbbképzésében) elfújhatóan – igen: jól hallották: elfújhatóan – hely könnyű nyelvészet kicserélése; a nyelvi és kommunikációs komponensnek a szakképzésbe történő integrálása; a tudományos utánpótlás képzésében megmaradt posztszovjet reflexektől való megszabadulás – mind megérdemelnék az érdekeltek bevonásával történő elemzést, nagyobb anyagi támogatást.

*

Mivel megnyitó előadásomnak nem az volt a feladata, hogy bárkit is megnyugtasson, ezért remélem, hogy a kongresszus keretében szépen megszervezett szakmai kihívás-sorozat folytatódik, s mindenki számára kínál valamilyen ösztönzést.

Ez a mi esélyünk. Ezért érdemes kongresszust rendezni.

Megjelent!

Bartos Tibor

Magyar szótár

Egymást magyarázó szavak és fordulatok tára I.–II.

A több mint száz ív terjedelmű mű mintegy összefoglalása a legnagyobb becsben tartott magyar műfordítók egyike egész alkotó pályájának. Negyven esztendei szógyűjtés és szinonimakeresés eredménye a klasszikus Roget-tezaurusz módszere szerint 304 fogalomkörbe rendezett, és ezeken belül logikai-asszociatív sorokba szedett s így valóban egymást magyarázó szavak és fordulatok óriás tára, melynek magyar nyelven egyetlen zsenge előzménye Póra Ferenc csaknem száz éves, vékonyka szótára.

A magyar nyelven példátlan terjedelmű és példátlanul nagyra törő vállalkozás mondhatni felöleli a teljes magyar szókincset a tájnyelvtől, a még élő archaizmusokon át az újkori argóig, a köznapi nyelvtől a költői nyelvig, és a hiánytalan teljesség érzetét kelti forgatójában. Az eddigi magyar szinonima szótárak merőben más módszert követnek, és szóanyaguk sem vetekedhet Bartos Tibor gyűjteményével. Kiemelendő erénye, hogy hivatásos szóművész készítette, szövegalkotási gyakorlata közben, s így nem az elvont tudományosság, hanem egy páratlan szókincsű alkotó személyisége, az anyanyelvével kézműves mesteremberként élő, a nyelvet szerszámaként és anyagaként ismerő szerző mesterjegye hitelesíti.

A szótár első kötete tartalmazza magát a fogalomkörökbe szedett szótárt, míg a második kötet a szómutató, amely alfabetikus sorban megismétli az első kötet anyagát, megadva az egyes szavak lelőhelyét a fogalomkörökön belül.

Anyanyelvét szerető, s szavaiban, fordulataiban élvezetét lelő ember számára nemcsak nélkülözhetetlen segédeszköz a fogalmazáshoz, de egyben ízlelgetni való, csemegézésre csábító, letehetetlen olvasmány is.

870 + 346 old., 6400,- Ft



CORVINA

Metszéspontok: nyelvek és kultúrák

Az angol előretörése

Vélhetné az ember, hogy négy hivatalos nyelv elegendő egy nem egészen 8 millió lakosú országnak. Igaz, hogy a romans nem világnyelv, de a másik három, a francia, a német és az olasz – a maguk kultúrtörténeti és geopolitikai tekintélyével – vitathatatlanul rangos helyet foglalnak el az élő nyelvek 21. századi világpalettáján. Úgy tűnik azonban, még ez sem elég. A globalizáció következtében ugyanis az angol nyelv tudása elengedhetetlenné vált. Ezt felismerve, a svájci kisiskolások szülei versengenek az angolos osztályokba való bejutásért, és hogy hiba ne csússzék az esélyegyenlőség érvényesülésébe, bizonyos iskolákban sorshúzással döntenek el, hogy kik azok a szerencsések, akik idegen nyelvként saját anyanyelvükön kívül nem a fentebb felsorolt nyelvek valamelyikét, hanem az angolt tanulhatják.

Az angol nyelv *lingua franca*-szerepe immár közhely. A *lingua franca* fogalom maga nem új: a latin évszázadokig őrizte *lingua franca* pozícióját. Csakhogy a latin hatóköre földrajzilag és diszciplináriasan is korlátozott volt. Elsősorban Európában tekintették annak, másodsorban mindenek előtt a tanult – egyházi és világi – körök érintkezési eszközéül szolgált. Az angol ezzel szemben az egész világon tért hódított, tehát ebben az értelemben is globalizálódott, másrészt szinte valamennyi szféra, az üzletitől a tudományosig, az informatikától a közlekedésig közös érintkezési nyelvvé tette. Az angol tehát vitathatatlanul globalizálódott. Ugyanakkor megfordítva is igaz: a globalizáció egyik fő eszköze az angol, illetve másképpen fogalmazva: az angol egyik előfeltétele a nemzetközivé válásnak.

Némely – még csak különösebb brit gyarmati hagyományokkal vagy múlttal sem rendelkező – ország egyenesen odáig vetemedett, hogy az angolt második államnyelv vagy hivatalos nyelv rangjára emelte.

Még a hazai nyelvüket legortodoxabb módon védő országokban is változni látszanak a szokások. Franciaországban például az 1994-ben bevezetett Toubon-törvény előírja ugyan, hogy igazgatási okmányokban, hivatalos iratokban, útjelzéseknél és köztéri hirdetéseknél tilos idegen szavak alkalmazása, amennyiben az adott fogalomra

francia szó is létezik; továbbá, hogy a francia rádióadókban sugárzott dalok legalább 40 %-ának franciául kell elhangoznia, a nagy világcégek mégis mentességet élveznek a megszorítások alól. Az Alcatelnél, a francia elektronikai óriáscégnél ugyanis gyakorlati megfontolásokból az angol lett a munkanyelv.

A példák még sorolhatók lennének a világ számos kontinenséről és országából, de ragadjunk ki egy országot, ahol az angol elsajátítására a deklarált igény megvan, a pénz rendelkezésre áll, az infrastruktúra adott, a pályázati zsargonban „technical assistance”-nek titulált anyanyelvi humán erőforrás is már-már határtalan, az eredményességi mutatók mégis lehangolóak. Miért?

Mielőtt megvizsgálánk a jelenség okait, érdemes általában a nyelvtanulási motívációkat számba venni.

Nyelvtanulási motívációk

A világban még soha nem volt olyan óriási a nyelvtanulási láz, mint manapság. Paradox módon ez is persze a globalizáció következménye: a különböző országokban a legkülönbözőbb nyelveket tanulják és beszélik. Míg egyesek azért tanulnak nyelveket, vagy egy bizonyos nyelvet – jelenleg főleg az angolt –, hogy nemzetközibbé váljanak, mások ugyanakkor ennek ellensúlyozására azért tanulnak nyelveket, hogy kulturális, nemzeti azonosságukat megőrizték. Érdemes emlékeztetni Konfucius híres mondására, ami egyébként az interkulturális kutatások egyik alaptétele is lehetne: „Úgy tűnik, az emberek ugyanazokat a dolgokat csinálják az egész világon, csak éppen különböző okokból.”

A nyelvtanulási *motívációk* különféleképpen lehetnek:

- *Ideológia*, erőpolitika érvényesítése – a domináns hatalom nyelvének a ráerőltetése főleg kiszolgáltatott helyzetben lévő népcsoportokra;
- *Önazonosság*, identitástudat erősítése – ami különösen kisebbségek esetében jellemző – egyik jellegzetes példa a velszi nyelv reneszánsza Nagy-Britanniában;
- *Nyelvi és kulturális jogok megőrzésének* a szándéka – a québeci franciák esete jól példázza ezt, ahol rendelet írja elő, hogy a francia nyelvű feliratoknak kétszer akkora méretűnek kell lenniük, mint az angol nyelvűeknek;
- *Sokszínűség* megőrzésének és biztosításának a szándéka – az Európai Unió nyelvpolitikájában érvényesülő irányzat;
- *Formai követelményeknek és elvárásoknak való megfelelés* kényszere – például bizonyos címek, rangok, pozíciók, végzettségek, kvalifikációk elnyeréséhez kapcsolódó követelmény;
- *Nemzetközi érintkezés iránti igény* – önmegmutatás vagy/és az idegen kultúra/információ/tudás elsajátításának a szándéka.

Az angol helyzete Japánban

Értelemszerűen Japán esetében a felsorolt motívációk közül az utóbbi kettő jön számításba. Jelenleg a japán közoktatásban idegen nyelvként az angolt oktatják, az alsó középiskola első osztályától érettségiig. Ily módon 12 éves kortól 6 éven át tanulnak angolul, változó heti óraszámban. Sok helyütt a felső középiskola három osztályában irigylésre méltóan magas – heti 5–8 órában. A korosztály 98%-a érettségizik, és közel 50%-a tanul tovább. A felsőoktatásban gyakorlatilag mindenütt felvételi tárgy az angol.

Ami az *angol nyelv tanulási motívációját* illeti, az a legérzékenyebb időszakban, azaz serdülőkorban csak és kizárólag az egyetemi felvételi *vizsgákon történő megfele-*

lésben merül ki. A felvételi vizsgák maguk ugyanakkor tartalmilag igencsak nehéz szintet ütnek meg. Olyannyira, hogy még angol anyanyelvűek is bevallottan zavarba jönnek egy-egy feladat megoldásakor. Erre az ellentmondásra a magyarázat egyszerű: a közoktatásban – Yoshida Kensaku professzor metaforájával élve – úgynevezett „akvárium-oktatás” folyik. Az aranyhalak az akváriumban annyi – és nem több – táplálékot kapnak, amennyi az akváriumban való életben maradásukhoz elegendő. Ha azonban véletlenül mély tengerekbe, viharos vizekre vetődnek, akkor többnyire elpusztulnak – mert sem erejük, sem tapasztalatuk nincs az éles helyzetek kezelésére. A többnyire angolul kevésbé vagy egyáltalán nem kommunikációképes angol tanárok a vizsgákra lelkiismeretesen felkészítik ugyan a diákokat (néha csak súlyos pénzen vett különórák révén), de sem ők maguk, sem pedig a diákok nem piacképes angoltudással rendelkeznek. A tudás tesztelését az etetők végzik, akik pontosan tudják, hogy miből és mennyit adagoltak, és korrekt módon csak ebből történik a számonkérés. Vagyis érvényesül a japán kultúra egyik alappilléreinek tekinthető szemlélet: a lényeg a forma, a tartalom csak másodlagos fontosságú.

A fiaszó ékes bizonyítéka az az összehasonlító vizsgálat, amelyet évente elvégeznek Ázsia 25 országát tekintve középiskolások körében az angol nyelvtudást értékelendő. Japán rendszeresen az utolsó vagy utolsó előtti helyet foglalja el ebben a megmértetésben.

Japán egyetemisták vagy doktoranduszok esetében az egyik legnagyobb probléma megfelelő angol szintű angol nyelvtudással rendelkező jelölteket találni, akik nemzetközi csereprogramokban részt tudnak venni. Ezek a fiatalok ugyanis a belső japán vizsgákon megfelelnek, de a nemzetközi követelményeknek nem tudnak eleget tenni, és a nemzetközi angol nyelvvizsgákon nem érik el a kívánt szintet.

A másik számításba jöhető motivációt, *a nemzetközi érintkezés iránti igényt* tekintve is eléggé sajátos a kép. Ez a motiváció két irányú lehet: egyrészt törekvés arra, hogy az adott kultúra, az adott ország a világ felé nyisson, más nációkkal és országokkal jobban megismertesse saját kultúráját, másrészt pedig, hogy a fogadó ország maga minél több információhoz jusson a világ más országairól, hogy közvetlen kapcsolatot, kommunikációt építhessen ki a világ más népeivel. Ami a *kifelé történő kommunikációt* illeti, Japán mindig is gondosan ügyelt arra, hogy annyit és úgy mutasson meg magából, amennyit célszerűnek tart. Ehhez kitűnő eszköz az indirekt szabályozás: a nyelvi korlát eleve határokat szab a lehetőségeknek. Nagy számban léteznek ugyan kiváló minőségű angol-nyelvű promóciós anyagok, de vannak területek, amelyekről angol nyelvű információhoz jutni szinte lehetetlen. (Jogi, adminisztrációs kérdések.) A külföldnek ugyan nagy igénye lenne több angol nyelvű információra, Japánnak azonban nem feltétlenül érdeke minden ilyen igényt kielégíteni. Így ezen igények kielégítése néha bosszantó módon formálisan történik.

A külföldiek értetlenségét és csalódottságát váltják ki az olyan jelenségek, mint a nyomott aranybetűs felirattal ellátott „Menu” füzet, ami angolnak néz ugyan ki, de valójában belül minden japánul van írva. Ezt a mintát követi az a menetrend, amelyre „Railway Time-table of Japan” címlapja alapján örömmel csap le a gyanútlan külföldi, majd kiderül, hogy valamennyi állomásnév kínai karakterekkel szerepel benne. A sor a használati utasításoktól a biztosítási tájékoztatókon át a végtelenségig folytatható. Formálisan teljesül az igény, a külföldinek szóló tájékoztatás ígérete, tartalmilag azonban nem.

A *japán közvélemény, a japán kisémberek* esetében pedig a motiváció hiányára mentségül szolgáljon az, hogy szinte minden információ, minden tájékoztatás, minden, amit a világról tudni kell és érdemes, japán nyelvre lefordítva rendelkezésre áll – mégpedig világviszonylatban is példátlan követési sebességgel. Japánban magában külföldiekkel érintkezni és kapcsolatot tartani nem kötelesség, ha pedig valaki külföldre utazik, akkor többnyire csoportban mozog, idegenvezetők és utazásszervezők felügyelete és nyelvi közvetítése mellett.

Van azonban egy szféra, amely erősen kongatja a vészharangot: ez a *gazdasági-üzleti világ*. „Különös, hogy a XXI. század elején, majd hatvan évvel a háború után, ami alatt Japán tagja lett a nemzetek közösségének, a harminc év körüli fiatal japánok – akik olyan neves egyetemeken végeztek, mint Waseda, Keio és Todai egyeteme, és olyan „nemzetközi” cégek alkalmazottai, mint amilyen a Sony, a Canon, a Matsushita, a Sanwa Bank – ilyen gyengén beszéljenek angolul, ilyen rosszul értesse meg magát, ilyen járatlan legyen a világ dolgaiban, ilyen merev legyen idegenek társaságában.” (Jean-Pierre Lehmann, az International Institute for Management Development professzora.)

Leáldozott a bilaterális kereskedelmi tranzakciók kora, az export-orientált japán gazdaság és a globalizálódó kereskedelem szempontjából megkerülhetetlen az angol kommunikációs érintkezési eszközként való használata. Ezen törekvések egyik úttörőjeként a Nissan és a Renault 2001 évi fúziójakor az érintett autógyárak vezetői megállapodtak abban, hogy alkalmazottaik számára az angol nyelv használatát írják elő az egymással történő kommunikációban. Rossz nyelvek és a japáni külföldi sajtó szerint ennek az elrendelése már csak azért sem okozott különösebb fennakadást, mert egyrészt a döntéshozókra értelemszerűen nem, hanem csak a beosztottaikra vonatkozott, másrészt mindkét náció legendásan gyenge angol nyelvtudása egyik felet sem juttatta érdemtelen előnyökhöz. Hanawa Yoshikazu, a Nissan elnöke kifejtette, hogy az intézkedéssel egyrészt inspirálják munkatársaikat a közvetlen kommunikációra, a barátságosabb kapcsolatépítésre, másrészt bevallottan nem elhanyagolható szempont az a költségmegtakarítás, amit a tolmácsok kiiktatása jelent.

Mennyire globalizált Japán?

A *Foreign Policy* folyóirat 2001 januári–februári számában megjelent annak az 50 országra kiterjedő felmérésnek az eredménye, amely azt vizsgálta, hogy az egyes országok mennyire globalizálódtak. Erre egy *globalizációs index* készült, amely négy paramétert vizsgál:

- gazdasági globalizáció,
- pénzügyi globalizáció,
- személyes kapcsolatok globalizációja,
- technológiai globalizáció.

Nos, e mutatók mentén vizsgálva, a világ második legnagyobb gazdaságával büszkélkedő és technológiailag irigylésre méltóan fejlett Japán nem várt módon hátul kullog: a 28. helyen áll. A lemaradás a személyes kapcsolatok globalizációja terén a legszembetűnőbb. Ennek nem elégséges magyarázata az, hogy Japán szigetszág, illetve hogy Japán zsákország, azaz keletre a Csendes Óceán határolja. Főleg nem elegendő kifogás ez a mai logisztikai lehetőségek ismeretében. Az ok egyértelműen a japánok gyenge idegennyelv-tudásában keresendő. Valójában olyan gyengén állnának

a japánok az angol nyelvtudással? Idegennyelv-ismereten Japánban ugyanis egyértelműen az angol értendő, mert a többi nyelv ismerete százalékosan nem értékelhető populációt érint csupán.

S.Tamer Cavusgil tanulmányában a *globális kompetencia* kérdéskörét vizsgálja. A hármas követelményrendszerben:

- célszázi piac ismerete,
- kultúráközi ismeretek,
- nemzetközi tranzakciós ismeretek

ugyancsak szerepel olyan igény – nevezetesen a kultúráközi ismeretek –, amivel a japánok gyengén állnak. Talán – más okok mellett – ennek is tulajdonítható lemaradásuk a globális képességek tekintetében.

A humán erőforrás „nemzetköziesedésének” igénye

A „nemzetköziesedés” ugyan elérte a japán vállalatokat és szervezeteket, de nem érintette megfelelő mértékben az embereket. A japán vállalatok globalizálódtak, de a japán humán erőforrás nem. Ennek elsőszámú kerékkötője az idegennyelv-tudás hiánya. Pedig erre égető szükség lenne: számos vállalat külföldre telepítette termelésének és működésének egy részét. A Matsushita Electric Industry például a világ 45 országában rendelkezik képvisellel: 300 ezer fős alkalmazotti állományának több mint a fele külföldön dolgozik. Ilyen körülmények között egyszerűen elengedhetetlen az idegen nyelv tudása.

Sok vállalat látszatintézkedésekkel törekszik a globális felzárkózásra: a japán vállalati hierarchiában és általában a hivatalos érintkezésben megszokott címek és rangok helyett a keresztnéven történő megszólítás erőltetése sokakban ugyanolyan ellenérzést vált ki, mint az Ikea üzlethálózat tegezési gyakorlata – például Magyarországon is – a vásárlók felé. A keresztnéven történő megszólítással – reményeik szerint – egy lépést tettek a nemzetközi gyakorlat átvétele terén. Csakhogy az érintettek bevallása szerint ez a gyakorlat inkább oda hat, hogy a kollegák igyekeznek a megszólítást elkerülni, ami szélsőséges esetben oda vezet, hogy általában kerülnek az egymással történő érintkezést – a megszólítási kényszer elől menekülendő.

Némely vállalat – egyik napról a másikra – bevezette azt a gyakorlatot, hogy minden nemzetközi megbeszélés, értekezlet (tehát, ahol nem japánok is jelen vannak), angol nyelven zajlik. Az eredmény az lett, hogy az amúgy is hallgató és véleményüket maguknak megtartó japánok így aztán végképp nem szólnak meg. A külföldi résztvevők meg arról panaszkodnak, hogy az a kevés és jó példával előljáró vezető, aki mégis veszi magának a fáradságot az angol használatára, olyan angolt használ, amely a külföldiek számára érthetetlen.

Ezt felismerve és beismerve némely vállalatnál úgy próbálják a problémát megkezülni, hogy úgynevezett „kulcsszavakat” mondanak csak angolul, az összekötő szöveg marad japánul. Az angol kulcsszavakkal viszont az a helyzet, hogy a japánok azért nem értik, mert magát a fogalmat sem ismerik, a külföldiek meg azért nem értik, mert olyan japánosodáson esett át a szó, hogy még a vájt fülűeknek is nehéz megérteni. Így aztán a *koakompetansu* (=core competence: „alapkészség”) vagy a *sukiruappu* (=skill up: „továbbképzés” értelemben) és hasonló elhangzása mindkét nációnak több fejtevést okoz, mint ami ennyi segítséget jelent.

A torzított angol szavak japán szövegkörnyezetben való alkalmazása régtől bevett gyakorlat. Sokszor „felvágásból”, presztizs-fitogtatásból, sokszor pedig a külföldit

segíteni akaró jó szándéktól vezetve ejtenek el egy-egy angolnak hitt szót. A külföldi ugyanis általában nem ismeri föl, hogy angol szóról van szó, miután a hangállomány annyira japánosra torzítja, hogy csak olyan külföldi számára fejthető meg, aki egyébként jól tud japánul. Az ilyen külföldinek viszont amúgy sincs szüksége a könnyítésként beillesztett angol szavakra. A japánok számára hihetetlen, hogy ezek a japánosra deformált eredetileg angolból átvett szavak mint angol szavak nem állják meg a helyüket. A külföldiek ugyanis nem ismerik fel őket. Ez a bűvös kör oda vezet, hogy az egyébként grammatikailag jól felkészült japánok is – régebbi, rosszul rögzült beidegződésektől nem tudván szabadulni – folyékony angol diskurzusukban, is kiejtésileg érthetetlenül torzított szavakat vegyítenek. Márpedig tudjuk, hogy a korai beidegződések később csak nehezen vagy alig korrigálhatók. Ezért az az anyuka is tulajdonképpen többet árt, mint használ gyermekének, aki tipegő kislányát „early immersion” [korai „bemártás”] szándékától vezetve e szavakkal vezényli: *surori, surori!* A kislányban rögzül valami, és később felnőve már csak úgy tudja kiejteni más, akár valódi angol szöveggörnyezetben is, mint: *surori* azt, ami valójában *slowly*.

A közeli pizza-bolt szórólapján hirdetett *deribarii*-t egyfajta helyi specialitásnak is vélhetné az ember, mígnem a csatolt képekből világossá nem válik, hogy házhozszállítási szolgáltatás ajánlásáról van szó. A dolog azért érthetetlen, mert maga a szolgáltatás, azaz a házhozszállítás ősrégi gyakorlat, alighanem jóval korábbi, mint az európai-amerikai étkezési kultúrában, és értelemszerűen japán szó is van rá, nem is egy.

A hibásan rögzült hangállomány később szinte korrigálhatatlan automatizmusokhoz vezet. Persze ha igaz az a kísérlet, amiről a *Dias* című folyóirat (2001, október 8.) beszámol, akkor a japánok esetében az *r* és *l* hangok közötti distinkció hiánya egészen kora gyermekkori képződmény. Észak-amerikai, svéd és japán újszülötteknél vizsgálták azt, hogy az *r* és *l* hang között képesek-e érzékelésben különbséget tenni. A vizsgálatot 6 hónappal később megismételve kiderült, hogy a japán csecsemőknek elég volt félévnyi stimulus-hiány ahhoz, hogy a két hang közötti érzékelésre való képességüket elveszítsék. Érthető módon, ha már az érzékelés szintjén képtelenek a különbségtételre, akkor a produkció szintjén ez még kevésbé várható el tőlük.

Az angol nyelvtudás iránti igény makro-szintű deklarálása

Az utóbbi évtized több fronton megtépázta japán nemzetközi tekintélyét. Ebből az egyik az, hogy rendkívül sok nyilvános kritika érte azért, amiért vezető tisztségviselői sem kommunikábilisak nemzetközi fórumokon. Ez az egyik oka annak, hogy több multinacionális vállalat, nemzetközi szervezet top-menedzsmentjébe nem kerülnek be kellő számban – szakmai tekintélyük, gazdasági súlyuk és politikai fontosságuknak megfelelő arányban – japán képviselők. A helyzet tarthatatlanságát felismerve a legmagasabb szinten is tervek és javaslatok születtek a probléma orvoslására.

Az egyik ígéretes kezdeményezés 2000 januárjában magától a miniszterelnöki hivataltól indult. A XXI. századi Japán vízióját felvázoló tanulmány reális lehetőségként jelöli meg az angol második hivatalos nyelvvé való avanszálásának ötletét. Ezt a sajtó, az akadémiai világ, de a közvélemény is egyelőre leszavazta ugyan, de mint opció időnként fel-felvetődik.

Egy másik bevezetés alatt álló program a közoktatásban folyó angol nyelvoktatás megreformálásának akciótérve. Ennek a kidolgozása folyamatban van, és több vonatkozásban remélhető némi előrelépés a megvalósulása esetén. Például, egyik konkrét

elemeként, a jelenlegi 12. életévről a 9. életévre tervezik leszállítani az angoltanulás megkezdésének korhatárát.

Immár 12 éve működik Japánban az úgynevezett JET program (Japan Exchange and Teaching), amelynek a keretében 3 éves szerződéssel anyanyelvi angol tanárok oktatnak angolt a közoktatástól egészen az egyetemi szintig. Számos angol anyanyelvű tanár tapasztalatai is megerősítik azt, hogy a japán diákoknál felmutatott eredmények jóval szerényebbek, mint más országokban. Vajon miért?

Sajátos módon – talán kicsit szeméremből, talán kicsit bizalmatlanságból, de lehet, hogy egyszerűen ismerethiányból – kevés szó esik azokról a kulturális-mentális tényezőkről, amelyek meggyőződésem szerint a legfőbb kerékkötői az angol – vagy bármely más idegen nyelv elsajátításának – japán közegben.

A japánok nyelvelsajátítását gátló kulturális okok

Mentalitás

Közismert, hogy bizonyos kor fölött lassabban megy és több erőbefektetést igényel az idegennyelv-tanulás, mint fiatalabb korban. Idősebb korúak tehát nem is mentegetőznek különösebben nyelvtudásuk hiányosságai miatt, és a közfelfogás sem várja el tőlük a nyelvtudást. A fiataloknál – gondolná az ember – már más a helyzet. 2001 őszén Shinjo Tsuyoshi baseball-sztár azonban már-már dicsekvésként újságolta a TV-kamerák előtt, hogy a New York-i Met csapatnál töltött egy év alatt egy szót sem tanult meg angolul – amit a sportriporter cinkos és megértő kuncogással nyugtázott.

Ne essünk a *déjà vu* csapdájába! A látszat csalóka. Az ellenállás nem magának a nyelvnek, vagy a nyelvvel azonosított kultúrának szól – amire történelmi példák alapján hajlamos asszociálni az ember. Az amerikai kultúra iránt ugyan sokan viseltetnek Japánban felemás érzésekkel, de a felmérések bizonyossága szerint arányaiban még mindig sokkal többen vonzódnak hozzá, mint bármely más idegen kultúrához vagy annak képviselőihez. De a viselkedés nem is nyegleségnek tudható be. Nem azt akarta érzékeltetni, hogy esze ágában sem volt energiát fektetni a tanulásba. Szemben az európai viselkedési mintákkal, ahol sikk munka nélkül eredményt elérni, Japánban a munka, az energia-befektetés, az igyekezet nem szégyellnivaló. Mindenki legjobb tudása szerint igyekszik és ezt nem titkolja. Ha valami szégyellnivaló a japán értékrendben, akkor inkább az, ha valaki elút a többiektől.

Így tehát a baseball-sztár viselkedésében az a japán nemzeti jellegzetesség manifesztálódik, hogy „én se lettem jobb nálatok. Mint igaz japán hazafi, nem tagadtam meg önmagam, én se tudok angolul, ugyanúgy, ahogy ti se tudtok angolul”. Tehát amit kifejezett, az egyfajta azonosulás a környezettel, a szolidaritás érzékeltetése a többiekkel.

Ismeretes a sokat idézett japán közmondás, hogy a „kiálló szöveget be kell verni”. A szög vagy azért áll ki, mert gyenge, mivel lazán lett beverve, vagy azért, mert erősebb és nagyobb a többinél. A társadalmi kontroll egyiket sem tűri. Tehát valahányszor fennáll a veszély, hogy valaki akár negatív, akár pozitív irányban elhajlik a közösségtől, akkor megfelelő manőverek mobilizálódnak a közös csatornába való terelés érdekében. Az okosabbja a besorolást – akár a gyengébb mezőnybe – saját magától megteszi, és nem várja meg, hogy erőszakkal visszaszorítsák az átlagba, vagy ami ennél sokkal rosszabb, hogy kivesse magából a közösség.

Ezért sokszor célszerű alulteljesíteni és tudatlannak tűnni. Legalábbis hazai pályán. Japán közegben. Sajátos módon a tudatlanság Japánban nem stigma, nem baj, nem

nevetik ki és nem is vetik meg érte az embert. A tudatlanság demonstrálásával pozíciót lehet szerezni egy adott közösségben, ahol valaminek a nem tudása a közös nevező. Miután a tömegben magában bármely náció esetében a gyengébb képességűek többen vannak, mint a kiugró képességűek, ezért az átlaghoz való felzárkózás igénye csak a lefelé történő nivellálás módszerével képzelhető el. Sokkal nagyobb bűn az, ha valaki „okosabb”, tanultabb a többinél. Az ilyen egyén jól felfogott érdeke, hogy ezt a tudást rejtgesse. Ezért az esetlegesen jó angol nyelvismerettel rendelkezők is önvédelemből szinte letagadják társaik jelenlétében a tudásukat. Persze ez részben a japán viselkedési etikett szokatlanul magas szerénység-demonstrációs indexével is magyarázható. Kevesebbnek, kisebbnek és jelentéktelenebbnek illik feltüntetni magát az embernek, mint amilyen valójában.

A japán kommunikációs stratégiák szorításában

A tájékozatlanság, a tudatlanság, a bizonytalanság kifejezését számos nyelvi eszközzel támogatja a japán kommunikációs stratégia. A kommunikációs etikett nem engedi meg, – még a kognitív kompetencia megléte esetén sem – a világos, határozott fogalmazást. A nyelvi viselkedés a hezitálást, a bizonytalanságot, a többértelműséget premizálja.

My next class was the Rotary Club. This class is all men except for Mrs. Sueyoshi, who attends with her husband.

Mrs. Sueyoshi: My son will marriage soon.

English teacher: Really? Congratulations. Have you met your son's fiancée?

Mrs. Sueyoshi: We meet last week.

English teacher: What does she do?

Mrs. Sueyoshi: Uh, hmm, I don't know. My son doesn't talk much about her.

English teacher: I see. What does your son do?

Mrs. Sueyoshi: He work for running water bureau. Maybe.

(*Japan Times*, 2001. Nov. 17. „Japan Life” column)

A fenti dialógus nemcsak grammatikai hibái miatt jellegzetes (pl. a névszói és igei alak felcserélése, a harmadik személyű igerag elhagyása, a múlt idő eltévesztése stb.), hanem azért is, mert elgondolkoztatja az angol partnert, hogy vajon tényleg nem tudja-e egy anya, hogy hol dolgozik a fia, vagy pedig nem akarja megmondani. Valójában feltehetőleg egyikről sincs szó: nyilván tudja, szívesen meg is mondaná egyenesen, ha ezt a saját kommunikációs etikettje megengedné. Azonban nem engedi meg. Ezért kénytelen a szöveg végére egy „bizonytalanító” partikula-félét biggyeszteni. Ettől azonban az egész angol dialógus bizarrá válik.

Zárkózottság

Még nehezebb a helyzet az olyan esetekben, amikor a bizonytalanságot azzal a stratégiával éri el a kommunikáló, hogy nem mond ki üzeneteket, vagy csak részben fogalmaz meg gondolatokat.

Kawabata Yasunari, az első japán irodalmi Nobel-díjas (1968) a Hawai Egyetemen tartott előadásában kifejtette, hogy a japánok a „néma megértés”, azaz egyfajta telepátia révén kommunikálnak, mert számukra az igazság nem a kimondottban, hanem a beleértett üzenetben van („...the Japanese communicate by means of a quiet understanding, a kind of telepathy, since for them truth lies in the implied rather than the stated”).

Nos, mondani sem kell, ezek az értékek homlokegyenest ellentétesek az európai és különösen az amerikai viselkedési, érintkezési és kommunikációs mintákkal. Hiszen az európai-amerikai kultúrkörben a magabiztosság, a tudás, a jól értesültség demonstrálása és a kifejezőkészség csillogtatása a díjazott minta.

Mindezeknek a japán érintkezési és kommunikációs mintákon felnőtt és nevelkedett nyelvtanulók nehezen tudnak megfelelni. Különösen akkor, ha steril japán környezetben kell tanulni egy idegen nyelvet. Miután a kontextus maga japán, így ez rányomja a bélyegét az egész nyelvtanulási folyamatra és a nyelvprodukciós folyamatra is.

Kedvezőbb a helyzet, ha valaki *külföldön tanulja a nyelvet*. Ekkor megszabadulván a társadalmi kötöttségektől és közösségi nyomástól sok japán tanuló is jó eredményeket ér el. Haladása szemmel látható, és a célszázi környezetben egyre sikeresebben kommunikál. Magyarországon is sok magyarul egészen kiválóan kommunikáló japánnal találkozhatunk. Ugyanezek a japánok azonban japán környezetben szinte a felismerhetetlenségig „elfelejtenek” magyarul, és hazai társaik előtt törekszenek arra, hogy megőrizték a tudatlanság látszatát.

Ez különösen érvényes a beszélt nyelv esetén. Ugyanazok a japánok, akik szóban jól érzékelhető küszködések közepette tudják csak kifejezni magukat, írásban rendszert aránylag jobban teljesítenek. A szóbeli kifejezést – különösen idegenek előtt – feltehetőleg nagyobb veszélyeztetettségként élik meg, ami együtt jár egyfajta önazonosság vélt feladásával is, ami különösen viselkedés-lélektani szempontból nehéz a japánok számára. Írásban kevéssé kell viselkedni, nyugodtabban, kevésbé feszélyeztetten és ennek megfelelően színvonalasabban teljesítenek. Ezt oktatási gyakorlatom során szerzett tapasztalataim is megerősítik. A valós életben azonban elkerülhetetlen a gyakori élő kommunikációs helyzetekkel való szembesülés.

Angoloktatás Japánban

A Japánban folyó angol nyelvoktatás tehát több sebből vérzik:

1. *Szakmai fenntartások*: maga az angoloktatás minősége több ponton problémás.
 - Az angol nyelvoktatás aránylag kései életkorban kezdődik el (hetedik osztályos korban, azaz 12. életévől).
 - A japán angoltanárok angol nyelvtudása gyakran nem megfelelő.
 - Az anyanyelvi angol nyelvtanárok oktatáspedagógiai felkészültsége sokszor elégtelen, illetve megkérdőjelezhető.
 - Az oktatás nem a piacképes nyelvtudásra, hanem a vizsgakövetelményeknek való megfelelésre irányul.
2. *Adminisztrációs korlátok*: oktatás-politikai merevségek.
3. *Szociál-pszichológiai okok*: a közvélemény és a közfelfogás az angoltudás érdemi fejlődése ellenében hat.
4. *Kulturális/nyelvhasználati okok*

Az egyes elemek között összefüggés és átfedés van: mindaddig, amíg az oktatáspolitikai nem premizálja a tényleges nyelvtudást, szemben a „papírforma szerinti” nyelvtudással, addig a közfelfogásban sem várható érdemi változás. Amíg a közfelfogás nem változik, addig a kulturális-nyelvhasználati okok vonatkozásában sem remélhető elmozdulás. A tényleges közoktatási gyakorlat megváltoztatásának a legfőbb motorja – a szükséges adminisztrációs intézkedések mellett – a közvélemény részéről gyakorolt nyomás.

A globalizációs folyamat a maga intenzitásával és sebességével egyfajta paradigmaváltást jelent. A *paradigmaváltás* során fellépő változásokra a reagálás alapvetően három típusú:

- Vannak, akik a változások előidézői.
- Vannak, akik a változások követői.
- Vannak, akik a változások szemlélői.

Japán – egyelőre legalábbis – a globalizáció egyik alapvető és meghatározó tényezőjét illetően a harmadik csoportban helyezkedik el. A japán közvélemény előbb-utóbb rá fog döbbsen, hogy Japán sem mentes a nemzetközi munkapiac elvárásaitól. Míg a legutóbbi időkig a munkanélküliség elvileg ismeretlen probléma volt a japán társadalomban, a belső piac beszűkülésével meg fog indulni a törekvés a multinacionális cégek és a külföldi munkavállalás irányába. Ez pedig nyelvtudás híján elképzelhetetlen. Új nyelvhasználói elvárások rajzolódnak ki az eddig nyelvi szigetként működő Japánban is.

Nyelvhasználói modellek

Némelyik ország abban a szerencsés helyzetben van, hogy államnyelve egyúttal a világnyelv is. Az angol államnyelvű országok polgárai megengedhetik maguknak azt a luxust – egyelőre legalábbis –, hogy a maguk *monolingvális* korlátai között mozogva is magukhoz ölelhessék a világot. Csalóka persze ez a látszólagos előny: eltekintve attól, hogy mennyit veszítenek szellemi és intellektuális tekintetben a több nyelvet ismerőkhöz képest, Európai Unió kontextusban máris kézzel fogható hátránnyal indulnak a nemzetközi munkaerőpiacon a csak angolul tudó brit fiatalok.

A nyelvoktatási és nyelvelsajátítási modellek az évszázadok során a korok igényeinek megfelelően változtak. Vannak, akik beleszületnek a többnyelvűségbe, míg másoknak keserves erőfeszítéseket kell tenniük érte. A nem természetes, azaz tanult nyelvi ismeretek iránti igény is a történelem során sokszor átalakult.

A *multilingvális* modell azt tűzi ki célul, hogy ne egy, hanem több nyelvben legyen valaki jártas. Ez tulajdonképpen az „ahány nyelv, annyi ember” ideál leképezése: az anyanyelv mellé lehetőség szerint ne egy, hanem esetleg két, három nyelvet is vegyünk föl tanulási programunkba. Egészen a legutóbbi időkig nagyjából ennek a modellnek igyekezett megfelelni az elitoktatás a világ fejlett országaiban. A nyelvvizsgáztatás alapvetően három tevékenységet kért számon: recepció, produkció és interakció. Ezeket a tevékenységeket azonban sokszor csak inkluzíve, azaz az adott idegen nyelv határain belül mérte. Az elképzelés az volt, hogy az újabb nyelvek belepésével „szaporodik” az elsajátított nyelvek száma.

Az Európa Tanács 2001-ben megjelent „Közös Európai Nyelvi Keret” (CEFRL) programja egy újabb modellt vázol föl: a *plurilingvális* nyelvhasználót. A változás a multilingvális modellhez képest nem csak terminológiai, hanem minőségi is. A plurilingvális nyelvhasználót megcélzó modellben ugyancsak több (az anyanyelvén kívül legalább kettő) idegen nyelv elsajátítása a cél, azonban ezek a nyelvek nem egymással párhuzamosan, hanem szinergikusan kell, hogy működjenek. A különféle nyelvi tevékenységek tekintetében ugyancsak bővülés figyelhető meg, ami a maga módján szintén a szinergia irányában hat: belép a mediátori tevékenység, a közvetítői kompetencia igénye is (pp. 4–5, 43, 133–134). Ez feltehetően az EU működési gyakorlatában és a nemzetközivé vált munkapiacon zajló nyelvközi műveletek megszaporodásának igé-

nyével hozható kapcsolatba. Bizonyos fokig intézményesíti ez az elvárás az egyébként az EU számos szervezetében, és multinacionális vállalatoknál élő gyakorlatot.

Ettől az ideáltól a japán idegennyelv-oktatási gyakorlat fényévnyi távolságban van ugyan, mégis érdemes tanulmányozni. Japán történelme során több modernizációs ciklust ért meg. A legjelentősebb talán a Meiji-restauráció volt 1868-ban. Ekkor az évszázadokig elzárkózottságban élő Japánnak úgy sikerült néhány évtized alatt felzárkóznia az akkor fejlett világhoz, hogy a nyugati modell tanulmányozásával fejlődési szakaszokat tudott átugrani. Noha a nyelvtanulás és nyelvoktatás gyakorlatában csodamódszerek nincsenek, de értékes tapasztalatok vannak. A gazdag európai nyelvoktatási tapasztalatok néhány eleme bizonyára haszonnal lehetne kamatoztatható a megreformálásra váró japán nyelvoktatásban is.

IRODALOM

Cavusgil, S.Tamer: *Globalization and the Need for Global Business Competencies*, International Business Institute for Community College Faculty, East Lansing, Michigan, 2001. május 19–24., kézirat

CEFRL=*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Conseil d'Europe/Cambridge University Press, 2001

JT=*Japan Times*, The (angol nyelvű napilap), Tokyo

Kearney, A.T.: „Measuring Globalization”, *Foreign Policy Magazine*, 2001 január–február, pp. 56–65

Lehmann, Jean-Pierre: „Japan in the Global Era”, *The Japan Times*, 2002. január 14. p. 19

Yoshida Kensaku: *Kingyobachi kara Taikai e – Korekarano Nihon no EFL (From Fish Bowl to Open Seas – the Future of EFL in Japan)*, Lecture Series of the RI of Language Studies and Language Education, Kanda University of International Studies, 2002. január 29. – előadás

Az idegen nyelvi tantervek rendszerbe foglalása

Bevezetés

Az idegen nyelvi tantervek az általános tantervi jellemzőkön kívül olyan specifikumokkal is rendelkeznek, amelyek tükrözik a nyelv jellegéről és a nyelvtanulásról alkotott felfogásokat. A hazai és nemzetközi tapasztalat, valamint a szakirodalom alapján az idegen nyelvi tantervek – különösen az utóbbi évtizedben – több tudományterületet is átfogó, interdiszciplináris összefüggésekben (nyelvtudomány, alkalmazott nyelvészet, szociolingvisztika, pszicholingvisztika, nyelvpedagógia, általános pedagógia, tantervelmélet) tárgyalhatóak. A felhalmozódott jelentős elméleti és gyakorlati tapasztalat felhasználásával a tárgykör átfogó rendszerezésére vállalkoztam az *Idegen nyelvi tantervek* című könyvben (Kurtán 2001). A kutatási anyag több forrásból származik, az alkalmazott módszer – a témának megfelelően – dokumentumelemzés és a szakirodalom kritikai feldolgozása. Ebben a cikkben röviden összefoglalom az idegen nyelvi tantervekre mint rendszerre vonatkozó legfontosabb felismeréseket, megállapításaimat.

Céлом, hogy kiindulva a tantervelmélet általános és idegen nyelvi tantervekre vonatkozó közös és specifikus vonásainak feltárásából, ezen összefüggések rendszerében ismertessem meg a – nyelvpedagógiában már bizonyos tájékozottsággal rendelkező – olvasókat az idegen nyelvi tantervek és tananyagok szerkezetével, specifikumaival, tervezésük és értékelésük kérdéseivel. További szándékom, hogy a tágabb összefüggések feltárásával segítséget nyújtsak a nyelvtanároknak egy olyan szemlélet kialakításában, amely alapján ők nem csupán a felsőbb szintű döntések végrehajtói, hanem a folyamatok elemző értelmezői és aktív értékelői is.

Tantervelméleti háttér

Az idegen nyelvi tantervek – az általános tantervek részeként – a pedagógiai rendszeren belül érvényesülnek. Az egyik generációról a másikra átörökíteni kívánt műveltség foglalataként, a tanterv egyrészt mint pedagógiai dokumentum, másrészt mint oktatás-irányítási eszköz vizsgálható. A tantervek – különböző hatások nyomán kialakult szerepük szerinti – értelmezése, meghatározása és műfaja nagy változatosságot mutat. A tantervelmélet útja a Tyler-féle technokrata modell (Tyler 1949) felől a taxonómiák megfogalmazásával a Schwab nevéhez fűződő gyakorlatias felfogás (Schwab 1983) felé haladt. A tantervek súlypontja a tantervfejlesztés folyamatára, valamint a követelmény – taxonómiákra, a készségek, magatartásformák és fejlesztendő képességek feltárására, rendszerbe foglalására helyeződött.

Tantervek és döntések

A tantervek döntési folyamat eredményeként készülnek. A döntések több dimenzióban is vizsgálhatók, azaz (1) a döntések szintje, (2) a döntési folyamat résztvevői, valamint (3) a létrejött produktumok, eredmények szerint. A különféle műfajú tantervek (alap-tanterv, kerettanterv, iskolai pedagógiai program, helyi tanterv, óraterv, tantárgyprogram, a pedagógus tanmenete, óravázlata, valamint a tanuló egyéni programja) országos, regionális, helyi, intézményi, osztálytermi, valamint egyéni döntések eredményei. A tantervek készítése minden szinten, minden műfajban olyan egyeztetési – a vélemények, szempontok kiegyensúlyozására irányuló – folyamat, amelyben a környezet, a kontextus erős hatást gyakorol. A tantervek fejlesztésekor az egyik leglényegesebb feladat a döntések megvalósítását korlátozó tényezők felismerése, és a lehető legjobb mérlegelése.

Az egy-egy ország idegennyelv-oktatási politikájának meghatározására irányuló szisztematikus próbálkozások viszonylag rövid múltra tekintenek vissza, ezért kialakult rendszerről még nem beszélhetünk. Kiemeljük azonban a következő szempontokat, melyek tisztázása – véleményünk szerint – alapvető az idegen nyelvi tantervek készítéséhez: nyelvismeret, igények, szükségletek; a nyelvtanulás megkezdésének időpontja; a nyelvválasztás, nyelvtanulás jellege; az idegen nyelv(ek) tanulásának folyamatos-sága; a nyelvek tanulásának sorrendje; a nyelvoktatás mennyiségi és minőségi céljai; a nyelvtanárok képzése; a tantervek fejlesztése; tananyagkészítés; vizsgarendszer; tantervi értékelés.

Az idegen nyelvi tantervek specifikumai

Az idegen nyelvi tantervek specifikus jellemzői a főbb interdiszciplináris összefüggések alapján a következők: a nyelvoktatás célja a nyelv használata; a nyelvtanulás sajátos szükségleten alapuló folyamat, amely már – az anyanyelv és esetleg más idegen nyelv(ek) használata révén – meglévő tapasztalatokon alapul; a nyelvtanulás nem csupán struktúrákba rendezett ismeretek lineáris elsajátítása, hanem belső mentális rendszer alapján működő, egyéni adottságoktól függő tevékenység; a nyelvtanuló idegennyelv-tudásának szintje és kognitív fejlettségi szintje eltérő lehet.

Az idegen nyelvi tantervek készítése szempontjából is lényeges az oktatási tartalom és a tanulási szempontok egyensúlyának megteremtése, ezért van jelentősége a nyelvről, illetve a nyelv tanulásáról kialakított felfogások kapcsolatának. A nyelvpedagógiára – specifikumaiból eredően – egyfelől a nyelvelmélet, másfelől a tanuláselmélet gyakorol befolyást.

Az idegen nyelvi tantervekben érvényesülő elméleti hatások a nyelvi tartalomban (a kiválasztás elvei), valamint a feldolgozás módjában, folyamatában (a megvalósítás elvei) tükröződnek. Az idegen nyelvi tantervek főbb típusai a nyelvi anyag meghatározása, kiválasztása, elrendezése, valamint a tanítási–tanulási folyamat jellemzői alapján állapíthatók meg. Ennek megfelelően megkülönböztetünk grammatikai, szemantikai, szituatív, tematikai, készségközpontú, feladatközpontú, tartalomközpontú és multifunkcionális tanterveket. A tantervek elnevezései egyben azt is mutatják, hogyan alakultak és bővültek a háttérben álló felfogások a nyelvi forma, a jelentés, majd a nyelvhasználat jellegéről, a tevékenységek és a nyelvtanulási folyamat jellemzőinek a szerepéről.

A nyelv használata felé forduló hatások erősödésével, a curriculum-szemlélet térhódításával, valamint a kommunikatív szemléletű – a nyelvészeti és didaktikai

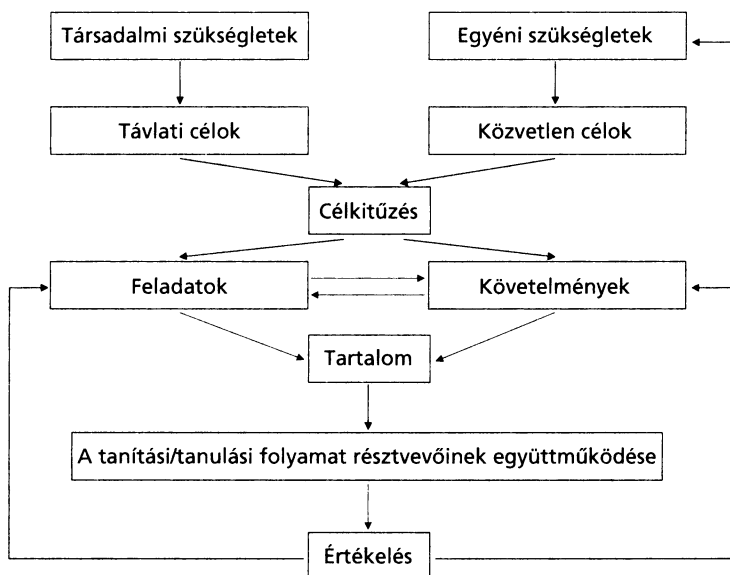
szempontokat egyaránt érvényesítő – nyelvoktatás hatásával összekapcsoltan jelentek meg és érvényesülnek ma a nyelvhasználati szempontokat hangsúlyozó, a tanulás folyamatát is figyelembe vevő idegen nyelvi tantervek.

Magyarországi idegen nyelvi tantervek

A ma alkalmazott idegen nyelvi tantervek tartalmának és működésének megértése, valamint a tantervfejlesztés gyakorlata érdekében ismernünk kell az eddig felhalmozódott tapasztalatokat is. Ebből a célból első ízben elemeztük átfogóan a hazai idegen-nyelv-oktatás tanterveit, a tükröződő kontextusbeli hatásokat (elméleti, társadalmi, gazdasági, oktatáspolitikai összefüggéseket), az idegen nyelvek és a nyelvtudás szerepének alakulását. A fentiek alapján megállapítottuk, hogy a XIX. század végétől a tantervekbe foglalt idegen nyelvek – a latin, a görög, majd az előbbi klasszikus nyelvek mellett a német és a többi modern idegen nyelv – oktatása a koronként változó felfogások szerint valósult meg. Az egyes korszakokat a tantervekben is megmutatkozó különböző nyelvoktatási módszerek, tananyagok, továbbá a koncepcióbeli változásokat tükröző publikációk jellemzik. Az 1980-as évektől a pedagógiai fórumokon kibontakozó szakmai viták, valamint a nyelvtudás alakulására vonatkozó elemzéseink szemléltetik azokat a tényezőket, amelyek az 1990-es évekre, a rendszerváltozás és a curriculum-szemlélet hatására felerősödtek, és a mai tantervi dokumentumokban érvényesülnek.

Elméleti keret az idegen nyelvi tantervek tanulmányozásához

A tantervekben számos közös összetevő van jelen. Ezért megvizsgáltam és értékeltem a szakirodalomban tárgyalt különböző tantervek főbb jellemzőit. Meghatároztam és kiemeltem a korszerű tantervek közös részeit és a részek közötti legfontosabb kapcsolatokat, melyeket az 1. ábra tartalmaz. A továbbiakban ezen keret alapján foglalkozom részletesen az idegen nyelvi tantervek egyes aspektusaival.



1. ábra. Elméleti keret az idegen nyelvi tantervek tanulmányozásához:
a tantervi rendszer strukturális felépítése

Szükségletelemzés

A tantervek tervezése – bármely szinten – az oktatás céljának megállapításával kezdődik. Ennek érdekében méri fel a társadalmi és egyéni igényeket, valamint az igények kielégítéséhez a megfelelő szükségleteket. A tantervfejlesztési szükségletelemzéseket abból a célból végzik, hogy (a) széles alapot biztosítson a tanítási-tanulási tartalom megállapításához; (b) olyan általános és specifikus célokat határozzon meg, amelyekkel a tanítás-tanulás követelményei és tartalma kidolgozhatók; (c) viszonyítási alapot nyújtson a folytonos értékeléshez, visszacsatoláshoz. A szükségletelemzés nem tekinthető egyszeri és végleges eljárásnak. Az igények és a szükségletek egymással szoros összefüggésben lévő hierarchikus kapcsolatok rendszerében vizsgálhatók. A pedagógiai rendszer különböző szintjeinek hatékony működtetéséhez különböző típusú elemzésekre van szükség. Az eltérő felelősségű döntéshozók szerint a szükségletelemzések különböző szintekre oszthatók. A szükségletelemzések végrehajtását többféle modell (Munby 1978, van Ek–Trim 1990) segíti. Ahogy a tantervek története során a hangsúly fokozatosan átkerült a tartalmi közelítésű tantervekről a pszichológiai megközelítésre is épülő curriculumra, hasonló hangsúlyeltolódás észlelhető a szükségletelemzés területén is. A tantervek összeállítását segítő kezdeti szükségletelemzések elsősorban a célszituáció nyelvészeti jellemzőinek feltárására irányultak, majd – ahogy azt a Munby-féle (1987) modell példázza – a távlati szükségletek megállapítására törekedtek. A további elemzések nemcsak a tanítási-tanulási folyamat végső céljainak, de a közelebbi céloknak, a nyelvtanulók tanulási szükségleteinek megállapításával is foglalkoztak. Hangsúlyozták az objektív igények és a szubjektív nyelvtanulási szükségletek megkülönböztetésének fontosságát, távlati és közvetlen tanulási célokat különítettek el, „eredményorientált” és „folyamatorientált” szükségletelemzések alapján osztályozott nyelvtanulási célokat írtak le.

Célok, feladatok, követelmények

A társadalom és az egyén igényei, szükségletei, értékrendje, valamint az oktatási folyamat között a kapcsolatot a célok, feladatok és követelmények teremtik meg. Az idegen nyelvek oktatását is szabályozó tantervek műfajuknak megfelelő részletességgel tartalmazzák ezeket a tényezőket. A különböző szinteken megfogalmazott célrendszer akkor koherens, ha az egyre szűkebbé váló célmeghatározás mindvégig összhangban van a legáltalánosabban megfogalmazott célokkal. Az idegennyelv-oktatás tanterveinek fejlesztése szempontjából különösen a következő három szinten lényeges a cél megragadása: (1) az alaptantervben rögzített társadalmi célok, (2) a kerettantervekben feltüntetett – az iskolatípusok szerint megfogalmazott – nyelvvoktatási célok, valamint (3) a helyi tantervek (iskolai pedagógiai program, tantárgyprogramok) szintjén meghatározott célok. Specializáltságuk alapján a nyelvvoktatásban megkülönböztethetők az általános fejlesztési célok, valamint a nyelvi kompetencia kialakítására irányuló célok. Ezekre alapulnak a – további bontással taxonómiákba rendezhető – operacionalizált célok. Az általános célok konkrét követelményekké alakítása a tanítási célok olyan megfogalmazását jelenti, amely kitér (a) azokra a tevékenységekre, amelyeket a cél elérése érdekében a tanulónak el kell végeznie; (b) azokra a feltételekre, amelyek mellett ezeket a tevékenységeket végzi; valamint (c) a minimális szintre, amelyen a teljesítmény még elfogadható. Az általános taxonómiai modellek (Bloom taxonómiája) alapján dolgoztak ki az idegen nyelvek oktatására is taxonómiai modelleket (Valette és

Disick 1972, Stern 1992), melyek kognitív, affektív és transzfer követelményeket fogalmaznak meg. Mindezekhez nyelvvoktatási feladattípusokat és tevékenységeket is ajánlottunk. A magyarországi idegen nyelvi tantervek (Nemzeti Alaptanterv 1995, Kerettantervek 2000) ugyanis erőteljesen hangsúlyozzák az életkori sajátosságokat a fejlesztési követelményekben, ami jó támpontot ad a tevékenységek kiválasztásában, ugyanakkor a kognitív, affektív és transzfer célok operacionalizálására, tanulási követelményekké alakítására nem adnak útmutatást. Véleményem szerint a követelmények tudatosítása teremt alapot a tanítási–tanulási folyamat tartalmának meghatározásához, megvalósításához és értékeléséhez, egyúttal azonban elősegíti a szükséges feladatok és tevékenységek tervezését is.

Az idegennyelv-oktatás tartalma

A tantervekben az oktatás tartalma – általános megfogalmazás szerint – a tanítási – tanulási folyamat céljainak megvalósítása érdekében meghatározott, kiválasztott és elrendezett ismeretek, információk, művelődési javak, alkalmazások és mindezek feldolgozásának rendszere. Az oktatási tartalom meghatározása a társadalmi és egyéni szükségletek, célok, feladatok és követelmények tükrében számos szempont figyelembevételével történik. A nyelvtudás – általánosan elfogadott értelmezés szerint – az idegen nyelv különféle kommunikációs szituációkban való helyes használata, a nyelvtanulás célja pedig az ehhez szükséges kommunikatív képesség kialakítása. Ennek megfelelően az idegennyelv-oktatás tartalma magában foglalja a különféle beszédhelyzetekben megnyilvánuló általános és kommunikatív nyelvi kompetencia összetevőit, a meghatározott feladatok érdekében elvégzett nyelvi tevékenységeket, ezek nyelvi manifesztációját, a szövegeket, valamint az alkalmazott stratégiákat. A tartalomelemzés kiindulópontja a nyelvvoktatásban a kommunikációs szituáció vagy beszédhelyzet elemzése, amely tartalmazza a nyelvi interakciókban résztvevők szociokulturális helyzetének, kapcsolatának, valamint a szövegalkotást, a közlést és a befogadást meghatározó pragmatikai tényezőknek az összességét. Az élet különböző területeit felölelő beszédhelyzetek (közélet, magánélet, az oktatás világa, a munka világa) Biber (1988) modellje szerint tervezhetők.

Az általános kompetencia összetevői (1) a személyiség jellemzők, attitűdök, (2) ismeretek és tapasztalatok, valamint (3) jártasságok, készségek, képességek. A nyelvtanulásban a következő összetevőknek van lényeges szerepe: önbizalom, kockázatvállalás, együttműködés, a nyelvi szabályszerűségek felismerése és használatuk képessége, a társadalmi konvencióknak megfelelő viselkedés, általános és specifikus tevékenységek. A nyelvvoktatás tartalmának megvalósítása szempontjából fontos kompetencia fejlesztés összhangban áll az alaptantervben és a kerettantervekben – általános célként és követelményként – megfogalmazott személyiségfejlesztéssel. A tanulók motivációs és érzelmi karakterének, a tudás, valamint a szocializáció fejlődésének az elősegítése olyan tartalmi területek a nyelvvoktatásban, amelyek megvalósításával az idegennyelv-oktatás egyben az általános tantervi célok és követelmények teljesítéséhez is hozzájárul.

A kommunikatív nyelvi kompetencia több modell alapján a következő összetevőkből áll: lingvisztikai, szociolingvisztikai, pragmatikai, diskurzus és stratégiai kompetencia. Kialakításukhoz szükséges nyelvi tevékenységek: a befogadás, a produkció és a közvetítés, melyek interakciók során valósulnak meg. Ezek ismerete teremt meg az alapot a nyelvvoktatási tantervek tartalmának kialakításakor a megfelelő műfajú és

típusú szövegek kiválasztásához, a feladatok, tevékenységek és stratégiák tervezéséhez. A nyelvoktatási tartalom kiválasztását befolyásolta, hogy az idegen nyelvi tantervek hangsúlya, fókuszja változott a nyelvközpontú felfogástól a folyamatközpontú nézetek figyelembevételéig. A minden idegen nyelvre érvényes megállapítások vezettek az idegen nyelvi tantervekben a tartalom részletes taxonómiai felsorolásához, amely a következőkből áll: kiejtés, nyelvtan, szókincs, pragmatikai elemek, interkulturális elemek, szövegek, tevékenységek, feladatok, stratégiák. A nyelvoktatási tartalom elrendezhető a felépítés szerint, amely lehet: lineáris, spirális, koncentrikus és modulszerű elrendezés. A megjelenítés rangsora alapján megkülönböztetünk fokozatosság, komplexitás, gyakoriság, valamint hasznosság szerinti elrendezést. Az idegen nyelvi tantervekben különösen fontos a követelményekkel is összhangban lévő feladatok és tevékenységek szerinti tartalom elrendezés.

Tananyagok, tankönyvek

Az idegennyelv-oktatásban a tananyag a különböző kompetencia-modellek alapján értelmezett nyelvi tartalom meghatározott szempontok szerint kiválasztott és elrendezett része, amely az általános kompetenciák fejlesztését is magában foglalja. A központi és helyi tantervek által meghatározott tananyagot a taneszközök jelenítik meg, melyek egyike a tankönyv.

A tankönyvek tudományos, pedagógiai és irányító funkciót töltenek be. Mindemellett a nyelvkönyvek nyelvhasználati modellt nyújtanak, a nyelven kívül ismereteket, tanulási stratégiákat és attitűdöket is közvetítenek. Lehetőséget biztosítanak a nyelvtanulásra, interaktív segítséget jelentenek a tanulónak és a nyelvtanároknak. Lényeges funkciójuk, hogy az elsajátítandó rendszerezett tananyagot megmutatják a tanulónak, ezáltal áttekinthetővé teszik a nyelvtanulási folyamatot. A nyelvtanárok szakmai fejlődését – tapasztalatuk mértékétől függően – segíthetik, új eljárásokat ismertetnek meg. A tankönyvek alapos ismerete, valamint a tanulási folyamatok, a tevékenységek, és azok irányításának értelmezése lényeges az idegen nyelvi tantervek fejlesztéséhez. Az idegennyelv-oktatás alakulásával, a tantervek változásával párhuzamosan, a tankönyvek funkciója is jelentősen megváltozott az idők folyamán.

Az erősen centralizált oktatásirányítási rendszerben az úgynevezett tanárközpontú oktatás a tankönyv hangsúlyozott szerepével párosult. A nyelvoktatási tantervet, ezen belül a követelményeket mind a tanár, mind a tanuló számára a tankönyv testesítette meg. A tantervi szabályozás átalakulásával az idegennyelv-oktatás irányítása ma már nem a tankönyvek, hanem a követelmények alapján vizsgálendő. A tankönyvek elsődlegessége helyett a tantervi követelményeknek jut központi szerep. A követelmények teljesítéséhez többféle út is vezethet, többféle tanmenet és többféle tankönyv felhasználásával. A leglényegesebb a rendszer kialakítása, amelynek keretében sor kerül a tantervi követelmények alapján meghatározott tartalom, ennek megfelelően a tananyag, a nyelvkönyvek kiválasztására és feldolgozására. Ezekben az összefüggésekben mind a nyelvtanár, mind a tanuló szerepének újbóli értelmezése szükséges. A kommunikatív szemléletű tankönyvek a tanulók tevékenységével szorosan együtt tervezik a tananyagot, szükséges, hogy a tanuló maga is aktív részese legyen a nyelvtanulási folyamatnak. A nyelvtanár számára lényegessé vált a tanulás szervezésének és irányításának képessége, hogy értelmezni is tudja az összetett nyelvoktatási folyamatokat, és ennek megfelelően válassza ki a szükséges tankönyvet.

A tantervi tartalom nyelvkönyvekben való megjelenítése két szempontból vizsgálható: (1) a tankönyvek általános koncepciója alapján (célcsoport, életkor, felhasználói jellemzők, belépési szint, elérendő tudásszint, módszertani koncepció, kiegészítő anyagok), valamint (2) a tankönyvek részletes tanmenetének figyelembevételével (szerkezeti felépítés, nyelvtan, szókincs, kiejtés, pragmatikai elemek, szövegek, témák, kultúra, interkulturális kommunikáció, stratégiák, tanulási technikák). Az „eurotantervek” tananyagokra vonatkozó ajánlásokat tartalmazzák.

A piaci lehetőségek közül a tankönyvválasztás folyamata a következő lépéseket tartalmazza: (1) a választási kritériumok meghatározását, (2) a szubjektív elemzést, vagyis a felhasználás kontextusának elemzését, (3) az objektív elemzést, amely arra irányul, hogy az adott tankönyv az alapvető kritériumok alapján mennyire felel meg az elvárásoknak, valamint (4) az összehasonlítást, melynek során a két elemzés eredményeit vetjük össze a csatlakozási pontok feltárása érdekében.

Értékelés

A curriculum-szemlélet térhódításával az értékelés ma már nemcsak a célok megvalósításának mértékéről és szintjéről való visszajelzés, hanem a tanulói teljesítmény mérésén túl a curriculum rendszerének valamennyi szempontjára kiterjed, információt ad. A tantervi értékelés elsősorban a tantervek alapelveit, a szükségleteket, célokat, követelményeket, a tantervek tartalmát, a tanterv szerkezetét, valamint a tantervek megvalósulásának folyamatait vizsgálja.

Tantervi értékelésre különböző szinteken és különböző résztvevőkkel kerülhet sor. A tantervi reformok előkészítése, illetve a tantervfejlesztés érdekében végzett kutatások közül kiemelkedő a teljesítménymérések visszacsatolása, az idegen nyelvi alapvizsga és érettségi vizsga reformjának előkészítése, a nyelvtanulási motiváció vizsgálata, nyelvválasztási döntések kutatása.

A nemzetközi, főleg angolszász gyakorlattal ellentétben Magyarországon aránylag kevés még az idegen nyelvi tantervi értékeléssel, hatásvizsgálatokkal, empirikus megfigyeléseken alapuló tanítási–tanulási programok elemzésével foglalkozó – tudományos módszerekkel, elméleti megalapozottsággal készített – munka. A tantervértékelési modellek közül kiemelkedő Long (1983) folyamatorientált modellje, Pratt (1980) pedagógiai értékelés-modellje. A magyarországi gyakorlatban – az idegennyelv-oktatást is magában foglaló – pedagógiai programok értékeléséhez az úgynevezett szakvéleményt használják. A tankönyvek értékelése szorosan kapcsolódik a tantervihez: részben a tantervek tartalmának értékeléséhez járul hozzá, részben pedig a tantervi folyamatok értelmezésében van jelentős szerepe.

A tanítási–tanulási folyamat megvalósulása

Az osztályterem a tanítási–tanulási folyamat megvalósulásának színtere, ahol döntések eredményeképpen kialakított tervszerű munka folyik a tanárok, tanulók és tananyagok interakciójaként. A hierarchikus rendszer ezen alsó szintjére (a) a felsőbb szintek (intézményi, fenntartói, regionális, országos szint) döntései, valamint (b) a döntési eredmények (helyi tanterv, iskolai pedagógiai program, kerettanterv, alaptanterv, közoktatási törvény) érvényesek az oktatásszabályozási rendszer működése alapján. A felsőbb döntések hatása azonban a pedagógus osztálytermi döntésén múlik, ami lényegében arra irányul, hogy mit és hogyan tanítson.

A magyarországi nyelvoktatásra jellemző, hogy a hosszú időszakon át tartó centralizált oktatásirányítás körülményei között a tanárok nem kényszerültek arra, hogy a tantervekkel behatóan foglalkozzanak, a központilag meghatározott egységes tankönyv jelentette a nem deklarált tantervet is. Így a tanárképzés hagyományaiban sem fedezhető fel a hosszabb múltra visszatekintő tantervfejlesztésre irányuló komponens. A felerősödött – és Magyarországon is érvényesülő – curriculum-szemlélet a tanár kompetenciáját is figyelembe veszi, arra erősen épít.

A nyelvtanár közvetítő, alakító, transzformáló vagy fejlesztő szerepet tölthet be. A hazai nyelvoktatásban végbement robbanásszerű változások korábban nem tapasztalt mértékben állítják új feladatok elé a nyelvtanárokat, akiknek aktív szerepük van az iskolai pedagógiai program, a helyi tanterv, a tantárgy-programok, valamint az egyéni tantervek, az óravázlatok elkészítésében. A nyelvtanár maga is – nagyon fontos – döntéshozó. Ugyanakkor másokat is segít a különböző szintű döntések kialakításánál, elsősorban a tanulói teljesítmények interpretálásával. Ebben a szerepkörben konzultációkon működik együtt a külső értékelőkkel. Együttműködésének hatóköre a tanulókon kívül kiterjed még a szülőkre, más tanárookra, tanácsadókra, igazgatókra. Egy másik szemszögből nézve pedig a tanár maga is érintett az – értékelésen alapuló – minőségbiztosításhoz vezető döntéshozatalban. A pedagógus annál hatékonyabban képes a különböző szintű döntésekhez szükséges információk visszacsatolására, minél inkább felkészült a tanítási/tanulási folyamat erősségeinek, gyengeségeinek kimutatására szolgáló diagnosztizáló értékelésen túl a jelenségekre magyarázatot adó okok elemző értékelésére is.

A minőségpolitikát szolgáló intézményi, valamint a regionális (fenntartói) értékelések egyre hangsúlyosabban fordulnak a programok *hatásának* (végzetek aránya, elhelyezkedése, munkahelyi bevétele), *elfogadhatóságának* (az intézmény külső megítélése), valamint *hatékonyságának* (az eredmények és az anyagi befektetés összefüggései) vizsgálatára. A külső megítélésben fontos tényező az intézmény pedagógusairól és felkészültségükről kialakított kép. A hatékonyság növelése érdekében pedig nem kerülhető el a belső értékelés, az értő visszajelzések gyűjtése és visszacsatolása sem. A minőségbiztosításhoz tehát közvetve járul hozzá az osztálytermi munkát végző, a tanítási–tanulási folyamatokat szakmai párbeszédben interpretálni is képes pedagógus. A nyelvtanár aktív közreműködése a következő területek értelmező és elemző értékelésénél várható el: tervezési folyamat (igényfelmérés, tartalom kialakítás specifikusabb célok alapján), megvalósítás (alkalmazott módszerek, tananyagok, taneszközök, tanárok és tanulók interakciója), valamint mérés, értékelés. A tervezési folyamat során a tanterv szerepét kell mindenekelőtt értelmeznünk. A curriculum alapvetően a nyelv taníthatóságáról és tanulhatóságáról való szemléletet tükrözi. A nyelvtanárnak értelmeznie kell a curriculum folyamatokat, hogy tudatosan irányíthassa az osztálytermi munkát. A tantervek viszonyítási alapot nyújtanak, ezért a mindenkori helyzetfelmérések, szükségletelemzések határozzák meg a további teendőket.

IRODALOM

- Biber, D. (1988): *Variations Across Speech and Writing*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Bloom, B. S. (szerk.) (1956): *The Taxonomy of Educational Objectives*. The Clarification of Educational Goals. MacKay: New York.
- Council of Europe (1998): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: A Common European Framework of Reference*. Council for Cultural Co-operation. Education Committee: Strasbourg.
- Kerettantervek (2000):
- Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei*. Budapest: 2000.
 - A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei (Gimnázium)*. Budapest: 2000.
 - A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei (Szakközépiskola, szakiskola)*. Budapest: 2000.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Long, M. H. (1983): Process and Product in ESL Program Evaluation. *TESOL Quaterly*, nr. 3.
- Munby, J. (1987): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Nemzeti Alaptanterv* (1995) Művelődési és Köznevelési Minisztérium: Budapest.
- Pratt, D. (1980): *Curriculum. Design and development*. Hartcourt, Brace, Jovanovich: New York.
- Schwab, J. J. (1983): The practical. 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, nr. 3, pp. 239–265.
- Stern, H. H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press: Oxford.
- Tyler, R. W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press: Chicago, Illinois.
- Valette, R. – Disick, R. (1972): *Modern Language Performance Objectives and Individualization*. Harcourt Brace: New York.
- van Ek, J. A. – Trim, J. L. M. (1990): *The Threshold Level 1990*. Council of Europe: Strasbourg.

BAKONYI ISTVÁN

Üzleti orosz: nyelv – kultúra – szakma

A 2002-es év sajtómegnyilatkozásai egyértelműen és meggyőzően hangsúlyozzák: Oroszország négy év alatt négy évtizednyit változott: Moszkva a Nyugat felé fordult. Erről tanúskodnak az orosz elnök külföldi tárgyalásai, hisz Moszkva önállóan, a Nyugattól elzárkózva aligha állíthatja talpra gazdaságát. Rendkívül fontos az orosz-amerikai viszony rendezése, de ez nem elegendő ahhoz, hogy Európa befogadja Oroszországot. A változások átlátható orosz gazdaságot, stabilan működő demokratikus intézményeket és valóban szabad sajtót igényelnek.

Elengedhetetlen, hogy az eddiginél sokkal hatékonyabban lépjenek fel a korrupció ellen, szorítsák vissza a mindent átható bürokráciát, válasszák szét az üzleti és az állami szférát. Oroszországnak nyugati típusú demokráciává kell válnia (Szalai 2002, p. 9).

Jelenleg Földünk lakói közül majd félmilliárd az oroszul tudók száma (288 millióan anyanyelvi szinten ismerik a nyelvet). Az orosz nyelv nemzetközi, illetve világnyelv-ként élvezett tekintélye, presztízse nemcsak a közelmúltban, hanem az elmúlt másfél évszázad során is állandó szoros összefüggésben állt a cári Oroszország, a Szovjetunió, az Orosz Föderáció politikai, gazdasági helyzetével, a világban elfoglalt szerepével. Ma már oroszországi nyelvpolitikusok is beismerik, hogy az orosz nyelv tanulása iránti Európa-szerte hanyatló érdeklődés fő oka az egykori nagyhatalom népszerűségének csökkenése, valamint a politikai, gazdasági, katonai kudarcok sorozata.

A helyzet javítására a külpolitikai, gazdasági és kulturális változások mellett elnöki és kormány szinten bizottságok alakultak Moszkvában az orosz nyelv védelme, tisztaságának megőrzése, valamint ideológiáktól mentes terjesztése érdekében. Ez vonatkozik a jelenlegi Orosz Föderációban élő nemzetiségekre, a szovjet utódállamok nyelvhasználatára, s a „távoli külföldön”, azaz a világ öt kontinensén orosz nyelvet tanulók és oktatók több milliós táborára. E célból 2001–2002-ben több magas szintű tanácskozást, kerekasztal-beszélgetést, konferenciát tartottak többek között Washingtonban, Berlinben, Párizsban.

Az alkalmazott nyelvészet, a nyelvpolitika hazai képviselői évek óta hangsúlyozzák, hogy hazánkban geopolitikai és kereskedelmi üzleti szempontból is fontos helyet kell kapnia a szláv nyelveknek, elsősorban a politikai előítéletektől megtisztult orosz nyelvnek, mely fontos kommunikációs eszköz mind Oroszországgal, mind az utódállamokkal fenntartandó kapcsolatokban (Szépe 1997, Bańcerowski 2000).

Hasonló elképzelések már a XX. század első évtizedeiben is megfogalmazódtak, amikor a Keleti Kereskedelmi Akadémián, később pedig az egyetemi közgazdasági fakultásokon tanították az orosz nyelvet. Az Oroszországot jól ismerő, a közgazdasági

fakultáson a két háború között tanító Nagy Iván Edgár tankönyvszerző szavai nyolc évtized távlatából is aktuálisnak tűnnek:

„[...] előrelátható, hogy a pusztulás romjain egy új Oroszország fog keletkezni, melynek számtalan szakemberre, kereskedőre, iparosra stb.-re lesz szüksége, hogy rendbe hozza és újjászervezze tönkretett gazdasági életét [...] Mindenkire nézve, ki Oroszországgal bármely gazdasági kapcsolatba kíván jönni, nem sejtett lehetőségek tárulnak fel ez országban. Ezeknek a lehetőségeknek a kiaknázása azonban csak akkor lehetséges, ha az illető az orosz nyelvet elsajátítja” (Nagy 1923, p. 4).

A negyvenes évek végétől kezdődő, négy évtizeden át tartó kötelező orosznyelv-oktatás szinte évtizedenként igényelte a megújulást. Az 1970-es években egyre többen hangoztatták a beszédközpontú orosznyelv-oktatás gyakorlati megvalósítását. A kommunikatív nyelvoktatási irányzatok térhódításával a 70-es évek közepétől már miniszteri rendelet írta elő, hogy az általános és szakmai nyelvórák a kötelező tantárgyak rangjára emelkedjenek. Érdekes, hogy a XXI. század elején is hasonló szándék vezeti a felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárokat, hisz közös óhaj, hogy mind az általános, mind a szakmai kommunikációs nyelvórák kreditpontot érjenek.

Az 1980-as években a közgazdász egyetemi és főiskolai hallgatók számára készített tananyag alapvető célkitűzései oktatási szakaszonként a következők voltak:

1. rendszerezni az elsőéves hallgatók lexikai és nyelvtani ismereteit;
2. bővíteni a tankönyvek és sajtóanyagok útján a hallgatók célnyelvi ismereteit a célország politikai, gazdasági arculatáról, kulturális hagyományairól;
3. megismertetni a felsőéves hallgatókkal a tananyagok és a média útján a gazdasági szaknyelv általános terminológiáját;
4. elsajátíttatni a szóbeli és írásbeli szakmai kommunikáció releváns elemeit, azaz alkalmassá tenni a végzős közgazdászhallgatókat szakmai tárgyalások lefolytatására.

Ezek a célkitűzések a századvég utolsó két évtizedében alapvetően nem változtak.

A 90-es években a közgazdászok képzésében az orosz nyelv természetesen már jóval szerényebb helyet foglalt el. Kivételt képez néhány főiskola (Budapesti Gazdasági Főiskola és Szolnoki Főiskola), illetve egyetem (pl. a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem), ahol még napjainkban is több csoportban különböző szinteken tanulják az orosz üzleti nyelvet. A megváltozott piaci körülményeknek megfelelően a 90-es évek második felében több hazai és külföldi, az üzleti orosz nyelvet bemutató tankönyv, jegyzet, szótár jelent meg. Feltétlenül említésre érdemesek a Külkereskedelmi Főiskola tananyagai (pl. Sziklai 1997, 1999, Trombitás 1994), valamint a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem tankönyvei (Fodor 1997) és a Szolnoki Főiskola kiadványai (Tenkei 1998). Ezek a tananyagok már egyre részletesebben foglalkoztak a külkereskedelmi levelezés mellett az üzleti tárgyalások, az üzleti etikett kérdéseivel, melyek feltétlenül szükségesek a sikeres üzleti kommunikáció megvalósításához.

A hazai tudományegyetemeken, tanárképző főiskolákon növekedett a gyakorlati nyelvképzés szerepe, az üzleti orosz nyelv, s a hozzá kapcsolódó gazdasági jellegű tárgyak súlya.

A piaczgazdaság természetes velejárói nemcsak a volt szocialista országokban, hanem Európa-szerte hódítottak. Ennek megfelelően készültek a 90-es évek hazai és külföldi tananyagai (Bokor 1997, Mihalik 1992, Klobukova 1997, Makosa-Bogdán 1998, Seyr 1998, 2000, Strelkova 2000 stb.).

A tankönyvekben a hang- és képanyaggal is ellátott tananyagokban az olvasmányokat megelőzik, illetve követik a kommunikatív gyakorlatrendszer, kreatív feladatok, melyek egyre reálisabban tükrözik az orosz gazdaság szociális és nyelvi változásait. A szerzők gyakorlati példákkal illusztrálják a bankrendszer, a privatizáció alakulását, a vállalatok, cégek és a vállalkozók tevékenységét. Egyre több tankönyvszerző törekszik arra, hogy összehasonlítsa az oroszországi helyzetet és a nyelvtanuló országának gazdasági változásait. A kereskedelmi levelek és üzleti dokumentumok mellett egyre nagyobb teret kap a szóbeli üzleti kommunikáció, a tárgyalások előkészítése, valamint az üzleti etikett sajátos vonásai, az interkulturális kommunikáció elemei.

A vállalati kommunikációval foglalkozó tanulmányok egyre erőteljesebben hangsúlyozzák az *etikett* szerepét, mely mind a hivatal, mind a magánszféra vonatkozásaiban fontos szerepet játszik. A globalizációt hirdető vagy elvető korunkban világszerte rendkívüli jelentőséggel bír az *interkulturális kommunikáció*, az etnolingvisztika, a kulturológia eredményeinek a felsőoktatási funkcionális nyelvi képzésbe, az *üzleti kommunikáció* oktatásába történő integrálása.

Az orosz nyelvészek (Karaulov 1989, Kosztomarov 1999, Prohorov 1996, Vorobjov 1977) mellett lényegesnek tartjuk más külföldi russzisták (pl. Kozsenyevszka-Bercsin-szka 1996, Seyr 1998, Strelkova 2000) megfigyeléseit is, akik külső szemlélőként objektív képet mutatnak be pl. a nemzeti mentalitás, az orosz gondolkodásmód változásáról, az új társadalmi csoportok (úrgazdagok – újszegények) megjelenéséről, az új orosz „image” alakulásáról. Rendkívül pozitív jelenség, hogy ezek a kérdések egyre gyakrabban szerepelnek a hazai komparatív országismereti tananyagokban is (Czinege 1997, Trombitás 2000). Megvitatásra kerülnek pl. a mindenkit érdeklő, vitára ösztönző kérdések: a munkanélküliség, az egészségügyi és szociális ellátás, a köz- és felsőoktatás, a turizmus, a bevándorlás problémái orosz és magyar földön.

Az ezredforduló első éveiben egyre több figyelemre méltó tananyag, tanulmány jelenik meg a nyelvországban is. Sokoldalú és újszerű megközelítésben tárja az olvasó elé *Szolvjeva VM.* a rejtelmes orosz lélek titkait a «Тайны русской души» című, 2001-ben kiadott könyvében. A mű az orosz nyelvet haladó szinten tanulók számára készült. Közérthető formában bőséges ismeretanyagot közöl a kulturális hagyományokról, etnopszichológiai sajátosságokról, az orosz mentalitás változásáról. Voltaképpen az orosz jellem sajátos útikalauzájának is felfogható.

A másik kiadvány egy szerény kézikönyv, mely szintén külföldieknek készült, de a szerző, *Zselvisz V.* szerint érdekes lehet az orosz olvasóknak is, hogyan vélekednek róluk „kívülről”. Közismert, hogy az oroszok rossz hangulatukban szerencsétlen és boldogtalan népek tartják magukat. Jobb hangulat esetén azonban elmondják, hogy ők a világ legbarátságosabb, legvendégszeretőbb, legjobb szándékú népe. Ez a vélemény már közelebb jár a valósághoz. De végezetül nem felejtik el, hogy hangsúlyozzák: Oroszország rendkívüli és különleges ország. A könyv címe is erre utal: Эти странные русские (Ezek a furcsa oroszok).

A furcsaságok, különlegességek mindig is vonzóak. Az új fogalmi körök értelmezése során a tanórán olyan probléma-felvető és esetleg megoldó szituációk hozhatók létre, amelyek többségében biztosítják az érdeklődés fenntartását. A nehezen megoldható, komoly agytornát igénylő feladatok fontos *motivációs tényező*t jelentenek, s erre mind az orosz, mind a magyar gazdasági élet egyre több példát kínál.

Az ezredvég technológiai adottságai jelentős mértékben megnövelik a lehetőségeket, hisz az Internet segítségével a világhálón a legfrissebb információ is rendelkezésünkre áll. A nyelvtanárok az aktuális híranyag (pl. rádióhírek, tévéhíradó) naprakész feldolgozását már aligha vállalhatják, így az autentikus információk önálló feldolgozása egyre inkább előnyben részesül.

Jelenleg a közgazdászok orosz nyelvi képzésében fontos szerepet játszik a lexikai és nyelvtani alapok rendszerezése és rögzítése, a beszédképesség fejlesztése mind a társalgás, mind a főként általános gazdasági jellegű sajtóanyagok témakörében. A szakmai kommunikációba történő bevezetés a hazai és külföldi oktatási intézményekben bevált módon szemináriumi foglalkozásokon, kiselőadások keretében történik, a szakmai anyag írásos feldolgozása pedig szemináriumi dolgozat (10–20 oldalas) formájában valósul meg. A képzés befejező szakaszában az üzleti levelezés, az üzleti terminológia elsajátítása, rögzítése és gyakorlása a cél. A dokumentációs anyagok, az esettanulmányok segítségével a hallgatók bepillantást nyernek a vállalati, illetve vállalkozási szférák gyakorlati világába.

A szakmódszertan képviselői több szakaszra osztják az üzleti nyelv oktatási eljárásait. Véleményünk szerint a képzés három fő részre osztható, előtanulmányi követelményként feltételezve a középszintű (középfokú) nyelvtudást.

1. Az első, *korrekciós szakasz* a hallgatók nyelvi tudásszintjének kiegyenlítését, a lexikai és nyelvtani alapok rögzítését igényli. Ezt segítik elő a fentiekben ismertetett audiovizuális anyagok, valamint az interkulturális kommunikáció elemeit tükröző tananyagok. Érdekes példaként említhető V. Zolotarjova cikke az *orosz tősztokról*. A szerző részletesen ír a hagyományokról a tősztok elmondásának szabályairól, a tamada szerepéről, továbbá arról, kinek az egészségére mondják a tősztot, mit isznak és milyen pohárból, hogyan koccintanak stb.

2. A középső szakasz az *országismereti* tananyagok, informatív és interpretatív sajtóanyagok, a gazdasági és szociális témák újságolvasói szinten történő feldolgozása révén valósítja meg a szakmai, üzleti nyelv elsajátításába való bevezetést.

3. A harmadik, *befejező* szakaszban kerül sor az üzleti levelezés, az üzleti terminológia elsajátítására, rögzítésére és gyakorlására. A dokumentációs anyagok, az esettanulmányok segítségével a hallgatók bepillantást nyernek a vállalati, illetve vállalkozási szférák gyakorlati világába.

A szakmai kommunikáció képzési célja, hogy a hallgatók megismerjék az orosz nyelvű üzleti kapcsolattartás helyezeteit és színtereit, elsajátítsák az üzleti tárgyaláshoz szükséges fordulatokat, megnyilatkozásokat. Ebben a szakaszban kerül sor a mikrogazdasági ismeretek áttekintésére a hazai és az oroszországi környezet tükrében. Ez a szűkebb szakmai kommunikáció (szóbeli és írásbeli) a pénzügypolitika, a menedzsment, a marketing, a turizmus, a logisztika stb. témakörének sokoldalú feldolgozását, gyakorlását, rögzítését tartalmazza, biztosítva az üzleti kommunikációt.

Elsődlegesen nem a számtalan terminológiai, fogalmi meghatározás befogadásáról, nagyszámú közgazdasági kifejezés elsajátításáról van szó, hanem egy meghatározott, *profilorientált szakszókincs* alkotó jellegű, tárgyalási és vita szinten történő aktív használatáról. Teljesen egyetértünk azokkal a nézetekkel, melyeket a szaknyelvoktatás művelői vallanak:

A szaknyelv oktatása nem valamely szakma idegen nyelven történő tanítását jelenti. A szaknyelv a nyelv eszköztárából való speciális válogatás a szókincs és a szövegek

szintjén. A szaknyelvoktatás a szakmai nyelvhasználat oktatása, olyan készségfejlesztés, amely nem szakmai adathalmazt közvetít, hanem a szakmára jellemző kontextusokban való eligazodást szolgálja a tanuló nyelvi szintjének megfelelően (Jónás–Loch 1998, p. 13).

Terveink között szerepel egy *Üzleti kommunikáció oroszul* című külföldi sikertan-könyv hazai megjelentetése. Az amerikai diákoknak orosz szerzők által 1997-ben készített, Washingtonban és Moszkvában megjelent könyv átdolgozott változata német, lengyel, spanyol, kínai és koreai, üzleti kommunikációt tanuló hallgatóknak szól. A magyar kiadás célja a külföldi tapasztalatok és a hazai igények összehangolása, mely várhatóan hozzájárul az új profilorientált szakszókincs elsajátításához, a magyar-orosz üzleti kapcsolatok bővítéséhez és a hazai szakmai orosz nyelvoktatás színvonalának emeléséhez.

IRODALOM

- Воробьев, В. В.: Лингвокультурология (теория и методы). Москва. ГЧДН, 1997
- Золотарёва, В.: Как произнести тост? *Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen*, nr. 82., 2001. december.
- Жельвис, В.: Эти странные русские. М.: Огмонт Россия Лтд., 2002.
- Караулов, Ю. П.: Русская языковая личность и задачи её изучения. Язык и личность. Москва, 1989.
- Клобукова, Л. П. – Михалкина, И. В. – Салтановская, Т. В. – Хавронова С. А.: Русский язык в деловом общении. Под ред.: Д. Дэвидсона. Washington, 1997.
- Коженевская-Берчинская, И.: Новация в языковой картине российского человека. На основе современных публицистических текстов. Олштын, 1996.
- Костомаров, В. Г.: Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. Санкт-Петербург: АОЗТ Златоуст, 1999.
- Пели, Е.: Этикет для деловых людей, представителей разных национальностей. Русский язык на завтра, nr. 32–33. 2002.
- Прохоров, Ю. Е.: Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Москва: Педагогика-Пресс, 1996.
- Соловьева, В. М.: Тайны русской души. Москва, 2001.
- Bakonyi, István: Az orosz nyelv oktatása Magyarországon (különös tekintettel az üzleti kommunikációra). Győr–Pécs, 2001.
- Bokor, R.: Деловой язык и терминология на русском языке. *Üzleti nyelv és szakterminológia orosz nyelven*. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola, 1997.
- Czinege, A.: Страноведение. Сольнок, 1997.
- Fekete, F. – Koleszár, F. – Mérei, V. – Szerencsés, H.: *Szakmai kommunikáció orosz nyelven*. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola, 1997.
- Fodor, Z.: Язык бизнесмена 1-2-3. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.
- Jónás, E. – Loch, A.: Kötelező továbbképzés – miért ne szaknyelvre? *NYELV-Info* vol. 6. nr. 5. 1998. p. 13.
- Makosza-Bogdan, J.: Новое пособие для экономистов по русскому языку. Warszawa: SGH, 1998.
- Nagy, I. E.: *Orosz nyelvtan*. Budapest: Atheneum, 1923.
- Seyr, B.: *Russisch im Beruf, 1–2–3*. Wien: Medien Service, 1998.

- Seyr, B. – Smirnov, A.: Russisch im Beruf 5. Банковские услуги. Wien: Medien Service, 2000.
- Strelkova, K.: *Česty k lepšej komunikácii v ruskom jazyku*. Bratislava: EKONOM, 2000.
- Szalai, Z.: Kinyílik-e az oroszoknak az ajtó? *Népszabadság*, 2002. május 23. p. 9.
- Sziklai, M.: Ближе к делу. (деловой русский язык). Budapest: AULA Kiadó, 1997.
- Sziklai, M.: Вопросы экономики. Курс русского делового языка 1–2. *Gazdasági ismeretek oroszul*. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola, 1999.
- Tenkei, S.: Секрет успешных переговоров. Szolnok: Kereskedelmi és Gazdasági Főiskola, 1998.
- Trombitas, E.: Венгерское страноведение на русском языке. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola, 1994.

AKADÉMIAI Angol Szótárak

What do you read?
Words, words, words... *(Hamlet)*



1828

AKADÉMIAI KIADÓ

1519 Budapest, Pf.: 245
Telefon: 464 8200 Fax: 464 8201
E-mail: custservice@akkrt.hu

www.szakkonyv.hu

15% KEDVEZMÉNY!

ANGOL SZÓTÁRCSALÁD

- minden tudásszinten
- felújított és korszerű tartalommal
- teljes méretválasztékkal
- különböző megjelenési formában

Az idegen nyelvi olvasáskészség mérése a nyelvtanításban

Két olvasási feladat item-analízise

Bevezetés

Kutatásunkban egy nyelvi készséget, az olvasást vizsgáltuk. Nézőpontunk elsősorban a nyelvtanáré volt, mivel szerettünk volna jobb betekintést nyerni az olvasáskészség háttérébe, illetve az olvasáskészség-mérő feladatok tervezésébe és értékelésébe. A cikkünkben olyan kérdésekre keressük a választ, mint például: Mi lehet a diákok által elkövetett hibák oka? Hogyan lehet az idegen nyelvi olvasáskészséget mérő feladatokat értékelni?

A kutatás célja az volt, hogy olvasáskészség-mérő feladatokat tervezzünk és próbáljunk ki, illetve hogy megvizsgáljuk, milyen hatással van a kérdések típusa és sorrendje (randomizálás) a diákok eredményeire. A kérdések megválaszolásakor nagy hangsúlyt fektettünk egyes itemek/kérdések elemzésére és értékelésére. Ennek érdekében egyfajta típusú feladatot alkalmaztunk, amely különböző részkészségeket mérő itemeket tartalmazott. A cikkben, a fenti célkitűzéseknek megfelelően, kvantitatív és kvalitatív módon is értékeljük a feladatlapok eredményeit.

Fontos megjegyezni azt is, hogy az olvasáskészséggel nemcsak mint a nyelvi készségek egyikével foglalkoztunk, hanem mint egy olyan készséggel, amely nagyban meghatározza a diákok órán kívüli nyelvtanulási tevékenységét. Nagyon érdekes itt megemlíteni, amit Holló, Kontra és Tímár (1996:135) említ a nyelvtanulás „use it or lose it” [„Ha nem használod, elfelejted”] elvével kapcsolatban. A szerzők arra utalnak, hogy a nyelvtanulók szükségszerűen elfelejtik a nyelvet, ha nem használják. Érvelésük szerint azonban ennek a folyamatnak a megelőzésére – ha nem állnak rendelkezésre anyanyelvi tévéműsorok vagy anyanyelvi beszélők – a legalkalmasabb és legegyszerűbb módszer az idegen nyelven való olvasás.

A kutatás háttere

Az olvasáskészség vizsgálatához kétféle utat választhat a kutató. Egyrészt vizsgálhatja magát az olvasás folyamatát (pl. szemmozgás regisztrálása), másrészt az olvasás eredményét, azaz a szöveg megértésének sikerességét (Alderson, 2000). Mivel mi az olvasáskészség-mérő feladatok item-analízisét állítottuk a kutatásunk középpontjába, ez eleve feltételezi, hogy az olvasás eredményét vizsgáljuk, azaz, hogy egy meghatározott szöveggel kapcsolatos kérdéseket/itemeket hogyan válaszolják meg a diákok. Mint említettük, a jelen kutatásban egyetlen feladattípust vizsgáltunk, amely az olvasott szöveg értését méri oly módon, hogy az eldöntendő vagy kiegészítendő kérdésekre a diákoknak saját szavaikkal kell írásban válaszolni a szöveg elolvasása után. Azért

választottuk ezt a feladatípust, mert meglehetősen objektíven lehet értékelni, ugyanakkor nagyobb szabadságot ad a diákoknak a válaszadásban mint például egy feladatválasztós teszt.

Mindenfajta szövegértést mérő feladat megtervezésénél és értékelésénél szem előtt kell tartanunk, hogy mely készséget vagy készségeket mér a feladat, és milyen módon. A jelen esetben azt szükséges meghatározni, hogy mit értünk *az olvasott szöveg értésén* (lásd Alderson, 2000). Ennek érdekében le kell bontanunk az olvasáskészség fogalmát összetevőire annak alapján, hogy milyen részkészséget vizsgálnak a feladat egyes kérdései. A kategorizálásnál Alderson, Clapham és Wall (1995:15) munkájára is támaszkodtunk.

1. táblázat
A részkészségek bemutatása

A mért részkészségek	Az itemek sorszáma*
A szöveg fő gondolatának megértése, a különböző részekben található információ alapján	1.
Konkrét információ megkeresése a szövegben	6., 10., 11., 15., 16., 17.
Számok megkeresése a szövegben	4., 14.
A számok jelentésének megkeresése	18., 19.
Szemantikus kapcsolatok megértése (szinonimák, antonimák)	2., 12.
Ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetése a szövegkörnyezetből	8., 9.
A szövegben benne rejlő (implicit) információ kikövetkeztetése	3., 5., 7., 13.

* A feladatokat a cikk függeléke tartalmazza.

Ez a hét kategória definiálja mindazokat a részkészségeket, melyeket diákoknak használniuk kellett ahhoz, hogy válaszoljanak a feladatlap kérdéseire. Mind a kvalitatív, mind a kvantitatív elemzési részben visszatérünk majd ezekre a kategóriákra.

Kutatási kérdések

Tanulmányunkban az alábbi két főkérdést kívánjuk részletesen megválaszolni:

1. Az olvasáskészség mely mért részkészségei bizonyulnak legkönnyebbnek, illetve legnehezebbeknek a diákok számára? Könnyebbnek bizonyulnak-e azok a kérdések, amelyek konkrét válaszokat igényelnek azoknál, amelyekhez összetettebb gondolkodási művelet szükséges?
2. Hatással van-e az itemek sorrendje az itemek nehézségére? A véletlenszerű sorrendben levő kérdések nehezebbnek bizonyulnak-e a nem-véletlenszerűeknél?

A kutatás résztvevői

A kutatásban 38 angol nyelvet tanuló diák vett részt, akik két budapesti nyelviskola nyári tanfolyamának tanulói voltak: magyar anyanyelvű fiatal felnőttek (17–25 év); körülbelül fele-fele arányban férfiak és nők. Fontos adatnak számított a diákok nyelvi szintje, amit a nyelviskolák írásbeli és szóbeli szintfelmérő tesztek alapján határoznak meg. Így módon megkülönböztettünk *haladó* szintet és egy ennél magasabbat, a *középfokú nyelvvizsga-előkészítőt*. Az adatelemzés szempontjából, amint láthatjuk majd, a két szint között nem volt statisztikai eltérés. A diákok szintbeli és nyelviskola szerinti megoszlása az 2. táblázatban látható.

2. táblázat
A minta

Csoportok szintje	Nyelviskolák	
	A	B
Haladó (N=21)	8	13
Nyelvvizsga előkészítő (N=17)	0	17

A vizsgált feladatok

Vizsgálatunk céljára olyan szövegeket igyekeztünk választani, melyek 6–7 rövid bekezdésnél nem hosszabbak, mivel két feladatot osztottunk ki a diákoknak, és el akartuk kerülni, hogy túl sok időt vegyenek igénybe az órákból. Figyelembe vettük ezen kívül a diákok szintjét, és szándékunk szerint olyan cikkeket választottunk ki, melyek nem túl nehezen érthetők, ugyanakkor kihívást jelentenek még azon diákok számára is, akik a középfokú állami nyelvvizsgára készülnek. A nem megfelelő hosszúságú és nyelvi szintű cikkeken kívül kizártunk olyan cikkeket is, melyeknek a témája a napi hírekre épült, hiszen fennállt annak a veszélye, hogy a diákok nem az olvasáskészségüknek, hanem informáltságuknak köszönhetően tudják a helyes választ.

Az egyik szöveg egy kész olvasáskészség-mérő feladat volt (*The valuable membership*), mely egy ismert kulturális szervezet (The English Heritage) műemlékvédelmi tevékenységével foglalkozott. A másik szöveg egy újságcikk volt a skóciai hegyi balesetekről (*Mountain deaths double in three years*) (lásd a függelékét). Az első szöveghez a kérdések adottak voltak, és nem is változtattunk rajtuk. Az újságcikkhez azonban mi írtuk a kérdéseket. Természetesen ügyeltünk arra, hogy az összes mérendő részkészséget belefoglaljuk a kérdésekbe. Mivel az egyik kutatási kérdésünk az volt, hogy van-e a kérdések sorrendjének szignifikáns hatása a diákok eredményeire, az egyik szöveg (*The valuable membership*) kérdéseit véletlenszerű sorrendbe rendeztük a diákok fele számára. Ez azt jelentette, hogy a feladat kérdéseit, melyek a válaszok szövegben való előfordulásának sorrendjében voltak, összekevertük, hogy véletlenszerű sorrendben kövessék egymást.

A kutatás menete

A szövegek kiválasztása és a feladatlap összeállítása után megkértük néhány kollégánkat, hogy vegyen részt a kutatásban, és engedje meg, hogy diákjaival kitöltessük a feladatlapokat. A kutatás kipróbálási szakaszában az egyik szerző felkereste az egyik nyelviskolát és a kurzusvezető tanár segítségével kitöltette a feladatlapot egy haladó csoporttal. Ezután értékeltük a diákok munkáját, hogy megvizsgáljuk, van-e olyan probléma a kérdések tartalmával vagy megfogalmazásával, ami az itemek újraírását tenné szükségessé. A diákok két esetben jeleztek problémát, amit korrigáltunk.

A feladatlapokat egy A3-as lapra nyomtattuk, a két szöveg a hozzájuk tartozó kérdéssorral különböző oldalra került. A kurzusvezető tanárokat kértük meg, hogy osszák ki a feladatlapokat a diákoknak. A kiosztáskor a tanárok biztosították a diákokat arról, hogy ez nem egy vizsga, és nem tartozik bele a kurzus anyagába sem. A diákok megnyugtatóásával azt próbáltuk elérni, hogy mindenki egyedül dolgozzon, és ne segítsenek egymásnak. A feladatlapok kitöltéséhez nem szabtuk időhatárt, csak annyit mondtunk, hogy a kitöltés körülbelül 25–30 percet fog igénybe venni, de dolgozhatnak

tovább is, ha szükséges. A kipróbálási szakaszban tett megfigyeléseink és a tanárok beszámolója alapján tudjuk, hogy a diákok befejezték a kitöltést 30 perc alatt.

A kitöltött feladatlapok visszaérkezése után mindkét szerző értékelte a feladatlapokat egymástól függetlenül, hogy az értékelők közti megbízhatóságot [interrater reliability] biztosítsuk. A kérdéses válaszok elfogadását megvitattuk. Miután értékeltük a feladatlapokat, az adatokat számítógépbe tápláltuk és az SPSS statisztikai program segítségével elemeztük.

Eredmények és következtetések

Ez a fejezet három részből áll: először ismertetjük a feladatlapok értékelésének eredményét a két nyelvi szint szerint, majd rátérünk a kutatási kérdések tárgyalására. Ezek után beszámolunk arról, hogy a feladatlapok értékelése során milyen praktikus észrevételeket tettünk, azaz az itemek kvalitatív elemzését adjuk.

A feladatlapok értékelésének eredményei

A két csoport között nincs jelentős különbség abból a szempontból, hogy milyen sikerrel oldották meg a feladatokat (lásd a 3. táblázatot). Érdekes, hogy a nyelvvizsga előkészítő csoport sokkal heterogénebb (szórás=15,6). Ez azt mutathatja, hogy a haladó csoportok nyelvi szintje viszonylag egységes, azonban a nyelviskolák megengedőbbek, amikor a diákokat a nyelvvizsga-előkészítő csoportokba osztják be.

3. táblázat
A feladatlapok eredménye

Csoportok szintje	Átlag	Szórás
Haladó (N=21)	11,5	5,3
Nyelvvizsga előkészítő (N=17)	12,7	15,6

A kutatási kérdések

1. Az olvasáskészség mely mért részkészségei bizonyulnak legkönnyebbnek, illetve legnehezebbeknek a diákok számára? Könnyebbnek bizonyulnak-e azok a kérdések, amelyek konkrét válaszokat igényelnek azoknál, amelyekhez összetettebb gondolkodási művelet szükséges?

Két fontos fogalmat kell bevezetnünk ahhoz, hogy ezt a kutatási kérdést meg tudjuk válaszolni. A *facilitációs érték* [facility value] az item nehézségét méri, vagyis azt, hogy a diákok hány százaléka válaszolta meg helyesen az adott kérdést. Azaz a 0% azt jelenti, hogy senki nem válaszolta meg helyesen a kérdést, míg a 100% azt jelöli, hogy mindenki helyes választ adott. A *diszkriminációs index* [discrimination index] pedig azt mutatja, hogy az egyes itemek hogyan tesznek különbséget a különböző képességű diákok között. Az index értéke -1 és $+1$ között változhat. $+1$ -hez közelít az index értéke, ha a teszten jobban teljesítő diákok közül választották meg többen a kérdést jól, mint a rosszul teljesítő diákok közül, ilyenkor mondhatjuk azt, hogy az item jól diszkriminál. Ennek ellentétéként, a -1 -hez közeli érték azt jelzi, hogy az itemet a teszten rosszabbul teljesítő diákok nagyobb arányban választották meg jól, mint a tesztet jobban teljesítőket. A teszt itemjeit akkor tekinthetjük jónak, ha a diszkriminációs index értéke pozitív. Az,

hogy mennyire kell megközelíteniük a +1 értéket, tesztípusonként változhat (Alderson és szerzőtársai, 1995), a jelen vizsgálatban a 0,5 feletti értéket már jónak tekintettük.

Az 4. táblázat tartalmazza a két feladat minden egyes iteméhez kapcsolódó facilitációs értéket és diszkriminációs indexet. A táblázatban részkészségek szerint lebontva közöljük az eredményeket.

4. táblázat
Az itemek facilitációs értékei és diszkriminációs indexei

A mért részkészség	Az itemek sorszáma	Facilitációs érték (%)	Diszkriminációs index
A szöveg fő gondolatának megértése, a különböző részekben található információ alapján	1	37	0,54
Konkrét információ megkeresése a szövegben	6	58	0,40
	10	66	0,51
	11	71	0,38
	15	87	0,38
	16	97	0,13
	17	74	0,50
Számok megkeresése a szövegben	4	100	0,00
	14	95	0,25
A számok jelentésének megkeresése	18	66	0,76
	19	71	0,39
Szemantikus kapcsolatok megértése (szinonimák, antonimák)	2	55	0,64
	12	32	0,07
Ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetése a szövegkörnyezetből	8	37	0,79
	9	76	0,50
A szövegben benne rejlő (implicit) információ kikövetkeztetése	3	37	0,89
	5	52	0,53
	7	71	0,15
	13	24	0,57

A 4. táblázatból látszik, hogy a különböző részkészségeket mérő itemek különbözőképpen viselkedtek. Van olyan részkészség, amely egyáltalán nem okozott nehézséget a diákoknak, és ennek megfelelően nem is diszkriminál közöttük, ez a kategória a számok megkeresése a szövegben. Ezt a két itemet a diákok 100, illetve 95 százaléka jól válaszolta meg. Szintén nem okozott nagy gondot a konkrét információ megkeresése a szövegben, átlagosan a diákok háromnegyede válaszolta meg jól az itemet, azonban az egyes itemek között nagy eltérést tapasztaltunk. Volt olyan item, amit a diákok 58 százaléka válaszolt meg helyesen, szemben azzal az itemmel, amelyre 97 százalék adott jó választ. Szintén jól boldogultak a diákok azokkal az itemekkel, ahol a számok jelentését kellett a szövegben megkeresni: átlagosan kétharmaduk felelt jól ezeknél az itemeknél. Nagyobb gondot okozott az ismeretlen szavak kikövetkeztetése a szövegkörnyezetből és a szemantikus kapcsolatok megértése, bár itt az itemek között jelentős eltérést tapasztalunk a nehézségi fokban (az első részkészség esetében a két itemet jól megválaszolók százaléakai 37, illetve 76, míg a második kategóriánál 55, illetve 32%). Hasonlóan viselkedtek a szövegben rejlő (implicit) információk kikövetkeztetését mérő

kérdések, amelyek esetében a legnehezebb itemet 24 százalék, a legkönnyebbet 71 százalék válaszolta meg jól. Legnehezebbnek az a részkészség bizonyult, melyhez a szöveg fő gondolatát kellett megérteni a különböző részekben található információ alapján: a diákok alig több mint egyharmada (37%) adott jó választ, bár az item elég jól diszkriminál a diákok között.

Az elemzésünk alapján megállapíthatjuk, hogy valóban azok az itemek bizonyultak könnyebbnak, amelyek konkrét válaszokat igényeltek, azoknál, amelyekhez összetettebb gondolkodási művelet volt szükséges. Azonban az is jól látható, hogy nem mindegyik kategóriát lehet egységesen kezelni, hiszen voltak olyanok, amelyeken belül az egyes itemek nehézsége nagyon eltérő képet mutatott.

Ezen a ponton nem szabad arról elfelejtkeznünk, hogy az 1–9 itemeket a résztvevők egyik fele véletlenszerű sorrendben kapta meg, ami feltételezésünk szerint növelheti az itemek nehézségét, és így befolyásolhatja a facilitációs értékeket is.

2. Hatással van-e az itemek sorrendje az itemek nehézségére? A véletlenszerű sorrendben levő kérdések nehezebbnek bizonyulnak-e a normál sorrendűeknél?

Az 5. táblázatban külön mutatjuk be a facilitációs értékeket a véletlenszerű, illetve a szövegnek megfelelő sorrendben levő itemek esetében.

5. táblázat

Az itemek facilitációs értékei a véletlenszerű, illetve a szövegnek megfelelő sorrendben levő feladatokban

A mért részkészségek	Az itemek sorszáma	Véletlenszerű	Szövegnek megfelelő
		Facilitációs érték (%)	Facilitációs érték (%)
A szöveg fő gondolatának megértése, a különböző részekben található információ alapján	1	24	53
Konkrét információ megkeresése a szövegben	6	48	71
Számok megkeresése a szövegben	4	100	100
Szemantikus kapcsolatok megértése (szinonímák, antonimák)	2	33	82
Ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetése a szöveghelyzetből	8	33	41
	9	76	77
	3	29	47
A szövegben benne rejlő (implicit) információ kikövetkeztetése	5	52	53
	7	76	65

A táblázat alapján elmondhatjuk, úgy tűnik, hogy vannak itemek, amelyek különbözőképpen viselkedtek a véletlenszerű sorrendben. Az egyetlen eset, ahol a vizsgált érték nem mutat különbséget az a 4. kérdés, ahol, ahogy már korábban is jeleztük, egy számot kellett a szövegben megtalálni, ezt a kérdést az összes diák helyesen válaszolta meg. Két esetben a facilitációs értékek egyenlőnek tekinthetők: az 5. és 9. kérdésnél. Ennek a két itemnek az esetében vagy a szövegben rejlő információ alapján kellett kikövetkeztetniük a választ a diákoknak, vagy egy szónak a jelentését kellett megérteniük a

szöveggörnyezet alapján. Az 5. kérdés esetében a diákoknak meg kellett érteni, hogy „*although we are partly funded by government grants*” [„bár részben kormánytámogatást is élvezünk”] mondatrész azt jelenti, hogy a kormány segíti az English Heritage-t. A 9. kérdésnél a „*Freepost*” kifejezést kellett megérteni, ami magyarul azt jelenti: nem kell a bélyegért fizetni, amikor postára adunk egy levelet. Érdekes módon a 7. kérdést több diák válaszolta meg, amikor véletlenszerű sorrendben volt (a facilitációs érték 76% szemben a 65%-kal), amely tény ellentmond a hipotézisünknek. A magyarázat az lehet, hogy ennél az itemnél nem a szövegből kellett kikövetkeztetni a választ, hanem a feladatlap kitöltésének valódi időpontjához kellett a szöveget és a választ igazítani. Azok a diákok, akik véletlenszerű sorrendben kapták az itemeket és ezért a szöveget oda-vissza többször el kellett olvasniuk, úgy tűnik, hogy könnyebben ki tudtak lépni a szövegből, és jobban el tudtak vonatkoztatni. Az összes többi item esetében a véletlenszerű sorrend növelte az item nehézségét. A különbség 8 százaléktól (8. item) 49 százalékgig (2. item) terjed. Azok a diákok, akik a véletlenszerű sorrendben levő feladatot kapták, nem igazán tudtak példákat adni középkori épületekre a „*medieval castles and abbeys*” [„középkori várak és apátságok”] kifejezés alapján. Voltak olyan diákok (egészesen pontosan heten), akik a kérdést megválaszolatlanul hagyták, ami egyrészt azt mutathatja, hogy nem találták a választ a szövegben, mivel a szövegnek megfelelő sorrendű itemek esetében csak egy diák hagyta ki ezt a kérdést. Másrészt voltak olyan diákok, akik szövegen kívüli információval válaszolták meg a kérdést. Ez a stratégia sikeres volt a 7. itemnél, de itt nem.

A különbségek elemzése során felmerül, hogy vajon azok az itemek, amelyeknek körülbelül ugyanakkora a facilitációs értékük a véletlenszerű és a szövegnek megfelelő sorrend esetében, minden szempontból jobbnak tekinthetők-e, mint azok az itemek, amelyek esetében különbséget találtunk. Először is a véletlenszerű sorrendben levő kérdések megválaszolása valóban nehezebbnek tűnik, hiszen a kérdések sorrendje nem árulja el, hogy a választ a szöveg mely részén kell keresnünk. Másrészt azonban, ha nagy különbséget találunk ugyanannak az itemnek a véletlenszerű, illetve normál sorrendben levő változata között, az mutathat olyan problémákat, amelyek egyébként elfedve maradnának. Például a „*Give two examples of buildings from the Middle Ages*” [„Nevezzen meg két középkori épületet”] item valóban kétértelmű. Nem világos, hogy épületek neveit kell megadni válaszul, vagy épületek típusát kell leírni. Véleményünk szerint ezt a kérdést szerencsésebb lett volna úgy megfogalmazni, hogy „*Give two examples of types of buildings from the Middle Ages from the text*” [„Nevezzen meg két középkori épülettípust a szövegből”]. Azok a diákok, akiknél a kérdések nem voltak összekeverve, tudták, hogy körülbelül hol keressék a kérdésre a választ, és így nagyobb sikerrel tudták megválaszolni ezt a kérdést.

Összefoglalva elmondhatjuk, úgy tűnik, hogy a kérdések összekeverése csak részben nehezítette a diákok feladatát, hiszen nem mindegyik itemnél igazolódott be a várakozásunk, hogy a véletlenszerű sorrend nehezebbé fogja tenni az itemeket. Az elemzés azt mutatta, hogy ha egy item nagyon könnyű, akkor véletlenszerű sorrend kialakításával sem lehet nehezebbé tenni.

Kvalitatív elemzés

A tanulmány ebben a fejezetében néhány olyan elméleti problémát elemzünk, amelyek az olvasáskészség méréséhez köthetők. Hat témát érintünk: szövegértés, az itemek megértése, önbizalom növelő kérdések, kihívást jelentő kérdések, „toll-botlás,” és szerencsés/szerencsétlen találgatás.

Az első probléma nagyon nyilvánvaló és magától értetődő, ez a *szöveg megértése*. Ha a diák nem tudja megérteni a megfelelő szövegrészt, ismeretlen szavak vagy nyelvtani szerkezet miatt, akkor nem fog tudni a kérdésre válaszolni, bármilyen jól megfogalmazott is a kérdés. Valószínűnek tartjuk, hogy a következő példa ezt a jelenséget mintázza. Az egyik diák a 3. kérdést (*Did the sports minister support people taking out insurance?* [„Támogatta a sportminiszter azt, hogy az emberek biztosítást kössenek?”]) a következő módon válaszolta meg: *Yes, he even ruled it out.* [„Igen, még ki is zárta a lehetőségét.”] A kérdésre adott válasz egyértelművé teszi, hogy a szöveg megértése jelentette a problémát, ami annál is inkább nehezebb volt, hogy az angol kifejezés szó szerinti fordítása *kirendel*, ami pont az ellenkezője a valódi jelentésnek.

A második pont a *kérdés/item megértése*. Az is elképzelhető, hogy a diák megérti a szöveg megfelelő részét, de a kérdés megfogalmazását nem érti pontosan, és ezért nem tud helyesen válaszolni. Ez történt a 3. és 6. itemnél, ahol a *threaten* [fenyeget] és *event* [esemény] szavak okoztak problémát a kérdés megértésében. Ezt abból tudjuk, hogy a diákok jelezték a feladatlapon, hogy nem értik a kérdést, illetve, hogy a koncerteket nem tudták eseményként azonosítani.

A kérdéseket elemezve négy különböző esetet definiáltunk, amikor a megértést és a válaszadást vizsgáltuk. Az első csoportba tartoznak az úgynevezett *önbizalom-növelő kérdések*. Ezek azok a kérdések, amelyek könnyen érthetőek és könnyen meg is lehet válaszolni őket. Ebbe a kategóriába tartozik az 4. item illetve a 14. item. Amikor a részkészségeket definiáltuk, akkor ez a két item a „Számok megkeresése a szövegben” kategóriába került. Ezeket az itemeket szinte minden diák helyesen válaszolta meg, azaz a kérdések nem differenciálnak a diákok között. Mégis fontosnak tartjuk az ilyen kérdések beiktatását a feladatba, mert önbizalmat adnak a diákoknak. Azonban óvakodnunk kell attól, hogy túl sok ilyen kérdés legyen az itemek között, hiszen nem diszkriminálnak a diákok között. A legjobb, amit tehetünk, hogy az ilyen itemet a sorban előre tesszük, hogy a nehezebb kérdések előtt biztatást adjunk a diákoknak.

Még egy megjegyzést tehetünk ezekkel a kérdésekkel kapcsolatban. Tanítási gyakorlatunkban többször előfordult, hogy a diákok eltévesztették az ilyen kérdésekre adott választ, mivel (mint később megjegyezték) nem hitték el, hogy a kérdés valóban ennyire könnyű, és igyekeztek egy összetettebb választ adni, ami helytelennek bizonyult.

Voltak olyan kérdések, amelyek esetében mind az adott szövegrészlet, mind a hozzá kapcsolódó kérdés megértése nehézséget okozott. Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolója *kihívást jelentett a diákok számára*. Ilyen kérdés volt a 13. item, amelyre a diákok csupán negyede tudott jól válaszolni. Egy kérdéssorban néhány ilyen item meglete biztosítja, hogy a legjobb nyelvtudású diákok is kihívásnak érezzék a feladatot.

Volt néhány eset, amikor „*tollbotlásról*” beszélhetünk. Ezeknél a kérdéseknél a diák láthatóan megértette a szöveget és a kérdést is, de a válasza csak részben volt helyes, mert valamilyen hibát ejtett (pl. elírás). Vitatható, hogy ezeket a válaszokat el lehet-e fogadni helyes válasznak, mi azért tettük ezt, mert a feladatok az olvasáskészséget mérték, és nem egyéb készségeket, mint például az írást.

Voltak olyan esetek, amelyeket *találgatásnak* nevezhetünk. Ezeknél az eseteknél a válasz megléte nem bizonyította számunkra, hogy a diák valóban megértette a kérdést és/vagy a szöveget. Ezeket a válaszokat az jellemezte, hogy a diákok hosszú részleteket másoltak ki mechanikusan szövegből anélkül, hogy mondatok elejét/végét figyelembe vették volna, vagy elválasztott összetett szavaknak csupán a második tagját adták meg, mert az első tag a szöveg előző sorában szerepelt.

Összefoglalás

A cikkünkben egy olvasáskészség-mérő feladatlap itemeit vizsgáltuk abból a szempontból, hogy milyen hatással van a kérdések típusa és sorrendje a diákok eredményeire. Az elemzésünk azt mutatta, hogy általánosságban a résztvevők könnyebben válaszolták meg helyesen azokat a kérdéseket, amelyek konkrét válaszokat igényeltek azoknál, amelyekhez összetettebb gondolkodási művelet volt szükséges. Megállapíthatjuk azt is, hogy az itemek véletlenszerű sorrendje általában nehezebbé tette az egyes kérdéseket, azonban nem mindegyik itemnél igazolódott be a várakozásunk, hogy a véletlenszerű sorrend nehezebbé fogja tenni a diákok feladatát.

Mivel a kutatás célja elsősorban az olvasáskészség-mérő feladatlapok item-analízise volt, nem törekedtünk széleskörű mintavételre. A kutatás továbbviteléhez azonban szükséges lenne egy nagyobb mintán újra megvizsgálni a hipotéziseket, illetve értékelni azt, hogy különböző nyelvi szinteken levő diákok hogyan oldják meg a feladatokat.

Mint azt a bevezetőben jeleztük, nézőpontunk elsősorban a nyelvtanáré volt. Az eredmények, elsősorban a kvalitatív elemzésben leírt elméleti következtetések tanulságok lehetnek tanárok számára. Az eredmények és megfigyelések átgondolásával jobb betekintést nyerhetünk a diákok által elkövetett hibák hátterébe és az olvasáskészség-mérő feladatok természetébe.

IRODALOM

- Alderson, J. C. *Assessing Reading* (2000). Cambridge Language Assessment Series. Cambridge University Press: Cambridge.
- Alderson, J. C., Clapham C. M. és D. Wall. *Language Test Construction and Evaluation*. (1995). Cambridge University Press: Cambridge.
- Holló Dorottya, Kontráné Hegybíró Edit és Tímár Eszter (1996). *A krétától a videóig*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.

FÜGGELÉK

Az olvasáskészségmérő feladatok

THE VALUABLE MEMBERSHIP

The presence of England's rich history can be seen everywhere in the glorious wealth of buildings and monuments from our past. English Heritage looks after more than 350 such treasures from every chapter of our history, from prehistoric and Roman remains, to great medieval castles and abbeys, magnificent stately homes and working industrial monuments. And you can gain free admission to all of them by becoming a member of English Heritage.

But just as importantly Membership is a personal contribution to the preservation and protection from natural decay and modern development of all England's architectural heritage - from the humble red telephone box to our grandest cathedrals, from ancient archaeological sites to our most beautiful towns.

English Heritage is the independent body created by Parliament in 1984 to oversee the safety of this historic inheritance. This is a major national task. Although we are partly funded by government grants, the continuing success of our work depends on your help - please complete the form at the back of this leaflet and join us today!

BRINGING HISTORY ALIVE

As a member of English Heritage, you also gain free or reduced admission to a host of exciting events of all kinds which bring our properties alive, as well as our popular series of open air concerts held during the summer at Kenwood in London, Audley End House in Essex, and other historic venues.

You can use your Membership in Scotland and Wales too. Members of English Heritage gain half-price admission (free after your first year of Membership) to over 100 castles, abbeys and historic buildings in the care of our sister organisations Historic Scotland and Cadw.

Your Membership subscription is a direct contribution to the essential work that we carry out. Help us to continue to protect our built heritage - join us today!

HOW TO BECOME A MEMBER?

Simply complete the application form in this leaflet and send it, with your cheque if appropriate, in the Freepost envelope attached.

1. What are the advantages of being a member of English Heritage in England?
2. Give two examples of buildings from the Middle Ages.
3. What threatens English historic buildings?
4. When was English Heritage created?
5. Apart from members, who else helps English Heritage?
6. Give an example of events where you can have reduced admission.
7. You become a member of English Heritage in October.
8. Do you have free admission to castles in Scotland?
9. What's the name of the heritage organization in Wales?
10. If you want to send your application to English Heritage, how much do you have to pay for postage?

MOUNTAIN DEATH DOUBLE IN THREE YEARS

The number of walkers and climbers killed in the Highlands of Scotland has doubled in the past three years, according to a survey published yesterday, *writes John Arlidge*.

But Sir Hector Monroe, the Scottish sports minister, ruled out calls for legislation to restrict access to the mountains and for the introduction of compulsory personal accident insurance.

A total 54 walkers and climbers died last year, the highest-ever annual figure.

Speaking at a mountain safety conference in Dunblane, near Stirling, Sir Hector said: "It is imperative that we achieve a reduction in deaths and I am determined that the Government will play its part.

But I do not think it makes sense at this stage to consider any form of solution which sees the outdoors obscured by red tape."

Framing and enforcing legislation to stop people taking to the hills or to force them to take out insurance, would be "greatly problematic" and an "unreasonable intrusion in private individuals' freedom of choice and action".

The Scottish Mountain Rescue study, commissioned by the Rescue Committee of Scotland, shows that between 1964 and 1990 about 15 to 20 people died each year in accidents in the Highlands.

From 1990 to 1993, the figure rose to more than 50, with the proportion of incidents resulting in one or more deaths up from 9 to 16 per cent. The highest number of deaths occurred in the Glencoe area, where almost 25 per cent of accidents were fatal. Slips and poor navigational and climbing skills were to blame for most accidents.

The survey supported anecdotal evidence that visitors, unfamiliar with the harsh winter conditions in the Grampian and Cairngorm mountains, were underestimating the dangers on the peaks. English people accounted for more than half of the casualties on Ben Nevis.

11. What does the survey published by John Arlidge claim?
12. Where do the accidents occur?
13. Did the sports minister support people taking out insurance?
14. What other solutions are NOT supported?
15. How many people died last year?
16. Which area seems to be the most dangerous?
17. What were the main causes of accidents in the Glencoe area?
18. What was the nationality of those people who had the most accidents?
19. What do these numbers mean, based on the texts?
 - a. 15-20:
 - b. 25%:

Az európai uniós terminológia fordításának és értelmezésének problémái

A közösségi joganyag (acquis communautaire) fordításának jelenlegi helyzete

Magyarországnak az Európai Unióhoz való csatlakozása szükségessé teszi a nemzeti jogszabályoknak a közösségi joganyaggal történő előzetes harmonizációját. A 1994-ben aláírt Társulási szerződésben Magyarország vállalta, hogy jogrendszerét alkalmasra teszi a közösségi joganyag adaptálására és alkalmazására. Az Európai Tanács 1994. december 9–10-i esseni értekezletén megfogalmazott ún. előcsatlakozási stratégia újabb ösztönzést adott a jogharmonizációhoz. Ezen a csúcstalálkozón született döntés a társult államoknak a közös belső piaci csatlakozásra való felkészülését segítő Fehér Könyv kiadásáról. Az uniós állam- és kormányfők 1995 júniusi cannes-i értekezlete hagyta jóvá a közép-kelet-európai országokkal való együttműködésről szóló Fehér Könyvet, amely jelentős részben jogalkotási feladatokkal összefüggő intézkedéseket, egyfajta jogharmonizációs programjavaslatot tartalmazott. A csatlakozni szándékozó országok jogalkotási tevékenységét orientáló említett dokumentum alapján készült el a magyar csatlakozási stratégiát összefoglaló Fehér Könyv. A magyar kormány által elfogadott jogharmonizációs stratégia ilyen módon elindult megvalósítása jelentős szerepet játszik jogrendszerünk korszerűsítésében, a csatlakozási tárgyalások előrevitelében.¹

A közösségi joganyag magyarra fordítása több szempontból is alapvető jelentőségű. Részből azért, mert az Unióhoz való csatlakozásunk időpontjára rendelkezünk kell a hatályos közösségi jogszabályok magyar változatával, ami becslések szerint 80–120 ezer közlönyoldal magyar nyelvre történő átültetését jelenti, beleértve ebbe a közösségi joggal már összeegyeztetett magyar jogszabályokat is. Másrészről pedig az államigazgatás folyamatosan igényli a közösségi joganyag fordítását a csatlakozási tárgyalások előkészítése és a jogharmonizáció ütemes előrehaladása érdekében.² A hatályos uniós jogszabályok magyar változatát az Európai Unió Hivatalos Lapja magyar külön kiadásában közzé kell tenni az uniós csatlakozás időpontjára, amelyek ezáltal jogforrásként a belső jog részévé válnak. Az ilyen módon történő kihirdetés késedelmessége következtében a magyar nyelven nem megismerhető jogszabályok alkalmazása alkotmányos problémát vetne fel.³

A közösségi joganyag fordítása 1997-ig az egyes szakminisztériumok hatáskörében, részben azok saját költségvetéséből történt, részben pedig a PHARE EURO-GTAF és COP'96 programja által biztosított pénzeszközök révén. A PHARE EURO-GTAF programja pénzügyi kereteinek 1997 végi megszűnését követően a COP' 96 program

2000 áprilisáig tette lehetővé a fordítási munkák finanszírozását. 2000 augusztusától a magyar költségvetésből rendelkezésre álló összeg mellett a PHARE 98-as Nemzeti Program pénzeszközei álltak rendelkezésre. 2001-től a fordítási munkák pénzügyi háttérét kizárólag a magyar költségvetés biztosítja, a 2001. és 2002. évre egyaránt 480–480 millió forintot előirányozva erre a célra.⁴

A különböző tárcák által 1997 augusztusáig lefordított kb. 6000 közlőnyoldalnyi anyagot az Igazságügyi Minisztérium ekkor létrehozott Fordítás-koordináló Egysége gyűjtötte össze jogi–nyelvi egységesítés céljából, amelynek feladatává tették ezentúl a csatlakozással összefüggő fordítási tevékenység általános felügyeletét és koordinálását. Az Európai Közösségi Jogi Főosztály felügyelete alatt működő Fordítás-koordináló Egységben kezdetben 7, majd 9 jogi–nyelvi szerkesztő és 4 terminológus dolgozik. Az egységes formai és általános nyelvi követelmények biztosítása érdekében egy fordítási útmutatóban rögzítették a munkafolyamat technikai részleteit és formai előírásait, amelyhez a Jogszabályok Formája (Form of Act) című kézikönyvben foglaltakat vették alapul. A fordítási folyamat szempontjából alapvető jelentőségű a munkacsoport által – az elmúlt évek során összegyűjtött szövszedetek, glosszáriumok alapján – kifejlesztett terminológiai adatbázis. A több mint 13 ezer szócikket tartalmazó, folyamatosan bővülő adatbázis célja egységes, mindenki által – Interneten – hozzáférhető rendszerbe foglalása azon uniós szakkifejezéseknek, amelyek figyelembevétele a fordítások során követelményként jelentkezik. A vitás terminológiai kérdések tisztázása érdekében a Fordítás-koordináló Egység jogi–nyelvi szerkesztői a minisztériumok, országos hatáskörű szervek, jogi karok illetve az MTA egyes intézeteinek szakembereihez fordulhatnak. Az említett intézmények képviselőiből 2000 júliusában felállított Terminológiai Bizottság jelenti a legfelső szintű fórumot a vitatott terminológiai kérdések eldöntésében.⁵ A közösségi jogszabályok fordíttatása, nyelvi lektoráltatása közbeszerzési pályázattal eljárás keretében történik. Az elkészült szövegek minőség-ellenőrzésére és terminológiai véglegesítésére a Fordítás-koordinációs Egység mellett működő jogi–nyelvi szerkesztőségbe kerülnek, utána küldik meg az anyagot szakmai jóváhagyásra a szakminisztériumoknak. Különösen nehéz feladatot jelent az alapító szerződések fordítása, lektorálása, terminológiájának tökéletesítése. A Maastrichti szerződés terminológiai egységesítése 2000-ben, az Amszterdami szerződés pedig 2001 elejére történt meg. A jogi–nyelvi szerkesztők által ellenőrzött fordítások az Igazságügyi Minisztérium internetes honlapján 2000 májusa óta megtekinthetők. 2002-re tervezik a közösségi joganyag fordításának befejezését, ami az eddig lefordított 50 000 közlőnyoldal mellett körülbelül még 40 000 lefordítását jelenti.⁶

Az uniós terminológia fordításának, értelmezésének néhány kérdése

Az európai uniós témák magyar és francia nyelvű (valószínűleg más idegen nyelvű) oktatása során a legtöbb problémát éppen az uniós terminológia fordítása és értelmezése jelenti. A továbbiakban néhány olyan gyakorlati kérdés emelnék ki, amelyek az Európai Unió intézményrendszerének bemutatása során a francia és magyar terminológiák nem egyértelmű értelmezéséből fakadnak.

A francia *institution* ('intézmény') kifejezést általában az Uniót működtető intézményrendszer valamennyi elemének megnevezésére használják, holott közösségi jogi értelemben csak a Bizottság, a Miniszteri Tanács, a Parlament, a Bíróság és – a

Maastrichti szerződés óta – a Számvevőszék rendelkezik intézményi státussal. Az intézményrendszer többi alkotórésze vagy a konzultatív szervek (*organes consultatifs*) – mint a Gazdasági és Társadalmi Bizottság vagy a Régiók Bizottsága – vagy a pénzügyi szervek (*organes financiers*) kategóriájába tartozik, mint a Központi Bankok Európai Rendszere, illetve a hatóság (*instance*) elnevezés alatt működik, mint a kormányközi együttműködés bizonyos szervei. Egyfajta hierarchia figyelhető meg e három intézményi megnevezés között, amelyek a presztízsbeli eltéréseken túlmenően bizonyos hatásköri különbségeket is mutatnak. Ilyen például az a kizárólag intézményeket megillető jogkör, hogy azok az Európai Bírósághoz fordulhatnak panasszal, amennyiben egy másik intézmény elmulasztja a rá háruló kötelezettségek teljesítését.⁷

A francia *conseil* ('tanács') fogalmának értelmezése a különböző intézményi megnevezésekben nem kevés félreértés forrása lehet, ha csak az Európai Tanács (*Conseil Européen*), az Európai Unió Tanácsa (*Conseil de l'Union Européenne*), illetve az Európa Tanács (*Conseil de l'Europe*) megnevezések közötti félreértésekre gondolunk. Egyértelművé kell tenni, hogy ezek közül csak az állam- és kormányfőket tömörítő Európai Tanács, valamint a Maastrichti szerződés óta Európai Unió Tanácsának nevezett, több mint 20 féle összetételben ülésező Miniszteri Tanács tartozik az Unió intézményrendszerébe, amíg az Európa Tanács egy attól teljesen független páneurópai szervezet.

A sok hasonló megnevezés okoz keveredést az Unió és az Európa Tanács döntéshozatali szervei, a Miniszteri Tanács és a Miniszteri Bizottság, illetve azok parlamenti szervei, az Európai Parlament és a Parlamenti Közgyűlés között. Az összetévesztés oka lehet az is, hogy Európai Unió törvényhozó szervének története során 1962-ig használták arra a Közgyűlés megnevezést, illetve a két testület 1999 nyaráig ugyanabban a strasbourgi Európa palotában tartotta plenáris üléseit.

Nem kevés nehézséget okoz a különböző nemzetközi bíróságok közötti eligazodás, amelyek közül egyedül a luxemburgi székhelyű, az uniós szerződések értelmezésének jogi ellenőrzésével foglalkozó Európai Bíróság (*Cour de justice européenne*) az Unió intézménye. A Strasbourg-ban működő, az Európa Tanácshoz kapcsolódó Emberi Jogok Európai Bírósága (*Cour européenne des droits de l'homme*), valamint az ENSZ bírói testületeként működő hágai Nemzetközi Bíróság (*Cour internationale de justice*) hatáskörét, az előbbtől világosan meg kell különböztetni.

Pontos értelmezést igényelnek az Európai Közösség, illetve Európai Közösségek fogalmak (*la Communauté/les Communautés européennes*). Az Európai Közösségek megnevezés 1967 óta a három nyugat-európai integrációs szervezet – Európai Szén- és Acélközösség, Európai Gazdasági Közösség, Európai Atomenergia Közösség – intézményeinek egyesítésével vált használatossá, amelyek a Maastrichti szerződés szerint az Unió első pillérét alkotják. Az Európai Közösség fogalom az említett alapszerződés óta a három közösség egyikének, az Európai Gazdasági Közösségnek az új neve, de használatos ezen túlmenően a tagállamok összességének szinonimájaként is.⁸ A Maastrichti szerződésben meghatározott Európai Unió fogalma csak annak első pilléréként foglalja magába a három említett Közösséget, kiegészítve őket néhány új közösségi politikával, illetve a Gazdasági és Pénzügyi Unió programjával. Az említett alapszerződés az Unió második és harmadik pillérévé a kormányközi alapon működő kül- és biztonságpolitikát, valamint a bel- és igazságügyi együttműködést tette. Az Európai Unió azonban nem rendelkezik nemzetközi jogalanyiséggel, az továbbra is csak a

három Közösséget illeti meg. Az Európai Unió fogalmát emellett egyértelműen meg kell különböztetni a Nyugat-Európai Unióétól, amely európai biztonságpolitikai szervezetként évtizedeken keresztül kereste helyét a NATO és az Európai Közösség között és amelynek az Európai Unióba való fokozatos beolvasztásáról 1999-ben született döntés.⁹

Az európai közösségi jogszabályok magyarra történő fordítása mellett az uniós ismeretek oktatása ugyanúgy az Európai Unióhoz való csatlakozásra való felkészülést szolgálja, mivel felvételünket követően várhatóan a magyar is hivatalos- és munkanyelv lesz annak intézményeiben. Alapvető követelményként jelentkezik tehát, hogy az uniós szakkifejezések magyar megfelelői ugyanazon tartalommal, jelentéssel szerepeljenek, mivel az egyes kifejezésekhez kapcsolódó többféle értelmezés komoly problémát jelenthet a jogharmonizációs munka mellett a kommunikációban is. A terminológiai konzisztencia megteremtése, a közösségi fogalmak egyértelművé tétele az Unióval kapcsolatos kommunikáció hatékonyságát segíti, amelynek meghatározó jelentősége lesz a közvélemény formálásában, az uniós csatlakozásról rendezendő esetleges népszavazás eredményességében. Az Európai Unió állam- és kormányfőinek 2001 júniusi göteborgi csúcsértekezlete feltétlenül biztatást jelent a tagjelölt országok számára azzal, hogy először jelölte meg hivatalosan 2004-et a csatlakozás konkrét dátumként.

JEGYZETEK

¹ Dossier sur la Hongrie 1997/4 (Ministère des Affaires Étrangères, Budapest)

² Igazságügyi Minisztérium Európai Közösségi Jogi Főosztály Fordítás-koordináló Egység fordítási háttéranyaga, 2001. p. 1.

³ Uo. p. 3.

⁴ Uo. p. 2.

⁵ Uo. p. 4.

⁶ Uo. p. 5.

⁷ Yves Doutriaux-Christian Lequesne: *Les institutions de l'Union européenne 1998*. La documentation française. pp. 18–19.

⁸ Horváth Zoltán: *Kézikönyv az Európai Unióról*, Magyar Országgyűlés: 1999, pp. 301, 309.

⁹ Horváth Zoltán p. 311.

MEDVE ANNA

Van róla fogalmunk?

**A magyar grammatika oktatásáról
nem csak „magyargrammatikusoknak”**

1. Recenzió helyett

Bachát László *Magyar nyelvtani műszótár* című könyvéről eredetileg recenziót készíttem írni. Hamar kiderült azonban: a méreteiben és céljaiban egyaránt szerénynek mondható kötet messze túlmutat önmagán, a mondanivalóm pedig a kötetten.

A könyv a magyar anyanyelvi nevelésről tár elénk látéleletet a lehető legtömörebb – műszavakba sűrített – formában. Ily módon alkalmat ad (bennünket, az anyanyelvi neveléssel foglalkozókat pedig inspirál) arra, hogy a Magyarországon folyó anyanyelvi nevelés/oktatás/képzés kellő önmérséklettel csupán lehangolónak, a valós helyzetet tekintve azonban siralmasnak mondható gyakorlatáról elgondolkodjunk.¹ Nem csupán az anyanyelvi nevelés, hanem az idegennyelv-oktatás és általában is a nyelvi képzés céljainak és perspektíváinak szempontjából. A tudományokban lezajlott úgynevezett *nyelvi fordulatnak* az oktatásban való teljes hiányára is gondolok, főként azonban azokra az újabb, modern nyelvészeti kutatások kínálta kihasználatlan lehetőségekre a magyar nyelvleírásra vonatkozóan, amelyek mellett az anyanyelvi nevelési gyakorlat elmegy, holott ezek évtizedek óta deklarált céljainak megvalósítására kiválóan alkalmasak lennének. A kihasználatlan lehetőségekkel élni, illetőleg azok hozadékára alapozni érdeke lenne más műveltségterületek szakembereinek is. (Elsősorban most is az idegennyelv-oktatásra gondolok, de ide tartoznak a formális képzést adó területek – matematika, informatika, művészetelmélet – és elég tágasan gondolkodva a természet-tudományok is). Az új tudásanyag – és főként szemlélet – beépítése az oktatásba alapvetően azonban az anyanyelvi curriculumok körül bábáskodókon és – mint majd utalni fogok rá – az alapkutatókon kérhető számon.

Mindezekhez a kérdésekhez a jelen írásban elsősorban a grammatika (nyelvtan) felől közelíték. A nyelvi kommunikációs blokk (természetéből adódóan is) jobban él az alapkutatások kínálta újabb s újabb megközelítések lehetőségével.

2. A tankönyvek nyelvszemléletéről

Az eddigiek szempontjából figyelemre méltóak és sokat mondóak már a Bachát-kötet megszületésének körülményei, illetőleg motivációi is. A történet szerint Bachát tanár úr mintegy megrendelés alapján, „alulról jövő kezdeményezésre” fogott bele a szótár szerkesztésébe. Az utcájában lakó kisebb-nagyobb gyerekekkel beszélgetve derült ki, hogy azok nehezen igazodnak el a nyelvtan/anyanyelv órán használt fogalmak érdekében, s „vevők lennének” egy olyan könyvre, amely biztos iránytűül szolgál számukra. Így fogalmazódott meg az imént szerénynek mondott, a kötet bevezetőjében megfogal-

mazott cél: általános és középiskolás diákok, valamint tanáraik számára összegyűjteni és értelmezni (magyarázni) a tanórákon előforduló „nyelvtani”² fogalmakat.

A szerző ezt a feladatot úgy oldotta meg, hogy a forgalomban levő tankönyveket végigolvasva azok definícióit – magyarázatait –, illetőleg szakirodalmi alapjait követve adja meg a műszavak jelentését. Ez a munka nem tűnik értelmetlennek annak ellenére, hogy a tankönyvek általában tartalmazzák a magyarázatokat. Egyrészt azonban ezt sokszor hiányosan teszik, másrészt pedig kislexikon, fogalomtár nem lévén divatban a tankönyvpiacra, a keresés nehézségeibe ütközik.

A szótár összeállítása problémamentesnek bizonyult (miként a bevezetőből ezt is megtudjuk), minthogy a különböző (tan)könyvek ugyanazt a terminológiát használják, ugyanazon jelentéssel: „azt láttam, hogy Szinnyeitől napjainkig a nyelvtani fogalmak meghatározásában a legtöbbször alig van különbség” (p. 3).

A megállapítás megdöbbentő, és első megközelítésben hihetetlennek is tűnik; bizonyos értelemben azonban igaznak mondható. Az „iskolai nyelvtudomány”, vagyis az, ami a nyelvtudományból az iskolai programokban lecsapódott, a programok túlnyomó többségének lényegét tekintve valóban nem változott az utóbbi száz év alatt. Kérdéses persze, mennyiben nevezhető tudománynak ez az iskolai nyelvtan. A tudományosság modern kritériumai szerint (formalizálhatóság, falszifikálhatóság) természetesen nem, sőt a hagyományos tudomány-felfogásba is csak nagy ügyel-bajjal lehet belegyömöszölni, jól körülhatárolt kutatási terület híján (nyelv és beszéd, írott és szóbeli változat tisztázatlansága), illetőleg a preskripció árnyékának a deskripcióra való folyamatos rávetülése miatt. A tudományosság látszatát legfeljebb az keltheti, hogy a felsőoktatásban, azon belül a pedagógusképzésben erősen igyekszik képviseltetni magát azzal az ideológiával, hogy a pedagógusoknak azt a nyelvtant kell ismerniük, amit majd tanítani fognak, tanítani pedig a meglevő tankönyveket fogják.³ Új, modern nyelvészeten alapuló tankönyvek létrejöttének esélye ebben a gondolatmenetben nem szokott felmerülni.

A Bachát-kötet azért ad alkalmat az általánosításra, mivel a szerző azokat a tankönyveket vette alapul, amelyekből a történetben szereplő gyerekek (a potenciális fogyasztók) tanulnak. Ez a minta pedig valószínűleg kicsi ugyan és véletlenszerű, de leképezi az országos helyzetet. A könyveket a bibliográfia tartalmazza: a legnépszerűbb, legnagyobb hagyományokkal rendelkező tankönyvekről van szó.

Problematisztikus először is az iskolai tantárgy és az alapjául szolgáló tudományos diszciplínák viszonya.⁴ Ez megmutatkozik egyrészt a tantárgy elnevezésének kettősségében. A hivatalos *anyanyelv* (általános iskola) és *magyar nyelv* (középiskola) mellett él a „vernakuláris” (familiáris?) *nyelvtan* is, ami a nyelvészeti diszciplínáknak csupán egyike, s az említett tantárgyaknak is csak egy részterülete. A tantárgy és a tudományágak viszonyának tisztázatlansága másrészt abban mutatkozik meg, hogy a tankönyvek jelentős része nagyvonalúan eltekint attól, hogy a címlapján szereplő fogalom (*Anyanyelv, Magyar nyelv*), valamint a *nyelvtan* szó jelentését, s a köztük levő kapcsolat természetét feltárja. Sem a tankönyvek tetemes részében, sem a tanári és tanulói nyelvhasználatban, de még a tudományos „köznyelvben” sincs megnyugtatóan tisztázva, ki mire gondol a *nyelvtan* szó használatakor.

A Bachát-kötet címét is érinti ez a tisztázatlanság, illetőleg többértelműség. A szakmabeli – sőt a nyelvészet terén csak valamelyest is járatos – olvasó teljes joggal feltételezi (jó másfélszáz évvel a saussure-i fordulat után), hogy a nyelv, azaz a *langue* vizsgálatával foglalkozó tudományra, illetőleg annak iskolai vetületére kell gondolnia.

A kötet azonban többet tartalmaz ennél: nem csupán a huszadik századi értelemben vett nyelvtant mint tudományágat, illetőleg ennek tananyag-vetületét dolgozza fel szócikkekben, nem a langue/kompetencia vizsgálata során (tudósok, tanárok, diákok által) használt műszavakról nyilatkozik csak, hanem a teljes nyelvészet – „beszédészet” fogalomkincséről, amely iskolai tananyagként a már említett *anyanyelv/magyar nyelv* tantárgyakban jelenik meg. S amely tantárgyak elsősorban nem érzelmi indíttatásból és nevelő célzattal, hanem a (tantárgy)pedagógiában lezajlott modernizációs törekvés eredményeképpen kapták a nagy múltra visszatekintő *nyelvtan* helyett mai nevüket. E törekvés szerencsésen találkozott a nyelvészetben végbement (már említett) „profiltszűrlési” folyamattal, amelyben nyelv és beszéd, *langue* és *parole*, kompetencia és performancia önálló státusa észrevétetett, kimondatott, s kapcsolatuk természetének feltárása megkezdődött. A szóban forgó tantárgyak mindkettejük vizsgálatát céljuknak tekintik, Bachát László szótára pedig mindkettejük fogalomkincsét tartalmazza. A „beszédészethez” tartozó, gyakran új és/vagy erősen interdiszciplináris területek (kommunikációtudomány, stilisztika, szociolingvisztika) tudásanyagát is. Más – de egyáltalán nem érdektelen – kérdés, hogy a hivatalos tantárgynevek nemigen tudtak a nyelvhasználatban gyökeret verni, a tanárok, s így a diákok ajkán is a *nyelvtan* elnevezés él, a szerző pedig, aki iskolásoktól kapta az inspirációt a szótár megírására, valószínűleg az ő nyelvi regiszterüket használva kezdi az előszót azzal, hogy a „*nyelvtan* tanulásához és tanításához” szeretne segítséget nyújtani.

A kötet tartalma ugyanakkor más értelemben kevesebb is, mint a magyar nyelvtan értelmezett műszavainak tárháza. Az imént szó esett a szűken értett nyelvtan mint tudományág területén zajló paradigmaváltásról. E folyamatból a kötet alapjául szolgáló tankönyvek fogalomkincse alig-alig tükröz valamit. Maga a *nyelvtan* címszó nem szerepel a listán, az *anyanyelv* ugyan igen, de csupán azt tudjuk meg róla, hogy „reflexnyelv”, az *anyanyelvtudás* úgyszintén nem. A nyelvés a *beszéd* igen, s az előbbi definíciójában szerepel a *rendszer* kifejezés, ami azonban már nincs definiálva. A grammatika területének címszavai tehát a saussure-i állapotot tükrözik, minthogy azok a tankönyvek, amelyek kiegészítéséül –, „támaszául” – a kötet készült, szintén e pillanatot, a saussure-i *felismerés* pillanatát képviselik. A nyelvet tiszta formaként és rendszer-mivoltában kezelő saussure-i szemlélet *metodológiai* következményei azonban még nem jelennek meg bennük, s így e szótárban sem.

A saussure-i elmélet a *langue* tárgyalásakor a mondat szintjével gyakorlatilag nem foglalkozik. A tankönyvek is a *jelentéssel* kapcsolatban jórészt csupán a szójelentést vizsgálják. Holott a nyelvet hangalak és jelentés „összeparosításának” eszközeként tekintve didaktikailag is nagyobb jelentőségűek a homonímia és szinonímia szó szintjén jelentkező eseteinél a mondat szintjén jelentkezők:

*A szegeden élő barátnőm férjhez ment a nyáron.
A barátnőm, aki Szegeden él, férjhez ment a nyáron.
Péter simogatása mindig megnyugtat.
Az, hogy Péter simogat, mindig megnyugtat.
Az, hogy simogatom Pétert, mindig megnyugtat.
Berci és Marci fekete kutyái és macskái a parkban kergetőznek.
Holtfáradtan hoztam haza a gyereket.
Mari mindig csak önmagához hasonlítja Pétert.*⁵

Az eddig érintett kérdések általános nyelvészeti természetűek, a nyelv mibenlétével kapcsolatosak. Természetesen nem gondolom, hogy az említett fogalmak mind definiálандók lennének, különösen nem, hogy a klasszikus definíciók módján. A *jelentést* például általános iskolában nem tekinteném grammatikai műszónak. Egyrészt, mert nem tudunk róla ezen a szinten sok okosat mondani, másrészt pedig, mert számunkra itt bőven elég a szó köznyelvi jelentése. A gimnáziumban viszont – ahol már filozófiát/logikát is tanul(hat)nak a diákok – valószínűleg nagyobb figyelmet kellene szentelni a jelentés kérdésének. Az mindenesetre triviálisnak tűnik, hogy olyan definíciót nem érdemes a gyerekek kezébe adni, amellyel nem tudnak mit kezdeni: amelynek segítségével a definiált dolgot nem tudják elkülöníteni más dolgoktól. Röviden: operatív fogalmakat érdemes kialakítani, és általában is operacionalizált tudást érdemes adni. (Az operacionalizáltságon természetesen nem elméletellenességet értek.)

Azt sem gondolom, hogy az előállt helyzetért csupán a közoktatás szakemberei lennének felelősek. Felelős érte a nyelvész „szakma” is, amely nem gondoskodott olyan közegről, amely az alapkutatások eredményeit kényszerűen (?) ezoterikus nyelven bemutató publikációkat közvetítené az olvasóknak. (Jelen esetben tanároknak, curriculum-fejlesztőknek, tankönyvíróknak.)

Így fordulhat elő, hogy míg az átlagos műveltségű magyar állampolgárok elfogadható szinten meg tudják mondani, hogy mi a munkája egy történésznek, egy növénytannal, egy állattannal, egy kémiával foglalkozó kutatónak, a nyelvészekkel kapcsolatban sajátos, gyakran mókás elképzelések élnek a köztudatban.⁶ (A nyelvészet kutatási területe természetesen nehezebben megfogható, mint a többi említett tudományterületé, ennek a ténynek azonban éppen ahhoz kellene vezetnie, hogy a közoktatásban a nyelvészet mibenlétével, kutatási területével igen körültekintően foglalkozzunk.)

3. A grammatika fogalmai

Nézzük, mit takar az imént tett megállapítás, amely szerint operacionalizált tudást érdemes adni az oktatásban. Úgy vélem, e gondolat kapcsolatban van azzal az állítással, hogy a saussure-i felismerést a metodológia szintjére lenne szükséges „levinni” a grammatikai elemzésekben. Egy „fél” fordulatra lenne szükség legalább. Legalább arra, hogy a definíciókban s a velük végzett elemzésekben jobban támaszkodjunk a formára. Nagyon minimális program ez, hiszen nem a formális elemzést hiányoltam, nem a formalizmusról – a metanyelvről – beszélek, csupán a tárgynyelv formai oldaláról, az arra való következetes hivatkozásról. Annak földhözragadt, pozitivista-gyanús, de hasznos bevonásáról az elemzésbe. Ez egyébként Bachát tanár úr jóvoltából sok esetben meg is történik, így a szófajok tárgyalásakor is. Rosszabb a helyzet a mondattan háza táján. Nézzük meg például, mire mennek az iskolapadok koptatói Bachát tanár úr utcájában s szerte az országban, ha mondatrészek után kutatva az alanyt a következő definíció alapján kell azonosítaniuk: „A mondatnak az a fő része, amely megnevezi azt a személyt vagy dolgot, akiről vagy amiről állítunk valamit” (p. 5). Vajon mit tesznek, látva a következő mondatokat?

- (1) *Pétert nagyon érdekli a nyelvészet.*
- (2) *Marinak sajnos tyúkszem nőtt a talpán.*
- (3) *A macskám nem tud lemászni a fáról.*
- (4) *Ki menjen vissza bezárni az ajtót?*

A hitében még vélelmezhetően romlatlan diák, bízva a definícióban, valamint saját, jelentésre vonatkozó intuíciójában (ha már a definíció arra hivatkozik), az (1) és (2) mondat esetében pillanatok alatt megtalálja az alanyt a *Pétert*-ben és a *Marinak*-ban. (S aztán persze nem érti, miért minősül rossznak a megoldás.) A 3. mondatot alanytalannak kellene nyilvánítania, lévén a macskám se nem személy, se nem dolog. De valószínűleg gyanakodni kezd, s ha elég nagyvonalú, ki is kiáltja alanynak. A 4. mondat esetében viszont nincs mese: se megnevezett személy nincs, se dolog, de még csak állítás sincs.

Tapasztalva a kudarcot vagy kedvét veszti, vagy rátalál saját, formára vonatkozó intuíciójára, s ettől kezdve a definíció ellenében fogja megtalálni az alanyt: a „finit” igével számban és személyben egyeztetett nominatívuszi bővítményt.

Vajon miért nem áruljuk el ezt neki? Nem hinném, hogy a dolgok ilyenén állása (mármint hogy az alany így lenne megtalálható, s általában is, hogy a formai oldal hasznos támpont az elemzésekben) szégyen lenne a (magyar) nyelvre nézve.

A helyzet különös érdekessége, hogy az alanyról idézett definíció kiválóan alkalmas viszont a sajátos magyar mondat szerkezet egy jellegzetes pozíciójának, a topiknak a szemantikai jellemzésére.⁷ Nem meghatározására: ahhoz formai jellemzése is szükséges (intonáció, szórendi hely). Ezekről azonban nyelvtankönyveink jórészt feltűnően hallgatnak, illetőleg a „futottak még” kategóriában esik szó róluk a különféle – valóság-vonatkozásra hivatkozva definiált – mondatrész-taxonómia után. Ez a tény azért sajnálatos, mivel a magyar mondat szerkezetnek legfőbb sajátossága a már Brassai által megfigyelt kommunikatív tagolás, amelynek kutatását a modern (generatív) nyelvészet úgy vitte tovább, hogy megállapította: a magyar mondatban a fő összetevők sorrendje a mondat logikai-szemantikai jelentésének leképezésére alkalmas.

(5)*Péter több barátját is minden fellépésére elvitte.*

(6)*Péter minden fellépésére több barátját is elvitte.*

Tekintsük most a mondatnak azt a jelentését, amely szerint Péter szokott fellépni, s nem a barátai!

	Aula	Vigadó	Metropolitan
Marci	x	x	x
Nándi	x		x
Oszkár	x	x	

A táblázat ábrázolta modellre („világállapotra”) az (5) mondat igaz módon vonatkozatható, a (6) azonban nem. A szórend tehát valóban logikailag (az igazságérték vonatkozásában) is megfoghatóan befolyásolja a jeltést. Ugyanez nem mondható el – szórendi „kötöttségéből” adódóan – az angolról. Az angolban a mondat szórendjébe más információ van kódolva, mint a magyarban.

Az anyanyelvről való tudás tekintetében felmérhetetlen jelentősége lenne annak, hogy a magyar nyelv egyik legfőbb tulajdonságáról, a mondat fő összetevőinek kváziszabadságáról számot tudjunk adni: fel tudjuk tárnunk ennek a viszonylagos szabadságnak az okait, ki tudjuk bontani a szórendben kódolt információkat, s magyarázattal tudunk szolgálni a rosszul formált alakokra vonatkozóan. (**Péter megkérte nem Marinak a kezét.*/* *Péter kinek megkérte a kezét?*) Gondolom, nem szorul bizonyításra, hogy az ilyen természetű tudás az anyanyelv grammatikájáról rendkívül stabil alapot biztosíthat az idegennyelv-oktatáshoz.

4. Modern magyar nyelvészeti műszótár

A Bachát-kötet minden bizonnyal nagy hasznára válik a tanulóknak, akik az alapul vett tankönyveket tanulják. Felbecsülhetetlen szakmai jelentőségét az anyanyelvi nevelés szakemberei tudják értékelni. Szívem szerint azonban arra kérném Bachát tanár urat – úgy is, mint volt általános iskolai tanár, aki szintén segíteni akart a gyerekeknek, meg úgy is, mint jövőd tanárok tanára, aki közvetve most is a gyerekeknek akar segíteni –, ha van kedve s ideje, írja meg egyszer a *modern magyar nyelvészeti műszótárat* is. Közvetve ugyan, de ez is a felnövekvő generáció érdekeit szolgálná, segítve annak a már említett hiányzó közvetítő irodalomnak a létrejöttét, amely a modern nyelvészet eredményeit lenne hivatva közvetíteni a tankönyvkészítőknek.

A bibliográfiában nem szerepelnek a *Strukturális magyar nyelvtan* kötetei, sem az *Új magyar nyelvtan*. Valószínűleg azért nem, mert kevesen tanítanak/tanulnak olyan programok tankönyveiből, amelyek a modern nyelvészeti kutatásra épülnek. Ilyen program a *Nyelvtan - irodalom - kommunikáció*, valamint a *Nyelvtan - kommunikáció - irodalom tizenéveseknek*. Ez utóbbit kevesen tanítják, minthogy a pedagógusképzés során kevés tanárjelölt részesült modern nyelvészeti képzésben. Meggyőződésem, hogy ez a program nagyobb elterjedésének a fő akadálya, nem pedig az oktatásirányítás. A kerettantervek ugyanis gyakorlatilag modellfüggetlenek. Sőt, a 11–12. évfolyamra két kerettantervi változat van érvényben, s ezek közül az egyik a modern, Chomsky utáni grammatikára épül.

Mindez azonban nem azt jelenti, hogy a tantárgy helyzete oktatáspolitikai szempontból problémamentes volna. Nincs ugyanis még egy tantárgy, amelynek vizsgálati területéről annyi magasztaló, érzelmekre hatni kívánó kijelentés frogna „közkezen”. (*Nyelvben él a nemzet; Meleg szeretettel csüggj a hon nyelvén; Erős várunk a nyelv; stb.*) A nyelv úgy áll a gyerekek előtt a tankönyvi idézetek tükrében, mint valamely érzelmileg és egzisztenciálisan is létfontosságú entitás. Ugyanakkor nincs még egy tantárgy, amely deklarált jelentőségéhez képest óraszámban ennyire alulreprezentált lenne.

A gimnáziumiban jelenleg heti 1 órát (45 percet) áldozunk rá hetente.

JEGYZETEK

¹ a) Tantárgyunk egy Baranya megyére kiterjedő felmérés alapján készített népszerűségi listán az utolsó előtti helyet szerezte meg (*Iskolakultúra*, 2000/6–7.), a nemzetközi felmérések eredményeitől pedig hangos az ország.

b) Gyakorlaton most elsősorban nem a módszertant értem, hanem a rendelkezésre álló taneszközöket.

² Az idézőjelbe helyezéséről a későbbiekben még lesz szó. Most legyen elég annyi magyarázat, hogy az anyanyelvi nevelést jellemzi a *nyelvtan* szó rosszul definiált használata.

³ Az irodalomjegyzékben szereplő legfrissebb átfogó nyelvészeti szakmunka az 1982-es kiadású *Mai magyar nyelv* (Benczédy – Fábíán – Rác – Velcsóné).

⁴ Talán érdemes idézni egy ezzel kapcsolatos megjegyzést, szintén a Bevezetőből: „Sok meghatározás különben sem változott jelentősen századunk folyamán. Több nyelvtanunk azért fogalmaz gyakran bonyolultan, hogy ne azt írja, amit nyelvtaníró elődei” (pp. 3–4).

⁵ A példák egy készülő tankönyvből valók, amelyet az *Anyanyelvi nevelés specializáció* egyik kurzusának keretében készítünk érdeklődő diákokkal.

⁶ „A megkérdezettek többsége rövid és egyöntetű válaszokat adott. A nyelvészet a nyelvvel foglalkozik, szűkebben a nyelvtannal, még szűkebben a helyes beszéddel. A nyelvészek nem tudni, mit csinálnak valójában, homályba burkolóznak, néha könyveket írnak, esetleg az egyetemen tanítanak. Vágó Istvánt és Grétsy Lászlót sorolták fel mint nyelvészeket (a pszichológus hallgató Chomskyval bővítette a listát). Magát a nyelvészetet...a társadalom tudományokhoz hasonlítják, ketten inkább a biológiához közelítenék (mert agyi folyamatokat is figyelembe kell venni), ketten pedig kételkednek, egyáltalán tudomány-e a nyelvészet. (Részlet Csöngői Adriennek egy *Anyanyelvi nevelés specializációs* kurzuson beadott egyik házi feladatából.)

⁷ Amiről egyébként – miként az aktuális mondattagolásról és az azzal kapcsolatos legfontosabb pozíciókról – a tankönyvek nagy részében (s így a Bachát-kötetben is) alig esik szó.

IRODALOM

Bánréti Zoltán: Nyelvészeti kutatás és oktatás. In: Terts István (szerk.) *Nyelv, nyelvész, társadalom.*

*Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára.*Pécs – Budapest, 1996.

É. Kiss Katalin: A műveltség tartalom változása. *Iskolakultúra*, 1996/5.

Takács Viola: Attitűdvizsgálat - strukturális elemzéssel. *Iskolakultúra*, 2000/6–7.

Kálmán László (szerk.): *Leíró magyar nyelvtan.* Tinta Kiadó, Budapest, 2001.

Új kiadás!

Balázs Géza

Magyar nyelvhelyességi lexikon

A rádiós és televíziós nyelvművelő műsoraiból jól ismert, fiatal nyelvész lexikonszerűen, címszavakba rendezve, könnyen kezelhető formában tekinteti át a helyes magyar nyelvhasználat legkényesebb és legvitatottabb kérdéseit, mindenekelőtt a középiskolások igényeit tartva szem előtt – útmutatásai és tanácsai azonban mindenki számára hasznosak lehetnek.

228 oldal, 1800 Ft



CORVINA

A tankönyvválasztás buktatói

1. Nyelvhasználati képességek taneszköz-függvényű tanulásirányítási és metodológiai problémái

Az iskoláknak a közoktatási törvény által biztosított gazdasági és szakmai autonómiája, valamint az ott dolgozó pedagógusok alkotó, ösztönző környezete lehetővé teszi, hogy számos tankönyv és tankönyvcsalád jelenjen meg évente a tankönyvpiacon; ilyen például Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit *Magyar nyelv és kommunikáció* című tankönyvcsaládja. Ezek a könyvek az 5–12. évfolyam számára nyújtanak átfogó ismereteket a magyar nyelv és kommunikáció tárgyköréből. A tankönyvcsaládot a Nemzeti Tankönyvkiadó adta ki 1997-ben.

Az utóbbi években egyre növekszik azon tankönyvcsaládok száma is, amelyekből több évfolyamot átfogó anyanyelv-tanítási programokká bővítenek folyamatosan a szerzők. Ilyen program alsó tagozaton Lovász Gabriella és A. Jászó Anna *Intenzív – kombinált anyanyelv-tanítási programja*, amelyet eredetileg egy olvasástanítási módszerből fejlesztettek ki a szerzők a 4. osztályig.

A tankönyvcsaládok és az anyanyelv-tanítási programok többsége már az 1995-ben körvonalazódott Nemzeti Alaptanterv szellemében íródott, és jól beilleszthető a Keret-tantervbe, valamint a helyi tantervet megvalósító pedagógusok napi gyakorlatába. Azóta az iskolákra van bízva annak megítélése, hogy körülményeikhez képest a központi tantervek és az „alulról” indult innovatív és elfogadott programok milyen minőségű adaptációját vállalják fel.

Az állandóan változó módszerek és az egyre bővülő taneszközök választhatósága veszélyeket is rejt a nyelvhasználat fejlesztésének napi gyakorlatában; ez elsősorban tanulás-irányítási és szakmódszertani szempontból nyilvánulhat meg. Mielőtt ezt részleteznénk, érdemes megnézni az elmúlt évtizedek hivatalos tananyagrendszere és központi tanterve függvényében a pedagógiai folyamatok tartalmával és metodikájával kapcsolatos problémákat.

2. Az anyanyelvoktatás hagyományos rendszere és tanterve

Mint ismeretes ebben a körben a következő tantárgyak tartoztak:

- a) az *alsó tagozaton* az olvasás; az írás; a nyelvtan és a fogalmazás;
- b) a *felső tagozaton és középiskolában* a nyelvtan és az irodalom.

c) *Kimaradt a tananyagrendszerből* (illetve fogyatékosan, nem a teljesség igényével volt jelen a kommunikációtanításban): a beszédtechnika kérdése. A szóbeli szövegalkotás fejlesztése csak papíron létezett. A fogalmazástanításra pedig szövegtani ismeretek nélkül került sor.

3. A hagyományos anyanyelvoktatás jellemzői

Csak az *írásbeli képességek* fejlesztésére koncentrált. Az anyanyelvtudás ellenőrzése és értékelése leginkább feladatlapos teljesítményben történt.

Szakaszolt. Három iskolafokban történt a fejlesztés (alsó tagozat, felső tagozat, középiskola). Ugyanakkor megszakadtak a folyamatok az egyes iskolatípusokban. Befejezettnek tekintették a képességek elsajátítását, például az olvasást és a beszédfejlesztést stb.

Összetettség (vagyis kellő komplexitás) nélkül *rész tárgyakra* „szabdalták” az iskolafokokban lévő tantárgyakat; például a helyesírást helyesejtés nélkül tanították; az olvasástanítás kapcsán jellemzően csak az olvasástechnika került fejlesztésre.

Nehezen pótolható az, ami a motivált tanulásban legérzékenyebb korban (az óvodában és a kisiskolás korban) elmaradt a nyelvhasználat területeinek a fejlesztésében.

Mi a helyzet ma? Melyek lehetnek a tankönyv és a program választásának a buktatói?

4. Metodológiai megfontolások az anyanyelv-tanítási programok választásában

A *tantárgypedagógiák* (így az anyanyelv-tantárgypedagógia és a tárgykörébe tartozó anyanyelv-tanítási programok) tudatos vagy kevésbé tudatos ismeretelméleti beállítódást föl vállalva elsősorban nem ismeretköröket, hanem szemléletmódokat, gondolkodásmódokat közvetítenek. A szemléletmódok és a gondolkodásmódok mögött tudások, előfeltevések húzódnak meg. Ezek akkor működnek hitelesen, ha a felépítésük, tematizáltságuk *rétegzettséget* reprezentál (Zsolnai, 1996/a, p. 211).

A rétegzettség érvényes az anyanyelv-tanítási programok módszerkínálatára is.

A *módszer*: eljárás egy tevékenység elvégzésére, egy képesség elsajátítására. A „megtanítás” és a „hogyan tudás” kérdéseit taglalja, azok jobbítására ad megoldási javaslatot. Ha a tevékenységet folyamatként értelmezzük, akkor szakaszokat, lépéseket jelenthet a módszer. Esetleg feltételi és kiegészítő folyamatokra is utalhat. Erősen függ a tanulás irányításától, a tanuló és a pedagógus kölcsönhatásától, a pedagógus személyétől, a munkaformától, az oktatási eszköz fajtájától. A módszer több formában valósulhat meg: tanítási lépéssorként; tankönyv formában (a feladatok között módszerlépések húzódnak meg); audio-vizuális és demonstrációs taneszközökben is jelen lehet; valamint a tanulásirányítás szakaszaiban is kimutatható a módszer.

A *nevelési módszerek*, így az anyanyelvi nevelés módszerei, a *tárgyszintű módszerekre* épülnek. Ezekre is jellemző, hogy *rétegzett a felépítésük*.

Az *első rétegnek* a jellemzője a *megcsinálni tudás*. Főleg utánzással történő tevékenységvégzést jelent, „nem tudja, de teszi” alapon. Ilyen tevékenység például a lexikonhasználat *tanulása mintakövetéssel* – a tanár mutatja a tevékenységvégzés menetét.

A második rétege a módszertanulásnak, hogy *nevet kap*. Például bevezetődik a lexikonhasználat terminusnév. Tisztázni kell, hogy mire alkalmas, hogyan kell végezni, hogy sikeres legyen a tevékenység. Ekkor tudatosul a tevékenység.

Még további bontást igényel a módszertanulásban a tudatosulás tevékenysége – a „fejben való rekonstruálás”. *Formába kell foglalni*, és meg kell fogalmazni a tanulásnak, a tevékenységnek a menetét: azaz *le kell írni a módszerét*. A módszerleírásnak *logikai szempontból pontosnak*, és *nyelvészeti–szövegtani szempontból közlésre alkalmasnak kell lennie*.

A fenti négy rétegnek (a *tevékenység végzése mintakövetéssel*; a *tevékenység nevének bevezetése*, valamint a *tevékenységvégzés logikai és nyelvészeti–szövegtani megformáltsága*) minden módszerleírásban vagy módszerelmondásban benne van, vagy benne kell lennie. Tetten érhető a taneszközökben és a tanítási segédletekben egyaránt.

5. Tanulásirányítási szempontok a nyelvhasználat fejlesztésében

Tanulásirányítási problémák a tanterv függvényében

A nyelvi kommunikációs képességek kialakítása *hosszú folyamatú*, több iskolafokot is átfogó fejlesztés eredménye. (Ilyen képességek a beszéd; beszédértés; olvasás; írás; nyelvi-normatív korrekciós képességek: mint például a helyesírás; a helyesejtés stb.)

A képességfejlesztésben szerepet játszó *tevékenységek gyakorlását* jóval *előbb el kell kezdeni*, még *mielőtt* az a követelményben elvárt *teljesítményként megjelenik*.

A nyelvi kommunikációs képességeket lefedő tantervi *tevékenységek* fejlesztésének zöme elkezdhető 1. osztályban (ilyen például a helyesejtés; a szóbeli szövegalkotás; az írástechnika stb. fejlesztése),

Az olvasás- és az írástanítási *metodikáknak* (az 1. osztály első félév tananyagának) *nincsen lényegi jelentősége* a nyelvi kommunikációs *képességek kialakulásában*.

A tantervi tevékenységek elindításakor a tanulásirányítás szempontjából figyelembe kell venni a képességfeltételeket:

a) Az *adottsághoz kötött képességfeltételeket*; például az írástanítás elindításakor a grafo-motorikus képességfeltételeket, amelynek megéléte 6–7. évre tehető.

b) A *nyelvi kommunikációs képességfeltételeket*; az írástechnika elindításának a feltétele az olvasni tudás (legalább) szószinten.

Az elindított tevékenységek (olvasás, szóbeli szövegalkotás stb.) képességbe állítása *gyakorlással* érhető el eredményesen.

A tevékenység gyakorlása módszertani szempontból felgyorsítható, ha *tevékenységmintát* adunk: a gyakorláshoz; a feladat megoldásához.

A nyelvi képességek *zöme lineáris* felépítésű; ilyen képesség például az írástechnika, az olvasástechnika stb. A tevékenységek gyakorlásakor vagy a tanításuk közben fellépő problémák esetén tovább *bonthatók műveletekre*.

A képességfejlesztésre szolgáló tevékenységek *több nyelvi szintben* is gyakorolhatóak. Ugyanakkor a gyakorlásra kiválasztott nyelvi szintek nem jelentenek minden esetben fokozatot a tevékenységek gyakorlásában; például az időtartam-gyakorlat egyaránt végezhető fonémák, szavak és a nyelvtani szerkezetek szintjén is.

A tevékenységvégzéshez szükséges *ismereteket* az *ismeret-elsajátítás* ráismerés *szintjén* kell kezelni. (Nem osztályozható a gyerekek teljesítményében az olvasás

gyakorlására szánt szöveg tartalma; vagy például a fogalmazás készítésekor célszerű a gyerekek életteréből vett ismert témát választani.) De az ismeretek definíciószerű tudása sem kérhető számon a tevékenységvégzés kapcsán, főleg kisiskolás korban.

A tankönyvi szövegek helye a képességfejlesztésben

a) Témájuk és tartalmuk szempontjából nem játszanak szerepet a nyelvi kommunikációs képességek kialakításában. A szövegek tartalma feleltetéskor nem kérhető számon.

b) Mint szövegműfajok, „szereppel” rendelkeznek, vagyis kommunikációs funkciót hordoznak; például, a leíró és a publicisztikai szövegek – referenciális funkciójuk révén – elsősorban a néma olvasás fejlesztésére, azaz a „tanulni tanulásra” alkalmasak.

c) A már feldolgozott szövegek még egyéb képességek fejlesztésére is felhasználhatók; például témájuk köré szóbeli szövegalkotás vagy fogalmazáskészítés szervezhető. A feldolgozott szövegek szóanyagával írás, esetleg nyelvtani tevékenységek végezhetőek még stb.

A képességfejlesztés szolgálatába állított szervezeti formák és munkaformák, valamint a taneszköz-fajták választásában döntés jogát kell biztosítani a tanároknak a tanulók egyéni fejlesztése érdekében.

A tanulók egyéni fejlesztése uniformizált oktatással nem oldható meg. Egy tankönyv, egy szervezési mód egyoldalú alkalmazása nem vezethet eredményre. A gyerekekhez kell igazodni módszerben, tempóban, eszközben a tapasztalatukra építve. Értékválasztásra is csak képességfejlesztésen keresztül nevelhetünk.

A pedagógus szakmai felelőssége meghatározó mielőtt anyanyelv-tanítási programot, tankönyvet választ. Mindenesetre érdemes figyelembe venni a fentebb felvázolt metodológiai és tanulásirányítási szempontokat a taneszközök, programok kiválasztásában az anyanyelvi képességek sikeres fejlesztése érdekében.

IRODALOM

- Antalné Szabó Ágnes és Raázt Judit. *Magyar nyelv és kommunikáció*. Tankönyv és Munkafüzet 11., 12., 13. és 14. éveseknek. A tankönyvcsalád megjelent a Nemzeti Tankönyvkiadónál. Budapest, é. n.
- Bánréti Zoltán. „Mit jelent az oktatási programok tartalmi fejlesztése.” in: *Iskolakultúra*. vol. 5. nr. 6–7, pp. 79–85 (1995).
- Nemzeti Alaptanterv*. „Anyanyelv és irodalom.” Korona Kiadó: Budapest. 1995. 41 p.
- Lovász Gabriella és Adamik Tamásné. *Ablaknyitogató*. I–II. 2. osztály.; *Idővándor*. I–II. 3. osztály.
- A tankönyvcsalád megjelent a Nemzeti Tankönyvkiadónál. Budapest, é.n.
- Zsolnai József: *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 1996/a. 390 p.
- Zsolnai József: *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 1996/b. 142 p.

FÓRIS ÁGOTA

Modern lexikográfiai módszerek oktatása

Az utóbbi tíz évben gyökeres változáson ment keresztül a szótárkészítés és a szótárhasználat. Ez a változás a XIX. század végén feltalált¹ és a XX. század ötvenes éveiben modernizált, folyamatosan fejlesztett számítógépeknek köszönhető², melyek nagymértékű felhasználását az 1960–1970-es években kezdték a lexikográfiában, azóta a számítógépes szótárak mindenki számára elérhetővé váltak, kezelésük leegyszerűsödött, sőt, praktikusabb, mint a könyv alakban kapható szótárak használata.

Napjainkban egyrészt a szókészlet gyors és tömeges változása szükségessé teszi, hogy a lexikográfus ismerje a szavak mögötti pontos jelentéseket. Ennek a kíváncsúnak egyetlen személy nem tud megfelelni, megnő a csapatmunka szerepe. Másrészt a számítógép, a multimédia mindennapi életünkben betöltött szerepe olyan ütemű fejlődést tesz lehetővé a lexikográfia számára, amit a több szakmai területhez is értő, tudományos módszereket alkalmazni tudók képesek elsődlegesen kihasználni. A lexikográfiára is jellemző az egyébként több tudományterületen régóta élő gyakorlat: különböző tudomány- és szakterületekről összeállt csoportok képesek sikeresen, gyorsan dolgozni. Külföldön évtizedekkel ezelőtt interdiszciplináris teamek, központok, kutatóintézetek alakultak nyelvészeti, ezen belül lexikográfiai problémák, elméleti és gyakorlati feladatok megoldására. Magyarországon is megindult ez a folyamat, amelyben sajnálatosan visszafogott az egyetemek részvételi aránya.

Megnőtt az információhordozók jelentősége, és ezen információhordozók között az egyik legjelentősebb a szótárak, legújabb változatukban az elektronikus szótárak megjelenése. A Föld globalizálódása, ezzel egy időben pedig a „kis nyelvek” újraéledése, a nyelvi jogok, a nyelvpolitika, a kétnyelvűség fontosságának elismerése és előretörése, a különböző szakmák részterületeinek hihetetlen mértékű fejlődése szükségessé teszi nemcsak a különféle típusú szótárak kiválasztásának és használatának tanítását, hanem magára a szótárszerkesztésre való felkészítést is, hiszen a megnövekedett igények kielégítésére megjelentetni kívánt szótárak készítésében a felnövekvő nyelvész nemzedéknek jelentős részt kell vállalnia.

Az alábbi tanulmányban először bemutatom, milyen paradigma-váltás zajlik jelenleg a lexikográfiában, majd egy olyan szövegvizsgálatokra kifejlesztett programot elemzek, amelynek oktatási felhasználása elsődlegesen a felsőfokú oktatásban használható fel, végül a jelenleg tanító tanárok továbbképzéséhez kifejlesztett elektronikus szótárak használatára felkészítő továbbképzési programot fejtem ki.

1. Paradigma-váltás

Thomas S. Kuhn 1962-ben *The Structure of Scientific Revolutions* [A tudományos forradalmak szerkezete] című művében bevezette a *paradigma* fogalmát. „Paradigma az, amit a tudományos közösség minden tagja elfogad, és megfordítva, az adott tudományos közösséget azok alkotják, akik elfogadnak egy bizonyos paradigmát” (Kuhn 2000, p. 181). Elmélete óriási visszhangot váltott ki nemcsak a tudománytörténettel foglalkozók, hanem minden tudományterület kutatóinak körében. A lexikográfia tudományterületén éppen most lehetünk tanúi a paradigmaváltás folyamatának.

A szótárak készítésének és használatának módszere gyökeres átalakuláson megy keresztül. A régi paradigma követői nemcsak, hogy a régi cédlázásos módszerrel készítették/készítik a szótárakat, de magáról a szótárfogalomról is másfajta teóriát vallanak, mint az újfajta iskola képviselői. Az új iskola nemcsak újfajta eszközöket tud alkalmazni, de másféleképpen osztja fel a világot, ezért másféleképpen rendszerezi a szótárba belekerülő anyagokat, mint az az eddigiekben szokás volt. A két paradigma a váltás időszakában egymás mellett él, mindkettő módszereivel folyamatosan folyik a munka. Habár az új paradigma hatékonyabbnak bizonyul, mégsem mindenki rendelkezik az alkalmazásához szükséges eszközökkel, és az eszközök alkalmazásához szükséges újfajta tudással.

„A tudományok különböző ágaiban (kivéve például az orvostudományt, a műszaki tudományokat és a jogot, amelyeknek a fő létoka valamilyen társadalmi szükséglet) a szakfolyóiratok létrehozása, a szakmai egyesületek alapítása és annak az igénynek a bejelentése, hogy az illető tudomány kapjon helyet a főiskolai tantervben³, általában akkor következett be, amikor egy csoport először fogadott el külön paradigmát” (Kuhn 2000, p. 32). „Ha a tudós egy paradigmát magától értetődőnek tekinthet, nem kényszerül többé arra, hogy jelentősebb munkáiban megpróbálja alapjaitól újra fölépíteni tudományterületét és igyekezzék minden egyes bevezetett fogalom alkalmazását indokolni” (Kuhn 2000, pp. 32–33). Ilyenkor „a kutatási eredményeket rendszerint inkább rövid cikkekben közlik, amelyek csak a szakmabeliekhez szólnak, akikről föltételezhető a közös paradigma ismerete, és akik általában e közlemények egyedüli értő olvasóinak bizonyulnak” (Kuhn 2000, p. 33). A lexikográfia ebben a vonatkozásban a természettudományok és a matematika felé közelít. Körülbelül az 1990-es évektől kezdve az elektronikus szótárak készítésének irányításában jelentős szerepet kaptak a matematikusok, fizikusok. A szótárkészítéshez újfajta számítógépes programokat dolgoztak ki, amelyeknek azóta nagymértékben elterjedt a használata (a lexikográfia új helyzetével kapcsolatban vö. Pusztai 1997, Szépe 1997). A paradigmaváltás következtében olyan fontos alapkérdések újraértékelése válik szükségessé, mint maga a *címszó*, *szócikk*, és a *szótár* szó jelentésének behatárolása. Újra kell értékelni a szótár fogalmát, és az adott célra készült szótárak tartalmi és formai követelményeit, a gyorsan változó társadalmi és műszaki-technológiai átalakulással folyamatosan fejlődő nyelvnek a lexikográfiával szemben támasztott újabb követelményeit.

2. Számítógépes nyelvészeti kutatások lexikográfiai célú oktatási felhasználása

Egy olyan számítógépes szövegelemző program analízisét mutatom be, amely nagy segítséget jelenthet a lexikográfusok számára szótáraik elkészítéséhez. Bizonyos értelemben folytatása ez a gyakorisági szótárról folytatott kutatásaimnak (vö. Fóris

2000). A gyakorisági listák elkészítésének módszere elsősorban a XX. század hetvenes éveit jellemezte, azóta egyre bonyolultabb, rafináltabb új vizsgálati módszerek léteznek. Ilyen új lehetőség a szövegelemző programok használata. Az ILC⁴ berkeiben kifejlesztett program, a PiSystem, háromféle eszközcsoportot használ a vizsgálataihoz: az első csoport a DBT-ben (Data Base Testuale) összpontosuló szövegelemző; a második csoport több különféle procedúra-sorozata – ezeknek az informatikai eszközöknek jó példája a lexikográfiai munkának az az állomása, amelyben a szövegrendszer és a lexikai rendszer összetevői integrálódnak; a harmadik csoport a lexikai adatok feldolgozását és használatát tartalmazó folyamatok sora, az LDB (Data Base Lessicale), amely egynyelvű és kétnyelvű szövegek vizsgálatára is alkalmas.

A PiSystem szövegelemző program segítségével végezhető szöveganalízis, majd amikor a DBT struktúrája automatikusan berendeződik, egy sor vizsgálat elvégezhető. Segítségével gyakorisági listákat készíthetünk különféle rendezési elvek szerint: alfabetikust, vagy használati rang szerintit (minden felbukkanó formát csökkenő sorrendbe rendezve a gyakoriság alapján, úgy, hogy legelől a leggyakoribb szavak legyenek). A DBT segítségével a vizsgálatot nemcsak egyetlen szövegből álló korpuszra lehet alkalmazni, hanem teljes, több szövegből állóra is. Véges idő alatt elvégezhető, helytakarékos, optimalizált időfelhasználás jellemzi, integrálható más rendszerekhez, lekérdeshető.

A keresés az első szinten szavanként történik. A második szinten szavak vagy szócsoporthoz kereshetők, melyek relációkba vagy hierarchikus rendbe tömörülnek. Strukturált és nem strukturált, annotált és nem annotált, latin és nem latin ábécés szövegekre is alkalmazható. Kiegészíthető olyan más segédrendszerekkel, melyektől még gyorsabbá válik, például automata szótárakkal, thesaurusokkal, definiált konceptuális struktúrákkal.

Picchi (2000) részletesen leírja a DBT használatának módját. Először a teljes szöveget DBT formátumba kell tenni. Ez gyors és automata folyamat. Amint a szöveg DBT formátumba került, máris lehet használni a lekérdező rendszert, amely szövegre és több szövegből álló korpuszra is használható. A szöveg teljesen vagy részlegesen is megjeleníthető, kikeresethető szavak különböző formában, például a speciális karaktereket tartalmazók, kereshető gyakoriság, konkordanciák készíthetők, nyelvek vagy nyelvváltozatok elemezhetők, könyvjelzők tehetők a szövegbe. Nagy előnye a programnak, hogy a felhasználó folyamatosan láthatja is a rendszert.

Azonban a szövegnek adott formátumúnak kell lenni (ASCII) és nem kell külön formátálni. Tehát ha a szöveg word-processor formátumban készült, át kell alakítani ASCII formátumúra, hogy a DBT elfogadja. A DBT-ben minden hivatkozás a szövegre vagy annak egy részére kétféle útmutatást igényel: logikai és helymeghatározást.

Ezután következhet a szöveg kódolása, osztályozása. Régebben a legköltségesebb dolognak számított az írott szöveget a gép számára olvashatóvá tenni – ma már bárki hozzáférhet olcsó optikai karakterfelismerőhöz, szkennerekhez, amely a dokumentum digitalizált képét hozza létre. Ezek az eszközök különféle nyelveket, különböző karaktertípusokat is képesek digitalizálni. Természetesen szükséges a szkennelt szöveg ellenőrzése, de ma már ez is lehetséges technológiai úton. A másik lehetőség a fotokompozíciós rendszer alkalmazása.

Új tendencia, hogy egyre több gépi szövegarchívumot hoznak létre, és egyre több a különféle intézetek közt létrejövő szövegelemző-program kooperáció. Ilyen módon

regisztrált formában a költségek jelentősen csökkennek, sőt, a kiadott szövegeken azonnal elvégezhetőek a szövegvizsgálatok.

Az egész világon elterjedt, hogy olyan CD-ket lehet vásárolni, amelyeken szöveg-adatbázisok vagy bibliográfiai adatbázisok találhatók a legkülönbébb területekről. Nagyon jelentősek a jogi és a normatív adatbázisok. Még jelentősebbek a napilapok teljes évfolyamait tartalmazó CD-k. Nyelvészeti szempontból ezek rendkívül fontosak, hiszen hatalmas adatbázisok létrehozását teszik lehetővé, melyek nyelvészeti forrásként működhetnek. Végül igen jelentős forrás a szöveg-adatbázisok létrehozására az Internet, amelyen azok nem csak elolvashatóak, de egyszerűen letölthetők róla. Ezek a szövegek mind HTML standard formában találhatók. Elkészült egy olyan program is, amely a HTML formátumot átalakítja DBT formátumra.

Magyarországon ma még a nyelvész kutatók körében ritka az, hogy hasonló CD-n vagy Interneten megtalálható adatbázisokat használnának fel nyelvészeti kutatások végzéséhez. Nagyobb szövegtörzsek (például újságok nyelve) feldolgozásához a mintavételi eljárás a legtöbb esetben még mindig manuálisan történik.

A DBT archívumok jellemzője egy olyan többablakos kérdező-rendszer, amellyel egyszerű szökeresések, speciális karaktereket tartalmazó szavak, hasonló szavak, speciális szavak keresése, rövidítések, szólisták lekérdezése is lehetővé vált. Szavak környezetét és kulcsszavakat is képes megkeresni. Nézzünk néhány példát az elvégezhető vizsgálatokra. Amikor a program egy szó helyét meghatározta, azonnal automatikusan megkeresi az abszolút gyakoriságát a szövegben, és ha mutatkozik rá lehetőség, az összes előfordulás szövegtörzsetét is lekéri. Ezenkívül megkeresi minden lokalizált szóra annak az értékelésének a lehetőségét, hogy hogyan oszlik el a gyakoriság a teljes szöveg ívében, vagyis a szöveget alkotó egyes szövegegységekben. Megjeleníti az adott szöveg struktúráját ágrajz formában. A jegyzeteket is képes a szöveggel egyenértékűen kezelni. Szócsaládok keresésére is képes logikai jelek használatával. Lehetséges továbbá gyakoriság, konkordanciák és különféle listák készítése, melyek arra szolgálnak, hogy maximális adatfeldolgozást lehessen elvégezni. Az archívumokat ASCII vagy ANSI (Windows) vagy RTF formátumban is lehet tárolni.

Nézzünk meg részletesebben is néhány olyan vizsgálatot, amelyet a DBT segítségével végezhetünk el:

Betűrendes gyakoriság:⁵ Ezzel a vizsgálattal a szövegben szereplő összes szó listája automatikusan elkészíthető, ábécérendben, és minden szó esetében meghatározható a vonatkozó abszolút gyakoriság. A lexikográfus érdeklődésére számot tarthat még az is, hogy az egyszerű szavak listája úgy is lekérhető, hogy a gyakoriságot követi a szó, vagy éppen fordítva. Kumulatív frekvenciasorrendet is meg tud adni a program, az előzőekben felsorolt minden szó gyakoriságát növekvő sorrendben. A *vocabolario di base* alkalmazásával a szöveg szavait automatikusan összeveti a *Vocabolario di Base dell'italiano* (VdB)-val, melyet Tullio De Mauro készített (De Mauro 1991). Az összevetés a VdB három részével történik⁶, és eredményként annak a statisztikai mutatóját kapjuk, hogy a szövegben található hány forma és előfordulási gyakoriság képezi a VdB részét, és mely részét.

Csökkenő gyakoriság:⁷ a teljes szöveg szavainak abszolút gyakorisági listáját adja, de nem a szavak ábécérendjében, hanem az egyes szavak gyakorisági sorrendjében, vagyis legelől a leggyakoribbak. Ebben az esetben lehetséges a rang szerinti megjelenítés (a *rang* az az érték, amely az egyes szócsoportokat ugyanazzal a gyakorisággal

jellemzi). A másik lehetőség a „kumulatív gyakoriság nyomtatása”⁸ paraméter másféle értékelése, amennyiben ez az érték abszolút értékben, statisztikailag könnyen kiértékelhetően, automatikusan meghatározza a szöveg mennyiségét, és megengedi, hogy értékeljük a használt szóanyag mennyiségét, koncentrációját és gazdagságát.

*Szövegi gyakoriság*⁹ (szóvégmutató, fordított gyakorisági listák készítése): alfabetikus rendben a szavak utolsó betűjétől (a tergo) gyakorisági lista létrehozása. Így értékelhetők például a rímek, a végződéses. A morfológiai vizsgálatok egyszerűbben elvégezhetők, a ragozás, a szóvégződések könnyebben elemezhetők (vö. Papp 1969, Alinei 1962, Ratti és társai 1988).

„*Index Locorum*” (átmenet a gyakoriság és a konkordancia között): alfabetikus szólistát készít, minden szóhoz társítja annak szövegbeli kollokációját. Választható például nyelv, meghatározható a hely, vagy kizárhatók a gyakorisági lista készítéséből bizonyos túl gyakran előforduló szavak. Ez elsősorban a régebbi időkben bírt jelentőséggel, amikor még nem léteztek lekérdező programok. Le lehet kérdezni például az alacsony gyakoriságú szavakat, így ellenőrizve, hogy nem a szkennelésnél történt-e beolvasási hiba.

„*Incpitario*”: csak verseknél alkalmazzák, például kilistázható az összes versszak-kezdő verssor – minden verssort tud egyetlen karakteregységként kezelni.

„*Explicitario*”: ezt is csak versek esetében alkalmazzák, a versszakok utolsó sorát lehet sorrendbe állítani, hátulról kezdődően.

Index és olvashatóság:¹⁰ ez a funkció lehetővé teszi, hogy a mondatok és szavak hosszúsága elemezhető legyen. Ezt a módot eredetileg az angol nyelvre készítették.

*Karakter-szekvenciák*¹¹ (n-grammi): egy szöveget alkotó különböző elemek statisztikai kiértékelése történhet az egyszerű karaktertől a szóhosszúság kiértékeléséig.

*Szó-szekvenciák*¹² (ismétlődő részletek): azt vizsgálja, mely szavak együttese ismétlődik leggyakrabban az adott szövegben belül.

Konkordanciák:¹³ a számítógép kikeresi a szöveg adott szavait és azok környezetét. Az ilyen típusú vizsgálatok – kinyomtatva – egy időben a nyelvészet és a számítógépes lexikográfia előző fejlődési szakaszában, nélkülözhetetlenek voltak. Ma is hasznos a konkordanciák kinyomtatása néhány szó vagy akár teljes szöveg esetében, azért, hogy az anyagok a komputertől függetlenül kezelhetők legyenek. A DBT segítségével többféle módon készíthetők konkordanciák. A szavak kiválasztása is többféle módon történhet. Balaskó Mária „Számítógép és lexikográfia” című írásában részletesen bemutatja a konkordanciák készítésének módját és előnyeit. „Az utóbbi 20 év lexikográfijában bekövetkezett legjelentősebb változást a korpuszadatok felhasználása jelentette a szótár-készítés folyamatában. A korpusz-lexikográfia elsősorban a pedagógiai vagy a tanulói szótárak szerkesztésében jelent meg önálló műfajként. Hatása mélyreható volt, bár teljes egészében nem zajlott még le. A korpusz-összeállításban felmerülő új szempontok, valamint új korpusz-elemző, korpusz-feldolgozó eszközök (programok) javítani fogják a szótárak minőségét. A lexikográfia egyike azon tudományágaknak, amelyek profitálnak a számítógépes nyelvi adatelemzésből, valamint a rendelkezésre álló nagymennyiségű nyelvi adatokból. A korpusz-alapú lexikográfiában lényeges fontossága van a korpusz méretének. Jeremy Cear (1996) mutatott rá, hogy ahhoz, hogy egy fejlett természetes nyelv funkcionális összetettségét megvilágítsuk, hatalmas mennyiségű korpusz-anyagra van szükség. A korpusz alapú lexikográfia fő eszköze ma is a KWIC-konkordancia. A konkordancia-programok azonban sokat fejlődtek, és az

alapkövetelményekbe már beletartozik a többszavas keresést, a szófaj-meghatározás szerinti keresést, a lemma szerinti keresést stb. lehetővé tevő kiegészítő eszközök. Ezekre az elemzést segítő eszközökre szükség is van a mai korpuszok méretére való tekintettel. A nagyméretű (és jó) korpuszok csupán az előfeltételét biztosítják annak, hogy a jövőben készülő szótárak jobbak legyenek” (Balaskó 2000, p. 40). Angol nyelvterületen John Sinclair az, aki a korpusz, konkordanciák, kollokációk kérdéskörével részletesen foglalkozott (vö. Sinclair 1991). De nézzük tovább a DBT-vel végezhető vizsgálatok sorát:

*Együttes előfordulások statisztikája:*¹⁴ adott szóval együtt leggyakrabban előforduló más szavak közös előfordulásának vizsgálata. Kideríthető, hogy a véletlen statisztikai szóródáson kívül melyek azok a szavak, amelyek különféle okokból (lexikai, grammatikai, tartalmi, stilisztikai) összekapcsolódnak. (Például idiómák, összetett szavak.)

*Korpusz:*¹⁵ több szöveg összessége alkot egy szövegkorpuszt, melyeknek homogén elemeik vannak, ezek analizálhatók, ugyanúgy lekérdezhetők, mint egyetlen szöveg. Például újságcikkek szöveggyűjteménye, költői szövegek gyűjteménye, ugyanolyan nyelvű és időből származó irodalmi szövegek összessége. Az egyszerű korpuszok elláthatók osztályozó kulcsokkal (például bibliográfiai osztályozás, vagy újságcikkek-nél téma szerinti). Ha nagy kezdő archívumot készítünk, akkor a feladat szervezése során alkorpuszokból is ki lehet indulni. A nagy szövegarchívumok alkotása azért előnyös, mert nagy adatmennyiségen komparatív analízis végezhető, de ugyanakkor ezzel egy időben minden egyes szövegben lehet dolgozni.

*Korpuszgyakoriság:*¹⁶ kétféle vizsgálat elvégzésére alkalmas: teljes táblázatot készít, melyben táblázat formában az összes gyakorisági eredményt kiadja; és szelektív listát, melyben szövegenként elkészíti a szavak abszolút gyakorisági listáját és minden szóra a korpuszbeli globális gyakoriságot.

A lemmatizáció kérdését vizsgálva figyelembe kell vennünk, hogy a szövegfeldolgozás eddig elemzett módjai mindig analizált szövegekre vonatkoztak, amelyek nyelvészeti-leg nem klasszifikált grafikus formák. Eljárások, programok és speciális funkciók bemutatása történt meg, amelyek lehetővé teszik, hogy a lehetséges legnagyobb számban érjen el eredményt a szöveganalízis. Ha viszont lehetséges volna egy előzetes fázisban a szövegklasszifikáció lexikai és morfo-szintaktikai szinten, lehetne különböző belépési, feldolgozási és szövegfeldolgozási funkciókat¹⁷ készíteni, amelyek sokkal szofisztikáltabbak, pontosabbak és hatásosabbak lehetnének az eddigieknél. Vagyis annál jobb eredményeket lehet elérni az anyag valamilyen feldolgozási funkciójával, minél pontosabb és információban gazdagabb a kiindulási adathalmaz, tehát az előző-ekhez viszonyítva még nagyobb mértékben válik jelentőssé maga a mintaválasztás.

A szöveg általános asszociációs fázisát hívják a szöveg klasszifikációjának. A lexikai és morfoszintaktikai klasszifikációs fázist lemmatizációnak.¹⁸ Lemmatizálni annyit jelent, mint minden egyes szóhoz társítani a lexikai elemet (lemmát) és a morfoszintaktikai klasszifikációt, amelyek leírják a szó szerepét a különleges környezetben.

Nem is olyan régen a lemmatizációs művelet megerőltetett munka volt, célként pedig gyakran egy szöveg lemmatizált konkordanciáinak publikálása szerepelt. Lemmatizált konkordanciák készítése annyit jelent, hogy a szöveg minden szavának szöveggörnyezet-együttesét (egy adott lemma minden előfordulását) a formára vonatkoztatott nem

alfabetikus rendben, vagyis „lemma + forma” elempárra vonatkozóan, egyetlen kontextus-blokkba gyűjtik össze. Ez a művelet, amelyet morfoszintaktikai annotációnak hívnak – az egyszerű szóhoz társít egy elemet, amelyet „tag”-nek hívnak (vö. Pajzs 1997), és amely pontosan jelzi a szó morfoszintaktikai szerepét az adott kontextusban. Morfológiailag gazdagabb nyelvek esetén nem elég az egyszerű annotációs fázis minden egyes szó szerepének pontos jelöléséhez, ezért a klasszifikációs automata rendszerek funkcióját kiterjesztették a lexikára is – ebben az esetben a program nem egyszerű annotációt végez (tagging), hanem igazi lemmatizációt. Ahhoz, hogy az automata lemmatizáció alkalmazható legyen egy meghatározott nyelv esetében, a programnak rendelkeznie kell az analizálandó nyelv lexikai és morfológiai forrásaival. (A magyar nyelvre vonatkozó morfológiai alap kutatásokról vö. pl. Prószyński 1996, 2001a, Prószyński és Kis 1999.)

Jelenleg a fő cél az eddigieknél gazdagabb olyan anyag elkészítése, melyet lexikai és nyelvészeti információk nagy mennyisége kísér, és kész a szövegfeldolgozás procedúrájára, melyet a DBT a „query system”-mel végez.

A programmal végezhető műveletek:

Számítógéppel segített lemmatizáció: ez a program elvégzi a lemmatizációt a szövegben együttesen előforduló különböző formákra vonatkozó kontextusokkal együtt. Ebben a fázisban kiegészítő források használata is lehetséges, amelyek például olyan szótárak és létező morfológiai rendszerek (mint az olasz PiMorfo rendszer), amelyek a szövegek automata lemmatizációja során keletkeznek és gazdagodnak. Szelektív lemmatizáció is végezhető vele, alkalmas például különböző tudományos szövegek lemmatizációjára. Készíthetők belőle automata morfológiai rendszerek segédprogramjai is, például informatizált szótárak. A lemmatizálandó formák kétféleképpen jelenhetnek meg: az első esetben a program feladata, hogy a szövegben előforduló összes szót klasszifikációnak vesse alá, alfabetikus sorrendben, és minden egyes szót analizáljon anélkül, hogy a felhasználónak kellene szavakat kiválasztania, a második esetben a lemmatizáló személy választhatja meg a klasszifikálandó szót.

Automatikus lemmatizáció: egyre fontosabbá válik, mert lehetővé teszi nagy mennyiségű szöveg adatbázisként való kezelését, így pedig egyértelműbbé és világosabbá tehető az általános nyelvészeti és lexikai jelenségek. A statisztikai feldolgozás során már analizált szövegek esetében használható, mint nyelvészeti hivatkozási alap. A DBT rendszerében ezt a procedúrát PiTagger-nek nevezik.

A lexikográfiai munkafolyamat¹⁹ használható strukturált archívumok összeállítására: például szótárak, lexikonok, glosszárriumok, bibliográfiák készítésére.

A rendszer különlegessége az, hogy a PiSystem teljes programjába integrált, más szöveg és lexikai feldolgozó programokkal, különösen a DBT modulokkal együtt használható; különösen hasznos olyan szótárak elkészítéséhez, amelyek a vonatkoztatási szövegarchívum jelzésein és értékelésén alapulnak, mint például a történeti vagy az írói szótárak elkészítése.

Strukturált archívumok és analizáló és bemeneti funkciók segítségével fontos eszközöket lehet létrehozni, amelyek hasznosabbak a szótárhasználók és a lexikográfusok számára a régi, hagyományos eszközöknél. Ezek a lépések a számítógépes nyelvészet számára is alapvetőek. Strukturált archívumok létrehozására jó példa az „Atlante Lessicale Toscano” (ALT).²⁰

Nézzünk meg néhányat a vizsgálati fázisok közül:

WSLEXNIK – strukturált dokumentumok összessége készíthető vele: például szótárak, bibliográfiai dokumentációk. Minden dokumentum különböző hosszúságú, számszerűen nem korlátozott egyes mezőkből áll (egy mező maximális hosszúsága 4096 karakter, de az ugyanolyan típusú mezők láncot alkothatnak). Minden területnek van tartalma és őt jellemző mezőkódja. A dokumentum belsejében így minden mező egy leíró és egy osztályozó funkciót alkot, meghatározva az információ szerepét és típusát. Minden dokumentumot az első mező tartalmából identifikált kulcs határoz meg, és minden WSLEXNIK archívumot egy 3 karakterből álló jel jellemez. A használatnak a rendszer nagy szabadságot ad saját dokumentuma konceptuális modelljének megalkotására.

A lexikográfiai munkafázis részegységeivel végezhető különféle vizsgálatok:

indicizzazione: egyetlen mező kiválasztásával minden alfabetikusan rendezett kiválasztott dokumentum kinyomtatásra kerül – több területet kiválasztva a keresztezett mezőindexek kerülnek listázásra.

gyakoriság: egy egyszerű mező kiválasztásával a mező belsejében előforduló minden elem rendezett listája készül el – a relatív gyakoriság feltüntetésével is. Ez a funkció hasznos az egyes elemek szóródásának értékeléséhez, de ahhoz is, hogy előre láthassuk a szótár és a használt jelek korrekcióját és normalizálását.

A DBT és a lexikográfiai munkafázis integrációja a strukturált archívumok kiadásának folyamatában, egy potens „information retrieval”-t eredményez.

A lexikográfusnak munkája során a címszavak előkészületi és kompilációs fázisában meg kell határoznia a lemmák értékét, minden formáját és variánsát a vonatkoztatási szövegekben. Ez az értékelés arra való, hogy egy lemma szemantikai és szintaktikai változásait, a jelentés és használati módosulások értékelését az eltelt időben és a különböző analizált szövegekben nyomon követhesse. A szövegarchívumok felhasználhatóak lexikográfiai célokra úgynevezett artikulációs rácsok létrehozásával is, szükségyszerűen kiválasztott szövegkörnyezet-idézetek segítségével.

A *query system* olyan lekérdező rendszer, amely hasonlít az egyszerű szövegeknél már bemutatotthoz. A következő információk érhetők el a segítségével:

- azon szövegek száma a korpuszban, amelyekben minimum egyszer előfordul a terminus;
- az aktuális szöveg címe;
- az aktuális teljes szövegben az abszolút gyakoriság;
- a relatív gyakoriság az aktuális szövegben, melyet úgy számítanak ki, hogy a szöveg összes szavainak számát és a választott szó abszolút gyakoriságának arányát kiszámolják; a mutatósság miatt ezt az értékét 10 000-rel osztják, de megtartja az arányossági mutató értékét);
- a szót tartalmazó szövegek analitikus listája.

A korpuszban levő gyakoriság is vizsgálható a program segítségével. Egy korpusz alfabetikus gyakorisági listáját elő lehet állítani. Az egyik módszer teljes táblázat formában elkészíteni a gyakorisági listát, a másik módszer, az úgynevezett „szelektív” metódus, minden egyes szóra elkészíti az elemek listáját, és minden egyes szóra megadja a korpuszra vonatkoztatott globális gyakoriságot.

Magyarországon a lexikográfiai munkálatokhoz készültek különböző segédprogramok. Például *A magyar irodalmi és köznyelv nagyszótára* (vö. Pais 1997, Pajzs 1997,

Elekfi 1997) munkálataihoz a morfológiai elemző programot a MorphoLogic Kft. készítette. Pajzs Júlia (1997) cikkében a nagyszótári korpusz elemzéséhez készített gyakorisági vizsgálatokat mutatja be. Leírja, hogy Tihanyi László 1994-ben készített lemmatizációs gyakorisági listát az általa fejlesztett HUMOR morfológiai elemző programmal. A modern szövegelemző programok a gyakorisági listák elkészítésére is képesek. A probléma azonban bonyolultabb: „ezek a listák nyilván nagymértékben segítik a címszólista összeállítását, de mint láthatjuk, semmiképp sem biztosítható, hogy valamilyen mennyiségi kritérium alapján a gép válassza ki a címszavakat számunkra, hiszen a gyakoribbak között vannak olyan képzett alakok (*ábrándozó, ábrándul*), amelyek feltehetőleg nem fognak önálló címszóként szerepelni, másrészt a ritkábban előfordultak felvétele esetenként indokolt lehet (*ábrándvilág* ?)” (Pajzs 1997, p. 292). Mindezek azt mutatják, hogy a számítógépek nagy segítséget jelentenek a lexikográfiai célú szövegvizsgálatok elvégzésében, azonban az emberi munka és ellenőrzés még sokáig nem lesz nélkülözhető.

3. Tanár-továbbképzés elektronikus szótárak használatára

A nyelvi infrastruktúra hatékony fejlesztését egyre több tényező sürgeti (a globalizáció erősödése, a tudományos-technikai fejlődés, a várható EU tagságból adódó új feladatok stb.). A minőségben és mennyiségben növekvő igényeket nagy tehetetlenséggel követi a modern oktatási segédletek és eszközök alkalmazása. Ennek a hiánynak (lemaradásnak) egyik szembetűnő területe az elektronikus szótárak alkalmazásának az oktatásból való kimaradása. Annak ellenére, hogy ezek a csúcstechnológiához tartozó segédletek sok előnnyel rendelkeznek a hagyományos nyomtatott szótárakkal szemben (gyorsabb szókeresés, sokkal nagyobb szakszerűség, kép, hang és szöveges megjelenítés lehetősége stb.), és áruk sem jelentősen magasabb, az iskolai oktatásból mégis kimaradnak. Megítélésünk szerint a tanár-továbbképzés keretében a gyakorló pedagógusoknak a technikába való bevezetése gyökeresen megváltoztathatja az iskolák, és rajtuk keresztül a közoktatásban tanuló hallgatók orientációját a nagy hatékonyságú információ technikai alkalmazása felé. A diákok sokszor gyorsabban és jobban képesek működtetni a számítógépet és kihasználni a számítógép adta lehetőségeket, mint tanáraik. A pedagógusokat fel kell készíteni a számítógépek és a legkülönbözőbb programok alkalmazására. A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete mint programalapító,²¹ „Számítógépes lexikográfia – az elektronikus szótárhasználat elméleti és gyakorlati alapjai” címmel tanár-továbbképzési program alapítására kapott engedélyt – az indítási engedély pedig folyamatban van.

A továbbképzés célja a közoktatásban mind az iskolák, mind a tanulók által széles körben alkalmazott számítógépek felhasználási területének kiterjesztése a társadalom számára rendkívül fontos nyelvoktatás területére. A képzési program biztosítja mind az informatikai, mind a lexikográfiai alapokat, valamint az elektronikus szótárak különféle fajtáinak kezeléséhez szükséges információkat. A tanfolyam gyorsítani szeretné a nyelvi képzés indokolatlan lemaradásának felzárkózását a számítógépek alkalmazásában, és nagy hatásfokú módszert kíván adni a fordítás meggyorsításához, szakszerűségének növeléséhez. Az oktatás innovációs folyamatainak és a tanárok mobilitásának erősítése közvetett cél.

Azoknak a munkaköröknek a megnevezése, amelyekben foglalkoztatottak számára javasolt a részvétel, munkakörök szerint: tanító, tanár, kollégiumi nevelő, könyvtáros

tanár (tanító), szakoktató, gyakorlati oktató, nyelvtanárok. Megbízatások, funkciók, beosztások szerint: intézményvezető, intézményvezető-helyettes, diákönkormányzatot segítő pedagógus, munkaközösség-vezető, osztályfőnök, rendszergazda, szabadidő-szervező, gyakorlóiskolai, óvodai szakvezető.

A továbbképzés célcsoportja: a tanfolyam anyagának elsajátítása – előképzettségtől függetlenül – hasznos minden oktatásban dolgozó pedagógusnak, aki munkája közben be tudja vezetni a hallgatókat a számítógépes szótárhasználat gyakorlatába.

A jelentkezés feltétele: felsőfokú iskolai végzettség.

A továbbképzés összóraszáma: 30 óra.

A program három modulból épül fel: I. modul: Számítógépes alapismeretek; II. modul: Lexikográfia alapismeretek; III. modul: Elektronikus szótárak.

A továbbképzés során el kell sajátítani a számítógép működés alapvető elméleti ismereteit, a szövegszerkesztő program működtetésének és szótárkezelő programok installálásának és működtetésének gyakorlati ismereteit, a lexikográfia elméleti és gyakorlati alapismereteit, a különböző szótártípusok felépítését, felhasználásának legcélszerűbb lehetőségeit, az elektronikus szótárak használatának módját. A képzési program biztosítja, hogy a résztvevők megbízható ismereteket szerezzenek a számítógépek használatában, a különböző szótárak használatában, az elektronikus szótárkezelő programok működtetésében, önállóan és célszerűen tudjanak használni bármilyen elektronikus és Interneten megtalálható szótárt.

Az első és harmadik modul foglalkozásai számítógépes teremben történnek, ahol az oktató külön-külön kapcsolatot tud létesíteni minden egyes hallgatóval a munka bármely fázisában, ezért folyamatosan ellenőrzi az egyének teljesítményét, a tananyag elsajátításában való előrehaladást. A részmunkák lezárása egyénenként adott feladat megoldásával és ennek személyenkénti értékelésével történik. Az anyag feldolgozása részben az előadók rövid előadásainak, részben pedig szótárak, illetve szótárból kiemelt részeknek csoportos feldolgozásával történik. Az első modul zárása a szövegszerkesztő program kezelésére vonatkozó egyéni feladat megoldásával és annak értékelésével zárul. A második modul tantermi előadás és szemináriumi feldolgozás kombinációja, amelynek során a szótárakra vonatkozó ismeretek bemutatása, az előadó által kiemelt és kivetített, illetve a hallgatóknak kimásolt formában átadott szótárrészletekkel történik. A modul záró értékelése elméleti és gyakorlati kérdéseket tartalmazó tesztlappal történik. A harmadik modul zárása, egyben a tanfolyam értékelő zárása is, amely során egy megadott elektronikus szótárban kijelölt feladatot önállóan old meg külön-külön minden résztvevő. Az első két modul látszólag független egymástól, de mivel a tanfolyam lényegét megvalósító harmadik modul mindkettőre nagymértékben épít, a feldolgozás során mind a két bevezető modulban kiemelésre kerülnek azok az anyagrészek, amelyeknek kapcsolata van a másikkal. A harmadik modul kapcsolja össze az alapo- zó modulokban elsajátított ismereteket. A számítógépterem hálózatán a kezelő-program megismerése után, a programba bevont szótárak segítségével önálló feladatokat hajtanak végre a résztvevők, és sajátítják el az elektronikus szótárak használatához szükséges ismereteket. A tananyag tartalmazza azokat az információkat is, amelyekkel a végzett tanárok a környezetükben adott lehetőségek között oktatni, illetve a kereső-programokat adaptálni tudják, ezáltal környezetüket a csúcstechnológia egy nagyon fontos részterületének közvetlen felhasználásához tudják hozzásegíteni.

Tartalmi területek szerinti besorolása alapján a képzés az alkalmazott nyelvészet körébe tartozik. A közoktatásban dolgozó minden pedagógusnak ajánlott a továbbképzési program. A program indításához szükséges segédeszközök, taneszközök: I. modul eszköz-igénye: számítógépterem, hálózatra kötött számítógép, szoftverek, tankönyvek, jegyzetek; II. modul eszköz-igénye: szeminárium terem, szótárak, szótárrészletek (szócikkek), jegyzet, könyvek; III. modul eszköz-igénye: számítógépterem, hálózatra kötött számítógépek, szoftver, elektronikus szótárak, könyvek, jegyzetek.

Minden modulban az ellenőrzés folyamatosan történik, a szemináriumszerű feldolgozás során. Az oktatóval való folyamatos kontaktus biztosítja az állandó visszajelzést. Ennek ellenére minden modult értékelés zár. Az első modul gyakorlati feladatok megoldásával, a második teszt kitöltésével, a harmadik pedig elektronikus szótárkezelő feladattal, amely egyben a tanfolyam záró értékelését is adja.

A képzés lebonyolításához olyan oktató kollektívára van szükség, amelyben magas szinten képzett informatikai és lexikográfiai ismeretekkel rendelkező vezető tudományos vagy szakvezetői minősítéssel, és az érintett modul oktatásában több éves gyakorlattal rendelkező oktatók vannak. A továbbképzésben résztvevő többi oktatónak az egyes modulokhoz illeszkedő speciális szakismeretekkel és oktatási gyakorlattal kell rendelkeznie. Az új képzési tematikának tekinthető III. modulban közreműködő oktatók (megfelelő előképzettség birtokában) külön tréningek keretében készíthetők fel a feladat ellátására. A kimondottan képzésben résztvevő oktatók mellett szükséges a számítástechnikai feltételek biztosítására legalább egy fő (rendszergazda) és egy fő egyéb technikai feladatokat ellátó technikus közreműködése.

A képzés teljes időtartama alatt rendelkezésre kell állnia a számítógépteremnek (nyelvi laboratórium), amelyben hálózatra kapcsolt gépek biztosítják a képzés lebonyolítását. Ugyancsak rendelkezésre kell állniuk az előbb felsorolt szoftvereknek, továbbá nyomtatott és elektronikus formában előállított szótáraknak. Biztosítani kell a kötelező irodalom elérhetőségét, továbbá a képzés során felhasznált – a tanfolyam céljára készített – jegyzeteket.

4. Összefoglalás

A fentiekben leírtak annak illusztrálására is szolgálnak, hogy a lexikográfia eredményeinek és módszereinek oktatásba való bevitele a lexikográfia súlyának világméretű növekedése miatt is szükségessé válik. Az információ a gazdaságban áruként jelenik meg, ezért az információhoz való hozzájutás sebessége és módja kulcskérdéssé vált világunkban. A különféle típusú szótárak az információhoz való hozzájutás gyors és strukturált rendszerét biztosítják.

JEGYZETEK

¹ A mechanikus számítógépeket már a XIX. század végén alkalmazták az Amerikai Egyesült Államokban a népszámlálás adatainak feldolgozásához (Schweitzer 1999).

² Itt kell megemlítenünk Neumann János kutatásait, vagy a Szegedi Egyetemen Kalmár László kutatásait az elektronikus számítógép megalkotásához.

³ A helyes fordítás „a felsőoktatási tantervben” lenne.

- ⁴ Istituto di Linguistica Computazionale, Pisa.
⁵ frequenze alfabetiche
⁶ fondamentale, alto uso, alta disponibilità
⁷ frequenze decrescenti
⁸ stampa frequenze cumulative
⁹ indice inverso (a tergo)
¹⁰ indice e leggibilità
¹¹ sequenze di caratteri
¹² sequenza di parole
¹³ concordanze
¹⁴ co-occorrenze statistiche
¹⁵ corpus
¹⁶ frequenze di un corpus
¹⁷ funzioni di accesso
¹⁸ „La fase di associazione generica del testo é detta *classificazione* del testo. La fase di classificazione lessicale e morfo-sintattica di un testo é detta *lemmatizzazione*. Lemmatizzare significa associare ad ogni singola parola l'elemento lessicale (*lemma*) e la classificazione morfosintattica che descrivono il ruolo che la parola ha nel particolare contesto.” (Picchi 2000:135)
¹⁹ Stazione di Lavoro Lessicografica
²⁰ Atlante Lessicale Toscano (ALT)vö.
²¹ Témafelelős: Dr. Kozma László; a képzés helyszíne: PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnáziuma, ahol jól felszerelt számítógépes laboratóriumok várják a jelentkezőket.

IRODALOM

- Alinei M.L. (szerk.) (1962). *Dizionario inverso italiano con indici e liste di frequenza delle terminazioni*. Mouton: The Hague.
- Balaskó Mária (2000). „Számítógép és lexicográfia.” *Modern Nyelvoktatás*, vol. 6, nr. 4, pp. 29–40.
- De Mauro, Tullio (1991). *Guida all'uso delle parole*. In appendice: *Vocabolario di base* (VdB). Editori Riuniti: Roma. (11. kiadás, 1. kiadás: 1980)
- Elekfi László (1997). „Nagyszótári tervek és lehetőségek.” *Magyar Nyelv*, 1997/2, pp. 183–189.
- Fóris Ágota (2000). „Olasz gyakorisági szótárak.” In: Tassoni, Luigi, Fóris Ágota (szerk.) (2000). *Olasz nyelvi tanulmányok az alkalmazott nyelvészet témaköréből*. Iskolakultúra: Pécs, pp. 125–143.
- Clear, Jeremy (1996). Technical Implications of Multilingual Corpus Lexicography. *International Journal of Lexicography*, vol. 9, nr. 3, pp. 265–273.
- Kuhn, Thomas S. (2000). *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris: Budapest. (Az eredeti mű *The Structure of Scientific Revolutions* 1962-ben született, második, átdolgozott kiadása: 1970.)
- Pais Judit (1997). „A nagyszótári korpusz előkészítési munkálatairól.” In: Kiss Gábor, Zaicz Gábor (szerk.) (1997). *Szavak – nevek – szótárak. Írások Kiss Lajos 75. születésnapjára*. MTA Nyelv-tudományi Intézete: Budapest, 1997, pp. 283–288.
- Pajzs Júlia (1997). „Milyen szótár készíthető a nagyszótári korpuszból?” In: Kiss Gábor, Zaicz Gábor (szerk.) (1997). *Szavak – nevek – szótárak. Írások Kiss Lajos 75. születésnapjára*. MTA Nyelv-tudományi Intézete: Budapest, pp. 289–297.
- Papp Ferenc (1969). *A magyar nyelv szövégművelő szótára*. Akadémiai Kiadó: Budapest.
- Picchi, Eugenio (2000). *Analisi testuale con PySistem*. Manuale. Kézirat, Pisa.
- Prószyński Gábor, Kis Balázs (1999). *Számítógéppel emberi nyelven*. SZAK Kiadó: Bicske.
- Prószyński Gábor (2000). „Nyelvtchnológia 2000.” *Modern Nyelvoktatás*, vol. 2, nr. 2–3, pp. 30–34.

- Prószéký Gábor (2001). „Nyelvtechnológiai alapkutatások – mik is azok?” In: Bartha Magdolna, Stephanides Éva (2001). *A nyelv szerepe az információs társadalomban*. A X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Kodolányi János Főiskola: Székesfehérvár, pp. 13–24.
- Pusztai Ferenc (1997). „A lexikográfia helye és helyzete.” *Magyar Nyelv*, 1997/1, pp. 7–14.
- Ratti, D., Marconi, L., Morgavi, G. & Rolando, C. (szerk.) (1988). *Flessioni, rime, anagrammi: l'italiano in scatola di montaggio*. Zanichelli: Bologna.
- Schweitzer András (1999). „A gyorsaság kora. Sebességváltás.” *Heti Világgazdaság*, vol. 21, nr. 35, (1999. szept. 4.), pp. 66–70.
- Sinclair, John (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press: Oxford.
- Szépe György (1997). *AZ Internet-korszak nyelvészete*. *Modern Nyelvoktatás*, vol. 3, nr. 1–2, pp. 76–89.

A Nemzeti Tankönyvkiadó angol nyelvű könyvújdonságairól

Megjelenés előtt:

Poór Zsuzsánna: **TEAM 1. Angol nyelvkönyvsorozat**
általános iskolásoknak

1. kötet

Tankönyv 70 oldal, kb.	1000 Ft
Hangkazetta 1x60 perc,	980 Ft
Munkafüzet 70 oldal, kb.	600 Ft

Budai László: **Steps. Angol nyelvkönyv kezdőknek**

Munkafüzet 100 oldal kb. 500 Ft

PASSWORD. Angol-magyar tanulói szótár

1300 oldal 4200 Ft

A Nemzeti Tankönyvkiadó német nyelvű könyvújdonságairól

Megjelenés előtt:

Gáspár Irma: **Kurz und gut. Anekdoták, érdekességek**
a német kultúrkörből

116 oldal 890 Ft

Molnár Marianna – Kocsány Piroska – Liksay Mária:

Pass auf! 3

Tanári segédkönyv flopin

kb. 300 Ft

VALLÓ ZSUZSA

Színház a nyelvoktatásban

Angol nyelvű színház, amely „házhoz megy”

Érdekes program

A budapesti Merlin Színházból kapott előzetes sajtóanyag ismeretében nagy érdeklődéssel indultam Fekete Péter rendezővel megbeszélt találkozómrá. Fekete Péter arról nevezetes, hogy ötletgazdája, kivitelezője és lelkes működtetője annak az izgalmas kezdeményezésnek, amely az *Angol nyelvű színház a magyar felsőoktatásban* címet viseli, és amely a Brit-Magyar Államközi Kulturális Egyezmény Britannisztikai programjához csatlakozik. A program – melyet a továbbiakban szeretnék a *Modern Nyelvoktatás* olvasóival is megismertetni – szándéka szerint az angol nyelvtanításhoz/tanuláshoz kíván sokrétű, változatos és ráadásul élvezetes segítséget nyújtani.

A gondolat, hogy a színház és a drámajáték eszközével sokféle tudást lehet közvetíteni nem új, hiszen Angliában már rendkívül nagy, sok évtizedes hagyománya van a Színház az oktatásban (TIE=Theatre in Education) mozgalomnak, amely az oktatás számos területén (irodalom, történelem, környezetismeret stb.) használja fel a színház nyújtotta lehetőségeket. Ennek a programnak a keretében járják az országot az angol színész-, rendező-, díszlet- és jelmeztervező-, azaz röviden színházszakos hallgatók is és „tanítanak” a színház erejével. A hallgatók vizsgaelőadásai így kettős célt szolgálnak: egyrészt a növendékek valódi környezetben, igazi nézők előtt mérettetnek meg, másrészt az iskolák diákjai egy élő színházi produkciót kapnak, amelyet később, az órákon tovább elemezhetnek, vitathatnak és értékelhetnek. Fekete Péter, a Velszi Színművészeti és Zeneművészeti Főiskola tanára úgy gondolta, hogy ezekben az előadásokban további lehetőségek rejlenek, különösen akkor, ha a növendékek produkcióit áthozza Magyarországra. Itt az előbb felsorolt hasznuk mellett változatosabbá tehetik az angol nyelvi képzés eszközeit, színesíthetik a palettát és tágíthatják a nyelvoktatás lehetőségeit. Beépítette tehát a magyarországi bemutatókat a velszi főiskola tanítási programjába (vagyis a tantervileg kötelező, úgynevezett utazó programot a hallgatók nálunk teljesítik), és felcserélte az angol közönséget a magyarra. Az angliai utazó programnak határozott célja az, hogy a hallgatók megtanuljanak nem színházi közegben is tető alá hozni egy produkciót, hiszen a végzős növendékek többségének különböző utazó társulatoknál kell megállni a helyét, mert csak igen kis százalékuk képes valódi kőszínházaknál elhelyezkedni. Az angol színházszakos főiskolások és a szereplő színészek Magyarországon teljesítik a vizsgához szükséges előadásokat és „csinálnak színházat” akár egy csúriben is. A turné végén, otthon, Angliában a vezető tanár segítségével értékelik az elvégzett munkát és erre kapnak gyakorlati jegyet.

Fekete Péter elsőként a saját vizsgarendezését, Csáth Géza művét hozta el Magyarországra és mutatta be a szombathelyi főiskola diákjainak. Az előadást követő beszélgetéseken többekben – diákokban és tanárokból egyaránt – felvetődött a kérdés, hogy miként illeszthetők az ilyen előadások a nyelvoktatásunk rendszerébe, van-e létjogosultságuk Magyarországon, és ha igen, hogyan lehetne állandó keretet teremtve biztosítani további működésüket.

A szombathelyi jó tapasztalatokon felbuzdulva, az ott felvetett gondolatokat a gyakorlatba átültetve Fekete Péter kidolgozott egy tervet, amely mellé sikerült támogatásokat is szereznie (pld. az Oktatási Minisztériumot és a velszi főiskolát), és immáron nyolc éve járja diákjaival az országot. A program keretében azok a felsőfokú intézmények, ahol angol szakirányú képzés – vagy akár nyelvi lektorátusi szintű nyelvoktatás – folyik, meghívhatják az angol nyelvű produkciókat, mégpedig úgy, hogy ez a fogadó félnek gyakorlatilag semmibe nem kerül. Az intézményeknek mindössze az előadás helyszínét és (vidéki iskolák esetében) a társulat kollégiumi szállását kell biztosítani. A színház fogadásához nem kell külön színházterem sem, hiszen az angol díszletező, hangmérnök és világítástechnikát tanuló növendékek néhány óra alatt az iskola központi aulájából is színházat tudnak varázsolni (ők erre kapnak otthon osztályzatot).

Az angol nyelvű utazó színház iránt már eddig is nagy érdeklődés nyilvánult meg, és az általa nyújtotta lehetőséggel sokan éltek. Ezt bizonyítják a számok is, hiszen az elmúlt nyolc évben 50 helyszínen 70 előadást tartottak és 20 különböző, angol nyelvű darabot mutattak be, amelyeket mintegy 20 ezer magyar diák láthatott. Egy-egy produkcióval 4 helyre mentek el (többnyire egy régió egyetemét és főiskoláit látogatták meg), majd a darabot még a Merlinben is bemutatták egy-két előadás erejéig.

A „házhoz menő” színház haszna

Először is a színházi élmény már önmagában is elég erősen motiválhatja a nyelvet tanuló diákot, hiszen igazi sikerélményként élheti meg, hogy követni tud egy idegen nyelvű, élő színházi produkciót. Ez az öröm pedig további tanulásra serkenthet mindenkit.

A színháznak azonban nemcsak előnyelvisége, hanem kultúrahordozó missziója is fontos. A bemutatott darabok segítenek jobban megérteni, közelebb hozni a diákhoz a másik nép kultúráját. Ráadásul nem a „nagybetűs” kultúrát, hanem a mindennapokét. Ez a „kisbetűs” kultúra sokkal mélyebben rejtezik, a gondolkodás, az értékrend, a szokások és a hiedelmek szintjén, amelynek megértése valóban lényeges lehet, ha egy nyelvet jól akarunk használni. A színházban, a színpadi játék révén sok mindent, a mi kultúránktól eltérő szokásokat, gesztusokat ismerhetünk meg, és beleláthatunk az apró-cseprő, hétköznapi dolgokba is. Ennek hasznát talán nem kell külön bizonygatni ma, amikor mindenki számára nyilvánvaló a kulturális háttérismeretek fontossága és a nyelvtanulásban betöltött szerepe.

A színházi előadás nyújtotta lehetőségeket a fent említetteken kívül is sokféleképpen lehet kamatoztatni az oktatásban, az pedig, hogy a fogadó intézmények hogyan használják ki őket, az adott tanszékek, illetve az ott tanító tanárok döntenek el.

Azokban az intézményekben például, ahol angol irodalom tárgyat is tanítanak, az előadott darabot beépíthetik a tananyagba. A programot megrendelő iskolák ugyanis előzetes egyeztetés alapján akár meg is jelölhetik, mit szeretnének látni, így a velszi színi növendékek a következő szezonra azt a művet tanulják be. A tapasztalatok azt

mutatják, hogy sok helyütt a tantervben szereplő kötelező irodalmi anyagból – pl. kortárs angol irodalomból – válogatnak a tanárok, hiszen így a színházban látottak közvetlenül is segítik a szemináriumi órákon folyó munkát. Ennek a koordinációnak köszönhetően a magyar diák-nézők már igen változatos programnak – többek között Albee, Green, Pinter darabjainak – örülhettek.

Ezeknek az előadásoknak még ott is haszna lehet, ahol a hallgatók nyelvtudása esetleg nem olyan magas szintű, hogy *mindent* értenének, hiszen az élő produkció nyújtotta élmény feledtetni vagy elmosza az esetleges értési problémákat, mert a színház számtalan egyéb eszközzel is segítheti a megértést. A színpadi kontextusban vagy színpadon elhangzó szavak külön támogatást nyernek a szereplők gesztusai, mimikája (testbeszéde) a színpadi környezet, a szituáció által.

Ezért az utazó társulat szívesen elmegy olyan egyetemekre és főiskolákra is, ahol nem nyelvszakos képzés folyik, „csak” nyelvi lektorátusokat működtetnek. Ide értelemszerűen könnyebben érthető, egyszerűbb nyelvezetű darabokat választanak.

Sok helyütt alapos előkészítés (feladatlapok, beszélgetés) előzi meg az angol színház érkezését, másutt az előadások utáni munkát (esszéírás, kérdésekre adandó válasz) szervezik meg az ott oktató tanárok. Van olyan iskola is, ahol az előadásokat videóra rögzítik, ezt az anyagot a későbbiekben bármikor elővehetik és a szükségleteknek megfelelően (irodalmi-nyelvi képzés stb.) hasznosíthatják.

A darab szövegének feldolgozása természetesen segítheti a közvetlen szókinszfejesztést, és, ami hallatlanul fontos, ezek a szavak megfelelő szöveggörnyezetben hangzanak el, tehát világosan kiderül, hogy milyen összefüggésben, kik által (társadalmi környezet, stílus, regiszter stb.), hol használhatók.

A lexika hasznosítása mellett a nyelvtani anyag is jól feldolgozható az előzőleg látott darab szituációiban elhangzott példamondatok segítségével. A tanulók emlékeznek a történetre és a helyzetekre, amelyekben ezek a mondatok megszólaltak, és ezzel pontos értelmet nyernek. Az így kontextualizált nyelvtani jelenségeket nyilvánvalóan könnyebb megjegyezni.

A lexika építésén és a nyelvtani anyag feldolgozásán túl egyéb, készségfejlesztési feladatok megoldásában is segíthet a színház. Minden nyelvvoktatással foglalkozó tanár tudja, milyen óriási jelentősége van a halláskészség fejlesztésében a valódi élőnyelvi beszéd megértését célzó feladatoknak (nem elég helyesen, ékes angolsággal feltenni egy kérdést a londoni utcán, az arra kapott választ is meg kell érteni). Ilyen szempontból is rendkívül hasznos, ha a nyelvszakos hallgatók minél több, valódi, élőnyelvi beszédet idéző és hasonló tempójú angol szöveget hallhatnak. A kortárs angol szerzők darabjaiban a színpadi beszéd felvonultatja az autentikus, a spontán keletkező élőnyelv számos sajátosságát, az értelmezési és kiejtési zavarokat, a hiányosságokat, sőt a dialektusokat és az idiolektusokat is.

További tervek

Az eddig leírtakból azt hiszem világosan kiderül, hogy a „házhoz menő” angol nyelvű színház sikeres, hasznos és igen népszerű program, amelynek érdemes a jövőjéről is gondolkodni. A kérdés tehát az, hogyan kívánják a dolgot tovább működtetni, és milyen irányban szeretnének tovább lépni. Természetesen Fekete Péternek már erre is vannak a jó ötletei. Legutóbbi bemutatójuk azt is jelzi, hogy merre tartanak, hogyan tágtítják tovább az angol nyelvű színház oktatási hasznosításának lehetőségeit. Az új kezdemé-

nyezés lényege az, hogy ezúttal magyar darabot adnak elő Magyarországon élő angol színészek közreműködésével (Jon Fenner, Matt Devere, Mike Kelly) és természetesen angolul. A választás a fiatal, de már igen népszerű magyar író, Egressy Zoltán *Sóska sültkrumplival* című darabjára esett. Egressyt biztosan nem kell külön bemutatni, hiszen a fent említett művén kívül a *Portugál*, valamint a *Kék, kék, kék* című darabjait egyszerre több magyar színház is nagy sikerrel játssza.

Az angol fordítás az egyik Magyarországon élő angol színész, Mike Kelly munkája, aki kétlaki lévén jól ismeri már a magyar viszonyokat és kultúrát is.

A kezdeményezés másik érdekessége, hogy a darab magyarul is megtekinthető a Merlin Színházban, amely folyamatosan repertoáron tartja. Így a gyengébb nyelvi felkészültségű diákok is megpróbálkozhatnak egy angol nyelvű előadással (miután megnézték a darabot magyarul). A vállalkozás előnye az, hogy a fogadó intézmények rendezhetnek úgymond egy színházi napot, amelynek keretében ugyanaz a darab elhangzik először magyarul, majd néhány órával később angolul is (a sorrend fordítva is jó). Az előadások között és után pedig a diákok (és tanárok) leülhetnek az alkotókkal beszélgetni egy pohár ital mellett.

Másrészt az is fontos, hogy ez az angol nyelvű előadás itt marad, hiszen a színészek itt élnek. Az iskolák így könnyebben tudnak egyeztetni, mert az időpontokat illetően nagyobb a választási lehetőség.

Őszintén remélem, hogy sokan lesznek még, akik a „házhoz menő” angol nyelvű színházi előadásait a jövőben élvezhetik.

A program iránt érdeklődők a következő számokon kérhetnek további felvilágosítást:

Fekete Péter 06/30 23333 143

feketep@matavnet.hu

Csóka Tímea 06/30 3669852

csokatimea@freemail.hu

GOLUBEVA IRINA

Bemutatkozik a Cervantes Virtuális Aula

**Interjú Miguel Ángel Peláez Navarrete
a Cervantes Virtuális Aula koordinátorával**

A *Modern Nyelvoktatás* 2000/4. számában megjelent Győri Anna Miguel Ángez Moreta Lara nyelvi tanácsadóval készített interjúja,* amelyben többek között a megnyitásra váró Cervantes Auláról is szó esett. Azóta a terv valóra vált.

2001-ben, február 9-én az Eötvös Loránd Tudományegyetemen ünnepélyesen megnyitották a Cervantes Virtuális Aulát (el Aula Virtual Cervantes). Ugyanabban az évben, szeptember 29-én Budapesten rendezték meg a Magyarországi Spanyolszakos Tanárok Szövetségének III. Kongresszusát, ahol előadóként Miguel Ángel Peláez Navarrete is felszólalt. Az előadásában elhangzottak nemcsak az ott lévő spanyolszakos, de a többi nyelvszakos tanár számára érdekes és hasznos információkat tartalmazott. Ekkor fogalmazódott meg bennem az az ötlet, hogy interjút készítsek a Cervantes Aula vezetőjével.

*

Golubeva Irina (G. I.): *Miguel, bemutatkozná a magyar olvasóknak?*

Miguel Ángel Peláez Navarrete (M.Á.P.N.): Igen, szívesen. A Malagai Egyetemet végeztem, bölcsész karon. Középiskolában spanyol nyelvet és irodalmat, történelmet, latin és francia nyelvet tanítottam. Jó néhány továbbképzésen vettem részt, és elkezdtem spanyolt tanítani a bevándorlóknak a Spanyol Vörös Kereszt által szervezett tanfolyamokon. 1999-ben Debrecenbe mentem a Fazekas Gimnázium új, kéttannyelvű tagozatára tanítani, és azzal egy időben lektorként oktattam a Kossuth Lajos Tudományegyetemen. 2000-ben ajánlatot kaptam, hogy a Cervantes Intézetnek dolgozzam.

G.I.: *Tudomásom szerint nincsen sok spanyol lektor Magyarországon. Miért döntött úgy, hogy idejön dolgozni?*

M.Á.P.N.: Nagyon kíváncsi voltam, milyen az élet Magyarországon. Vonzott a magyar nyelv is, mivel egyik európai nyelvre sem hasonlít. Tanulok magyarul, de bevallom, sokkal több erőmbe kerül, mint azt korábban elképzeltem.

* Győri Anna: „A spanyol nyelv és kultúra jelenléte Magyarországon. Interjú Miguel Ángez Moreta Lara nyelvi tanácsadóval.” In: *Modern Nyelvoktatás*, vol. 6, nr. 4., pp. 59–65 (2000).

G.I.: *Megértem, mert én is lassan tíz éve itt élek, és még mindig nem vagyok elégedett a magyar nyelvtudásommal. Elmondaná az olvasók számára, hogy jött létre a Cervantes Aula?*

M.Á.P.N.: 1991-ben jött létre a Cervantes Intézet, melynek célja a spanyol nyelv és kultúra terjesztése világszerte. Ez az intézet immár közel tíz éve aktívan működik. Sajnos nem minden nagyvárosban van ilyen intézet, és nem is minden országban. Vannak olyan országok, ahol egyszerre több központ működik (pl. Marokkóban öt), és vannak, ahol még nincs (ide tartozik Magyarország is). Ennek az a magyarázata, hogy elsősorban ott jöttek létre ilyen központok, ahol már előzőleg is voltak Spanyol Kultúrházak.

Ma a Cervantes Intézet a tanárok továbbképzésére és az új technológiák felhasználására fekteti a legnagyobb hangsúlyt. Megjegyezném, hogy most a spanyol a világ ötödik nyelve az Interneten való használat szempontjából.

A Cervantes Aula elég új dolog. Az első 2000-ben Szófiában nyitották meg. Azután jött a budapesti, prágai, és később Hanoi-ban is megnyílt egy aula. Ettől az évtől már Zágrábban és Belgrádban is működnek Cervantes Aulák. Egy ilyen aula megnyitási és működési költségvetése sokkal kisebb, mint egy intézeté. Nem olyan régen nyitották meg a Cervantes Intézeteket Moszkvában, Rio de Janeiróban, Alburquerqueben (USA, New Mexico Állam), Isztambulban és São Paoloban. Pár éven belül tervezik a Cervantes Intézet megnyitását Budapesten is. Ez elsősorban politikai döntés, de a Cervantes Aula iránti érdeklődés sokban befolyásolja a döntéshozást.

G.I.: *Mit tud ajánlani a Cervantes Aula az érdeklődők számára?*

Á.P.N.: A Cervantes Aula három fél közötti megállapodás eredményeként született itt Magyarországon, nevezetesen: az ELTE, Duques de Soria Alapítvány és maga a Cervantes Intézet megállapodása alapján. Lényegében ez egy eszköztár a spanyol nyelvet oktatók és tanulók számára. Ebben a pillanatban a legteljesebb eszköztárral rendelkezünk a spanyol mint idegen nyelv oktatásának a területén. Arra törekszünk, hogy minden olyan anyagot, ami Spanyolországban megjelenik ezzel kapcsolatosan, megszerezzünk és elérhetővé tegyünk az érdeklődők számára. Spanyol tankönyvek, általános és szaknyelvi szótárak, olvasó könyvek, CD-romok találhatók nálunk. Ezen kívül nagy választékban vannak az Aulában kurzus hang- és videokazetták, spanyol filmek, Flamenco- és színház anyagok. Számítógépekre spanyol nyelvű programokat telepítettünk. Azonnali az Internet-hozzáférés a Cervantes Virtuális Központ (Centro Virtual Cervantes) weboldaláról (<http://www.cvc.cervantes.es>)

G.I.: *Kik vehetik igénybe az Aula szolgáltatásait?*

M.Á.P.N.: Bárki jöhet hozzánk, nem feltétlenül kell ELTE-oktatónak vagy diáknak lennie. A tanárok megtalálhatják nálunk a legfrissebb didaktikai anyagokat, a diákok gyakorolhatnak a CD-rom segítségével, vagy Interneten keresztül. Például azok, akik spanyol nyelvvizgát akarnak tenni, akár magyar állami, akár DELE (Diploma de Español Lengua Extranjera) vizgát, felkészülésükhöz a legjobb anyagokat itt találják. Még nincsenek nyelvi kurzusaink, de szándékunkban áll indítani egy távoktatási kezdő tanfolyamot, ami jó lehetőséget nyújthat azok számára, akik nem tudnak előre meghatározott órarendű, rendszeres foglalkozásokon részt venni. Bármikor és bárhol be

tudnak kapcsolódni a távoktatási programunkba. A kurzus nagyon érdekesnek ígérkezik, és nem hasonlít az eddig ismert más nyelvi kurzusokhoz. A Cervantes Aula programja magába foglalja az Internet összes lehetőségét: web-oldalakat, elektronikus levelezést, audio kommunikációt stb. Így a tanulóink még a beszéd és hallás készségüket is tudják fejleszteni. Mindenkinek saját kijelölt oktatója lesz. Ezen kívül diákfórumokat fogunk szervezni a Net-en.

G.I.: *Vannak más tervek a jövőt illetően?*

M.Á.P.N.: Igen. Például, olyan saját weboldal, amely terveink szerint a magyar nyelv-tanulók, nyelvtanárok, fordítók referenciaoldalaként fog működni. Azok az Internet-használók is találhatnak itt információt, akik a hiszán világról többet szeretnének tudni.

Ezenkívül tervezünk egy előadás sorozatot a XX. századi spanyol zenéről. A hallgatóság megismerkedhet különböző stílusú spanyol zenével, valamint ezek történelmi és társadalmi hátterével.

Az Intézet tervezi olyan kulturális rendezvények megszervezését Magyarországon, amelyek megfelelnek a legmagasabb minőségi követelményeknek. Ennek nagy az anyagi vonzata, most éppen ilyen jellegű problémákat próbálunk megoldani.

Természetesen nem felejtjük el, hogy a legfontosabb feladatunk a spanyolszakos tanárok továbbképzése. Olyan kurzusok szervezését tervezzük, ahol neves spanyol oktatók fognak előadni.

G.I.: *Talán olvasóink számára fontos lenne tudni, hogy mikor van nyitva az Aula, és kell-e fizetni a használatért?*

M.Á.P.N.: Ahogy már említettem, bárki igényben vehet a szolgáltatásainkat. Hétfőtől péntekig délelőtt 10-től, este 17. 30-ig nyitva tartunk. A címünk:

1088 Budapest

Múzeum krt., 4/C.I em., 265.

Tel: 267 54 44 / 2291-es mellék

Ha valaki kölcsönözni, vagy számítógépeinket használni szeretné, annak be kell iratkoznia az Aulába. A beiratkozási díj 800 Ft negyedévre, vagy 2500 Ft egy évre. Ezenkívül a tanárok lefoglalhatják a terem csoportjuk számára. Ha vannak olyan tanárok, akiknek gondot okoz a számítógép, illetve az Internet használata, azoknak nagyon szívesen segítünk. Nem kell félni az „egerektől”!

G.I.: *Nagyon szépen köszönöm, hogy hasznos információkkal látott el minket. Remélem, egyre többen keresik fel önöket az elkövetkezendőkben.*

M.Á.P.N.: Én is örülök, hogy bemutathattam a *Modern Nyelvoktatás* olvasóinak a Cervantes Aulát. A nyilvánosság nagyon fontos számunkra, hiszen csak akkor tudunk segíteni, ha ismernek minket.

VITAFÓRUM

GECSŐ TAMÁS

Kötelező nyelvvizsga és szorgalom

Sietek leszögezni, hogy Dános Kornéllal kifejezetten kollegiális, sőt, baráti a kapcsolat. Meggyőződése, hogy azon ritka nyelvészek egyike Magyarországon, akik azt vallják, hogy a nyelv „végső” titkainak megfejtése elképzelhetetlen a természettudományos vizsgálati módszerek bevonása nélkül, pontosabban: ha igaz Saussure elgondolása, hogy a nyelv (a *langue*) székhelye az agyban van, akkor a nyelvet az agyban kell kutatni, a fizika, a kémia, a biológia stb. eszközeivel; erre pedig értelemszerűen nem képes a társadalomtudomány talaján álló egész eddigi nyelvtudomány, amelynek kutatási területe – mi más is lehetne? – a beszéd, a *parole*.

Szakmai és baráti tiszteletem mellett azonban megütközéssel olvastam Dános Kornél „Nyelvelsajátítás és genetikai determináltság” című dolgozatát a *Modern Nyelvtudomány* 2002. áprilisi számában. A dolgozat első pontjában, az Elméleti és fogalmi alapvetésben Dános hitet tesz Chomsky innáta-elmélete mellett. Ez az elmélet azonban önmagában véve is problematikus. Kérdés, hogy az univerzális grammatika valami öröktől fogva adott dolog-e az emberi faj számára? Ha ez igaz lenne, az emberi nyelv nem *lett*, hanem már a kezdetek kezdetén *volt* az ember számára. Sarkítva: ha egyáltalán beszélhetünk „legelső” emberekről, a Chomsky által feltételezett univerzális grammatika elvei (principles of UG) eleve adottak voltak számukra. Mi az eredete az univerzális elveknek? Fillmore 1968-as esetgrammatikájában úgy véli, hogy az általa feltárt szemantikai mélyszerkezeti esetek fogalmai (feltehetően) velünk születnek. Valóban fogalmakkal születünk? Terjedelmi okokból itt csak arra szeretném felhívni az olvasó figyelmét, hogy talán nem helyes kritika nélkül egy elmélet hívévé szegődni.

Mármost, ami a nyelvelsajátítás genetikai determináltságát illeti, Dános 13 szindrómát sorol fel, amelyek azt bizonyítanák, hogy bizonyos genetikai eredetű neuron-degenerációk és nyelvi tünetek (nyelvi defektusok) között szoros összefüggés (ok-okozati viszony) mutatható ki. A kromoszómára lokalizált genetikai eredetű neuron-degenerációk és nyelvi tünetek között elsőként az Alzheimer-kórt említi. Ez a kór azonban tipikusan öregkori betegség, semmi köze nincs a nyelvelsajátításhoz (az anyanyelv elsajátításához). Számunkra érdekes például a Down-kór lehet: genetikai születési rendellenesség, amely specifikus nyelvi defektusokban is manifesztálódik – az *első* nyelv elsajátítása során. Kétségtelenül jelentős vívmánya a modern orvostudománynak, hogy egyes nyelvi defektusokat vissza tud vezetni hibás kromoszómákra. Ez azt bizonyítja, hogy a nyelvi defektus *anyagyszerűségében* megragadható.

Ezek után térjünk rá a dolgozatra arra a részére, amelynek állításai, következtetései megdöbbentőek, de nem tartalmuk gazdagsága miatt. A dolgozat ötödik pontjában (A

felsőoktatás dilemmája: genetikailag determinált nyelvelsajátítási képesség és kötelező nyelvvizsga) Dános sok esetben genetikai okokra vezeti vissza, hogy „évente országosan több száz hallgató kénytelen távol maradni a záróvizsgáktól a nyelvvizsga-bizonyítvány hiánya miatt”. Ha ez igaz lenne, olyan szindrómát (szindrómákat) kellene találnunk, amelyek az első nyelv (az anyanyelv) elsajátítását nem gátolják – hiszen súlyos *anyanyelvi* defektussal aligha lehet bekerülni a magyarországi egyetemekre, főiskolákra –, de akadályozzák a hallgatókat a második nyelv (közepes szinten történő) elsajátításában. Tekintettel arra, hogy a hallgatók átlagosan 23 évesek, amikor a kötelező nyelvvizsga letétele esedékessé válik számukra, a korábban minden bizonnyal lappangó szindrómának ezen átlagos életkort megelőzően körülbelül 4–5 évvel kellene jelentkeznie. Van-e azonban olyan szindróma, amely csak és kifejezetten a második nyelv elsajátítását gátolja, de az anyanyelv használatára nincs hatással, azaz a hallgató anyanyelvi tudásában és produkciójában nem mutatkoznak defektusok? Milyen neurolingvisztikai vizsgálatok elvégzését tartaná célszerűnek Dános? Csak azokat a hallgatókat kellene vizsgálni, akik sokadszorra sem tudják letenni a nyelvvizsgát, vagy – a biztonság kedvéért – minden elsőéves hallgatót szűrni kellene? Egyértelmű, hogy a hallgató agyába való „betekintés” jelentős etikai problémákat vet fel. „Ennek a kérdésnek a felvetése még akkor is indokolt, ha nyíltan bevalljuk, hogy a tanulási képtelenség genetikai determináltságának *nyelvi tartalmát még nem ismerjük pontosan*” (kiemelés tőlem – G. T.) – írja Dános. Mit jelent az, hogy *pontosan*? Mennyire ismerjük a nyelvi tartalmat? A nyelvi tartalom pontos ismerete nélkül hogyan lehet hiteles neurolingvisztikai vizsgálatoknak alávetni a hallgatókat?

Tudományos-etikai szempontból Dános dolgozatának legtarthatatlanabb része az utolsó bekezdés. Az itt leírtaktól valójában már csak egy – nem is túl nagy! – lépés a fajelmélet. Dános az egész egészséges értelmiség nevében beszél többes szám első személyben, ellentmondást nem tűrően kirekesztve a „klubból” a hibás vagy csökkent értékű genetikai kóddal rendelkező egyedeket. Dánosnak azonban még ez is kevés. Az ilyen, defektussal rendelkező egyedek reprodukálódását is szeretné megakadályozni, a végső cél az, hogy a jelen és a jövő értelmisége hibátlan genetikai kóddal rendelkező egyedekből álljon.

Dános Kornél rendkívül veszélyes vizekre tévedt. Ezeken a vizeken nem lehet tartósan, biztonságosan hajózni, a hajós állandóan ki van téve annak, hogy alámerül, és legfőképpen: a kitűzött célt soha nem éri el!

Ezek után mi a valódi oka annak, hogy évente több száz hallgató nem jut el a diploma megszerzéséig, mert nem felelt meg a középfokú nyelvvizsgán? Eltekintve most a genetikai tényezőtől, Dános szerint „a felsőoktatás még nem rendelkezik kellő számú és korszerű szakmai felkészültségű nyelvтанárral, sem pedig elegendő oktatás-technikai eszközzel”. Elfeledkezik azonban a legkézenfekvőbb hiányosságról: a *szorgalom* hiányáról. A hallgatónak nem anyanyelvi szinten kell elsajátítania a második nyelvet, hanem alap- és középfokon, ráadásul a nyelvvizsga-bizonyítványt jóval a maximálisan elérhető pontszám alatt is meg lehet már szerezni: a nyelvvizsga is – mint minden vizsga – liberális bizonyos mértékig. 22 év egyetemi tapasztalata azt mondhatja velem, hogy a bukások 99 százalékának oka a kevés tanulás, a szorgalom hiánya. A legtöbb hallgató azért önkritikus: nem a tanárt, nem a technikai eszközöket, nem a „hibás génállományát”, nem a sorsot hibáztatja a kudarcért, hanem saját magát. Goethével szólva: *Genie – das ist vielleicht nur Fleiß*.

BUDAI LÁSZLÓ

Nem vagy-vagy, hanem is-is

Csak az arányokra és a hangsúlyokra kell ügyelni

A közelmúltban a Nemzeti Tankönyvkiadótól azt a megbízást kaptam, hogy az egyik angol nyelvi tankönyvemhez készítsek egy munkafüzetet. Amint az lenni szokott, a terjedelmet a Kiadó megszabta. A terjedelmi korlátoknak mindig az a következménye, hogy van, ami belefér a könyvbe, és van, ami kimarad belőle. Kérte még a Kiadó, hogy minden öt egység (Unit) után legyen egy teszt. Ezen megkötések után a kevéssel több mint száz oldalt nekem tetsző tartalommal tölthettem meg.

A Nemzeti Tankönyvkiadó Jungné Font Judit kolléganőt kérte fel bírálatra, aki olyan elemzést adott a munkafüzetéről, amely nagy szakértelemről tanúskodik, és expressis verbis megfogalmazta azt is, ami a rutinszerű munka közben hasonlóképpen nem mindig fogalmazódott meg bennem. Az Arany Jánosnak tulajdonított „Akarta a fene” megjegyzéssel szemben jómagam vállalom, hogy valóban szándékosan tettem, amit tettem. A kolléganőtől ugyan nem kértem engedélyt arra, hogy sorait idézhessem, de elmarasztaló megállapításait sem fogom kétségbe vonni, mindössze kifogásaival kapcsolatban a terjedelem szabta korlátokat említeném meg. Azért is szívesen idézek a bírálatból, mert benne a hagyományt is tisztelő sorok mellett elsősorban a mai angol-szász nyelvpedagógia preferenciái jutnak kifejezésre, amelyeket a hazánkban oktatót más nyelvek tanárai esetleg csak fenntartásokkal tudnak elfogadni. Jungné Font Judit mondatait saját mondanivalómnak megfelelően átrendeztem, de mindent szó szerint fogok idézni. Dicsérő szavai nem mindenki szerint számítanak dicséretnek, bár én tényleg azoknak tekintem őket. A bírálatából vett idézetek némelyike pedig arra ad lehetőséget, hogy az idegennyelv-oktatással kapcsolatos néhány tapasztalatomat, meggyőződésemet, hitvallásomat papírra vethessem. Máris kezdem:

A korszerű idegennyelv-oktatás nem lehet sem kirekesztő, sem eklektikus

Az általam korszerűnek tekintett idegennyelv-oktatás – de mondhatunk nyelvpedagógiát is, ha valakinek ez az elnevezés jobban tetszik – nem igyekszik összeegyeztetni az összeférhetetlen nézeteket, tehát nem eklektikus, de megpróbálja integrálni mindazt, ami elméletileg összeegyeztethető és gyakorlatilag célravezető. Az idegennyelv-oktatás feladatainak sokrétűsége szükségessé és lehetővé teszi, hogy a céloknak, az objektív és a szubjektív feltételeknek legmegfelelőbb módszereket, eljárásokat, lépéseket válasszuk ki. El tudom hinni, hogy a kurrens módszerek mindegyike célravezető, de az már nem igaz, hogy mindig minden körülmények között csak az a bizonyos a legcélszerűbb. A hagyományos nyelvtanítási szemléletnek, amely fontos

szerepet szán a tudatosításnak, a tanuló anyanyelvének, a kiejtés, a grammatika és a lexika tervszerű és a fokozatosság elvére épülő kimunkálásának, megfelelő arányban ugyancsak megvan a maga helye az iskolai nyelvoktatásban. A munkafüzet erre a hagyományra épít:

„A hagyományos nyelvtanítási szemléletet követi[...]

„Mindenekelőtt a primer készségek fejlődését, beépülését segíti elő a kiejtési, helyesírási, szókincsfejlesztési és nyelvtani struktúrák elsajátítását célzó feladatokkal.”

„Jó, hogy szisztematikus hangtani bevezetővel kezdődnek az egyes leckék.”

„Üdvözlendő a fonetikai, hangképzési gyakorlatok megjelenése, betűhang megfeleltetések, fonetikai átírás, rövid alakok, stress-patterns.”

„Az alapszókinccset [...] tökéletesen begyakoroltatja.”

„A hagyományos, kontrollált gyakorlatokban [...] a szerző jól és kimerítően járja körül a nyelvi probléma minden aspektusát.”

„A gyakorlatok nem megerőltetőek, érthetőek [...], tanítási órára adagoltak, pontosak, precízek, lényegre törőek.”

„Tökéletes a megfeleltetés a tankönyvi oldalak és a munkafüzet oldalai között, rendkívüli módon megkönnyítve ezzel a tanár és a tanuló munkáját.”

„A munkafüzet világos, áttekinthető, logikus felépítésű. Könnyen eligazodik benne tanár és tanuló. Önálló tanulásra is alkalmas.”

Minden nyelvben vannak hangok, a hangokra rátelepedő szupraszegmentális jelenségek, lexémákat realizáló szóalakok, valamint összeszerkesztési szabályok, amelyek a fonetika-fonológia, a lexika és a grammatika hatáskörébe tartoznak. A nyelvpedagógia primer készségeknek nevezi őket. A primer szó sorrendiségre utal. A mondatokká formált és a beszédszándékok kifejezésére alkalmassá tett primer készségek előfeltételei a szekunder készségeknek, azaz a hallás utáni megértésnek, a szövegértésnek, a szóbeli és az írásbeli kifejezőkészségnek. A primer és a szekunder készségek egymásra gyakorolt hatásai ugyan ennél bonyolultabbá teszik a sorrendiség kérdését is, de most ettől eltekinthetünk, és határozottan állíthatjuk, hogy megfelelő arányokban mind a primer, mind a szekunder készségek kialakítása, fejlesztése szerves része kell, hogy legyen a nyelvoktatásnak. Bizonyos komponensek elhanyagolása más komponensek öncélú eltűzéséhez vezet. Minden öncélúvá válik, ha arányaiban más fontos tényezők fölé nő, ha más feladatokat elnyom.

A primer készségekkel kapcsolatban csupán a kiejtéstanátról szólok kissé bővebben, mert a munkafüzet szisztematikus hangtani bevezetőit külön is üdvözi a bíráló.

Az angol kiejtés terén kettősség mutatkozik. Egyrészt egyre több tanárnak és diáknak adatik meg a lehetőség, hogy megfelelő kiejtést sajátítson el valamelyik angol nyelvű országban, másrészt viszont a kiejtés szegmentális és szupraszegmentális jelenségei terén a kollégák tekintélyes részénél a tudatosság munimuma sem fedezhető fel. Vannak ugyan kollégák, akik maguk sem igazán tudják, hogy miért, de néha-néha a fonetikus átírást is használják a lexika tanítása során, de nem zavarja őket, hogy szinte minden második szóban hibát ejtenek. Ez nem rémkép, hanem gyakorta tapasztalt valóság. Ez persze már nem nyelvpedagógiai kérdés. Ez erkölcsi kérdés, ez már bűn! Nem várható el a tanártól, különösen egy kezdőtől, hogy mindent naprakészen tudjon, de az kötelessége, hogy felkészülése során nézzon utána mindannak, amit nem tud

pontosan. Jól teszi, ha általában kételkedik tudásának megbízhatóságában, és mindent kontrollál, mielőtt belép az osztályba, mielőtt helyrehozhatatlan hibákat vét.

A munkafüzetben a kiejtési feladatok legalább annyira szólnak a tanároknak is, mint a tanulóknak. Nem arról van szó, hogy olyan kémeket akarnánk képezni iskoláinkban, akiket a kiejtésük sem buktatna le. Ez csak a mesében lehetséges. Nagy különbség van azonban kiejtés és kiejtés között. Legalább azokkal a hangokkal ne legyen baj, amelyek a magyarban is megtalálhatók.

Ha a magyarban is van például szóvégi /-st/ (*gázt*) vagy /-t/ (*most*), akkor az angol *kissed*, illetve *washed* utolsó két hangja se legyen /-zd/ vagy /-zd/ a helyes /-st/, illetve /-t/ helyett!

Az elfogadható angol kiejtést viszonylag könnyen meg lehet tanítani a kezdőkkel, de az elrontott kiejtés többnyire helyrehozhatatlan. Különösen nagy tehát azoknak a nyelvtanároknak a felelőssége, akik kezdőket tanítanak. Felelősségük persze kiterjed a grammatikára, a lexikára és egyebekre is.

A munkafüzetben található, főként a primer készségeket fejlesztő feladatok csak részben oldják meg a nyelvoktatás problematikáját, és kiegészítésre szorulnak. Az elvégzendő feladatok sora csak akkor válik teljessé, ha a bíráló további észrevételeit és igényeit is figyelembe vesszük:

„A kommunikatív nyelvtanulás, a komplexebb nyelvszemlélet kevésbé érvényesül benne.”

„A gyakorlatok túlnyomó része drillszerű, mechanikus, nincs beágyazottság, kontextus adta érdekesség, játékoság, humor. Az értelmes, kreatív nyelvhasználat háttérbe szorul. A kommunikatív elem beemelése (problémamegoldás, info-gap gyakorlatok) változatosabbá tehetné a szöveget.”

„[...]nem jutnak el a szabadabb gyakorlásig, a tanuló saját világát megfogalmazó[...] produktív fázisig. A beszédszándékok nem jelennek meg szisztematikus patternekben.”

„[...]túl súlyban vannak a mondatszintű gyakorlatok, megnyilvánulások.”

A fenti kifogások helytállóak a munkafüzetrel kapcsolatban, és korszerű nézeteket juttatnak kifejezésre. Az igazi cél ténylegesen a primer készségek szintézise és a komplexebb szekunder készségek szolgálatába állítása. A kiejtés, a grammatika, a lexika első szintézisét, kontextusát a beszédszándékok jelentik, amelyek elsősorban a tankönyvekben kapnak helyet. A szituációba helyezés, a játékoság, a humor ugyancsak megjelenhet a taneszközökben, ha a szerző(k)nek elegendő terjedeleme és nyomdai eszköztár áll a rendelkezésére, de vállalkozhat ilyen feladatokra a szaktanár is. Igénybe vehetők továbbá az egyre szaporodó modern technikai eszközök is.

A korszerű vagy sokszor inkább csak divatos nézetek igazságtartalma azonban nem mindig evidencia, és ha nem vigyázunk a hangsúlyokra, ugyancsak aránytalanságokhoz vezethetnek.

A tanuló idegen nyelvi teljesítményeire nem a kreativitás, hanem a reprodukció és a produktivitás a jellemző

A *produktivitás* és a manapság különösen kedvelt *kreativitás* között érdemes különbséget tenni. A kreativitás az anyanyelvi beszélő jellemzője, aki metaforikusan kiterjesztheti anyanyelve bizonyos elemeinek a használatát addig ismeretlen területekre is,

vagy egyéb nyelvi újdonságokkal állhat elő. Jellemző lehet a kreativitás az anyanyelvét próbálgató kisgyerekekre is. A minap az egyik unokám – két és fél éves – a kezét a csepegő vízcsap alá tartva, az apja „Veronika, mit csinálsz?” kérdésére ezt válaszolta: „Csep-peszkedek.” Ez kreativitás.

Az idegen nyelvet tanulótól nem kreativitást, hanem reprodukálást és produktivitást lehet elvárni. Sok szituációban nem tud mást csinálni a tanuló, és nem is kell mást csinálnia, mint szó szerint reprodukálnia valamilyen nyelvi egységet. Sok beszédzándék változatlanul ismételtetett kifejezésekből, mondatokból áll. Ilyenek például az udvariassági formulák. A produktivitás az analógiára épül, amelynek a lényege az invariáns és a variábilis elemek együttes kezelése. A variábilis elemek a behelyettesítés, a bővítés, a törlés és az átrendezés műveletei során kerülnek az invariáns struktúrába. Ezekre a műveletekre nagy szükség van a nyelvtanulás során még akkor is, ha mechanikus jellegűtől teljesen megszabadulni nem lehet, bár szituációkhoz kapcsolva változatosabbakká tehetjük őket. Ezek a műveletek nemcsak a szószerkezetekre és a mondatokra, hanem a szituációkra és a szövegekre is alkalmazhatók.

Az idegennyelv-oktatás valódi problémái nyelvi problémák

Az idegennyelv-tudás ritkán éri el azt a szintet, amikor „a tanuló a saját világát” tudja megfogalmazni a tanult nyelven. Tantermi keretekben nemigen tátong valódi info-gap. Betöltésére egyébként is kevés nyelvi eszköz áll a tanuló rendelkezésére. Nem tudom, mi a nyomasztóbb: az a kitörő illokúciós aktus-e, amelyet legfeljebb csak gyatra lokúciós aktus tud követni vagy az a tudat, hogy még csak tanulgatunk, gyakorolgatunk, próbálgatunk, de még várnunk kell az igazi produkcióra. A problémamegoldásra ugyanakkor a lehetőségek százait kínálja maga az idegen nyelv. A beszédzándékokkal, a szövegekkel való bánásmód csak kis részben nyelvspecifikus. Az igazi problémát a megformálásukhoz szükséges nyelvi alakzatok kimunkálása jelenti. A nem igazán nyelvspecifikus kíváncsiak (például a problémamegoldás, amelyen nem nyelvi problémák megoldását értik, az info-gap) a rosszul értelmezett motivációval kapcsolatosak. A korszerűnek mondott egyes irányzatok azt a látszatot szeretnék kelteni, hogy a nyelvtanulás önfeledt, játékos, szórakoztató tevékenység, nem pedig munka. A nyelvelsajátítás motivációs bázisát nem lehet egyszersmind a nyelvtanulás feltételeként is igényelni, ami nem jelenti azt, hogy a tanárnak nem a leginkább motiváló eljárásokat, tevékenységi formákat kellene keresnie a lehetőségek határain belül, ügyelve persze az arányokra.

Az alábbi, hazai iskoláinkban ugyancsak tantervi keretekben tanított élő idegen nyelvek tanárai és tanulói aligha hiányolják a nyelven kívüli problémákat:

Nous aurions fini notre travail hier, si nous avions eu plus de temps.

Er fragte, was er denn hätte tun sollen.

Questa lettera La prego di spedirmela raccomandata.

De haber ido a la tienda con su mujer, Jorge no habría comprado ese coche.

(Orosz példát csak azért nem hoztam, mert a gépemen nem boldogultam a cirill-betűkkel.)

A francia, a német, az olasz, a spanyol és az orosz nyelv tanulóinak bőven van lehetősége a problémamegoldásra, mire a fentiekhez hasonló mondatok produkálására képesekké válnak. A morfológiában gazdagabb nyelvek tanárai kevésbé tudnak elrugaszkodni a valóságtól, a valóság lehetőségeitől, de maga az angol nyelv is, miközben

eldobálta végződéseit és nemeit, megteremtette azokat a problémákat, amelyeknek a megoldása ugyancsak lehetne az intellektuális örömök forrása. Az iskolai angolnyelv-oktatás sem képes a szükséges mennyiségű és minőségű *comprehensible input* adagolására ahhoz, hogy a „ha meg kellett volna csináltatnom”-féle mondatok lefordítására is vállalkozni tudjon a tanuló: *If I had had to have it done/fixed/repared/ made/mended vagy Had I had to...* Jól tudom, hogy ez csak agytorna, csak annyi, mint egernek a papírrágás. Sok olyan nyelvi probléma van azonban az angolban is, amelynek a megoldásához be kell kapcsolni a Krashen-féle monitort. Nem érti Krashent, aki azt hiszi, hogy az iskolai nyelvoktatás keretei között lebecsülendő a monitor – a tudatosítás és a tudatosság – szerepe. Arra ugyan csak közvetve, csak kismértékben jó, amire a *comprehensible input*, de sok minden egyébre jó! Krashen világosan elkülöníti egymástól a nyelvelsajátítást (*language acquisition*) és a nyelvtanulást (*language learning*). Az előbbihez elsősorban a *comprehensible input* kell, de az utóbbi rászorul a monitor működtetésére. Iskolai keretek között a nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás nem zárják ki egymást, de tisztában kell lennünk feltételeik különbözőségeivel. A heti két-három vagy akár négy órában folyó idegennyelv-oktatás elsősorban csak a nyelvtanulást (*language learning*) teszi lehetővé. Krashenék szerint a *comprehensible input*ra épülő középszintű nyelvtudás több mint 700 órát igényel. Csak a számtani alapműveletekre van szükség ahhoz, hogy szembesíthessük vágyainkat a lehetőségekkel.

Az idegennyelv-oktatás nyelvi problémái ritkán lépnek ki a mondatból

A „túlsúlyban vannak a mondat szintű gyakorlatok, megnyilatkozások” észrevétel mögött az a tény rejlik, hogy a mondatnál magasabb rendű szerveződése is van a nyelvnek: a *szöveg*. Manapság nem illik megrekedni a mondatnál. Virágkorát éli a szövegnyelvészet. Természetesen a szövegről is érdemes mindent megtudni, ami megtudható, főként az anyanyelvvel kapcsolatban abban a hitben, hogy – mutatis mutandis – az ismeretek és a jártasságok átlántálódnak a tanult idegen nyelvbe is. Meggyőződésem szerint azonban nem sok idegen nyelvi feladata marad annak a tanulóknak, aki a mondatban – beleértve az összetett mondatokat is –, a rendszermondatban és a szövegmondatban található problémákkal meg tud birkózni. Lehet, hogy eretnokség kijelenteni, de a szövegnyelvészet nem sokban járult hozzá az idegennyelv-oktatás gyakorlatához. A mondaton, sőt egy-egy szószerkezeten belül van az is, ami túlmutat a mondaton. A szövegszintű nyelvi jelenségek is a mondatokban realizálódnak, például az ellipsis is a mondatok, illetve a szószerkezetek bizonyos összetevőinek a hiánya.

A korszerűnek mondott kommunikatív nyelvoktatás is csak félmegoldás

Fentebb már hozzáadtuk a primer készségekhez a szekunder készségeket is, hogy teljes legyen az idegennyelv-oktatás célrendszere. Az is előfordulhat azonban, hogy primer készségekkel kell aládúcolni az ingoványos talajra rakott szekunder készségeket. Ez a kíváncságot jut kifejezésre a bírálóat következő mondatának utolsó szavában:

„Ideális egy kommunikatív tananyag biztos nyelvtani alapozásához, kiegészítéséhez.”

Tehát a kommunikatív tananyag is alapozásra, az alapok hiányában kiegészítésre szorul.

Hasonló problémák húzódnak meg a következő idézet mellékmondatának háttérében is:

„A hagyományos módszerekkel haladni kívánók nyelvkönyve és munkafüzete ez – azoknak ajánlható, akiket inkább összezavar a kizárólag kommunikációs nyelvtanítás.”

Vajon mi lehet az, ami a kommunikációs nyelvtanításban összezavarhatja a nyelvtanárt? Szerintem a következőkről van szó:

1. A jó szituációk, a sikeres info-gapek által kiváltott kommunikációs igények, beszédszándékok és a kifejezésükhöz nem elegendő mennyiségű és minőségű, az anyanyelvinél jóval silányabb nyelvi eszközök konfliktusa.

2. A mondatok elemeinek jelentéséből általában kihámozható nyelvi jelentéssel szemben a megnyilatkozások megjósolhatatlan pragmatikai jelentése. Egy-egy beszéd-szándéknak általában sokféle megnyilatkozás felelhet meg, egy-egy megnyilatkozás pedig többféle beszédszándékot juttathat kifejezésre.

3. A valódi kommunikatív nyelvhasználat a mindenkori szituáció függvénye. A szituációnak megfelelő nyelvi eszközök automatikus vagy kisebb-nagyobb mértékben tudatos kiválogatásához figyelembe kell venni a szereplők hierarchikus viszonyait, lelkiállapotát, a témát, a szűkebb és a tágabb környezetet, a beszéd-szándékokat. Minthogy az újabb és újabb szituációk más és más nyelvi anyagot igényelnek, a tananyag nyelvileg tervezhetetlen, nem érvényesíthető a fokozatosság elve, nem biztosított a nyelvi anyag ismétlése a megkívánt kommunikációs keretek között.

Az első pont frusztrációhoz vezet. A második pontban foglaltak következtében a beszéd-szándékok nem is tudnak megjelenni „szisztematikus patternekben”. Osztályozhatók, felsorolhatók ugyan a beszéd-szándékok, listázhatók a nyelvi struktúrák, de a mondanivaló és a nyelvi forma túl lazán kapcsolódik egymáshoz. A harmadik pontban leírtak következménye a valódi szituációkat torzító utánzás. Természetes szituációk csak a tartermi, az iskolai élettel kapcsolatos szituációk lehetnek. Az ismétlés érdekében újra és újra elővett azonos vagy hasonló szituációk pedig legalább annyira unalmasak, bár kétségtelenül hasznosabbak, mint a drillszerű feladatok. Mind az első pontban foglaltak, mind az ismétlések hiánya arra készíteti a tanárt, hogy a leghagyományosabbnak minősített eljárásokat is igénybe vegye, ami viszont megingatja munkája korszerűségébe vetett hitében.

Hosszú távon tehát nincs lényeges különbség a két folyamat között: a szisztematikus kimunkált primer készségeknek a szekunder készségek szolgálatába állítása, valamint a közvetlenül a szekunder készségeket megcélzó, de foltozgatásra szoruló nyelvoktatás között. Jómagam az elsőt természetesebb folyamatnak tartom. A termés betakarítását is meg kell előznie a talajművelésnek, a vetésnek és a növényápolásnak. Az edzéseken is sok olyasmi történik, aminek látszólag kevés köze van a tényleges sporteseményekhez. Tévedés azt hinni, hogy a primer készségek érdekében kifejtett erőfeszítések és az itt elért eredmények kevésbé tudják motiválni a tanulót, ha maga a tanár is kellően motivált.

Amit a tanár nem szeret, azzal a tanuló sem könnyen barátkozik meg

Kár, hogy a fenti állítás fordítottja nem ilyen egyértelmű, de megvan a lehetősége annak, hogy a tanár lelkesedése is hasson.

„Nagyon világos mintákat kap a tanuló, így könnyen el tudja végezni a feladatokat, s ezáltal sikerélménye nő.”

„Mivel a feladatok ennyire zárt rendszerűek, kevésbé gondolkodtatnak, egy-egy kérdésre drillszerű, mechanikus válasz is adható. A középiskolás korosztály elég nehezen viseli az egyénítés nélküli, drillszerű kérdés-feleleteket, szabvány szerinti válaszokat.”

A sikerélmény könnyen megkedvelteti a tanulóval az egyesek által unalmasabbnak tartott feladatokat is, míg a sikertelenség a játéktól is elveheti az ember kedvét. Hogy mit visel el a középiskolás és akármelyik korosztály, az többnyire a tanártól függ. A tanulók mindent el tudnak fogadni, ha beavatjuk őket titkainkba, ha értelmét látják a feladatoknak. Egykori gimnáziumi tanítványaim a harminc-negyven éves érettségi találkozókra is elhozzák, és büszkén mutogatják a kis kártyákat, a hajdan kapott részosztályzatokat jelentő piros pontokat, mert annak idején egyet tudtak érteni azzal, hogy a realisabb értékelést segítő, a folyamatos munkára serkentő „dedós” módszerek is jobbakként, mint a felelőtlen ex-has osztályzatok, az eredménytelenség.

Egyébként a nyelvtanárok egy része – köztük magyartanárokkal – legtöbbször a tanulóknak a nyelvtan iránti averzióját hangoztatja. Ilyenkor a tanár saját érzéseit vetíti a tanulókra. Az persze nem mindegy, hogy hogyan történik az anyanyelv nyelvtanának vagy egy idegen nyelvnek a tanítása és tanulása. Bármennyire is igyekszünk, és igyekeznünk is kell affektíve is megtenni mindent a tanulás sikere érdekében, a következő mondat igazán aligha tudunk változtatni:

Az idegennyelv-tanulás nem játék, hanem fáradságos munka; de nem is robot, tehát intellektuális örömek forrásává válhat

„A munkafüzet nagyon helyesen a fiatal felnőtteket célozza meg, ez annál is indokoltabb, mivel a fiatalabb korosztályok számára nem lenne elég játékos és érdekesítő: a munkafüzet már eleve feltételezi a tanuló motiváltságát, odafigyelését.”

Kellő motiváltság nélkül nincs eredményes idegennyelv-tudás. A tanulók életkorától nagymértékben függően fontos szerepe van természetesen az idegennyelv-oktatásban a játékos munkaformáknak, a valódi szituációkat imitáló szerepjátásnak, bizonyos fókusz a nyelvi játékoknak is, de legyen tudatában mind a tanár, mind a tanuló, hogy alapvetően munkáról van szó, amihez szorgalomra és kitartásra van szükség. Vannak, akik játszi könnyedséggel el tudnak ugyan jutni egy bizonyos szintig, de egy ponton túl már könnyűnek találtnak. Különösen tudatosítani kell a nyelvtanulás munkajellegét azokkal, akik az osztályon kívüli megmérettetésre is vállalkoznak. Nőttön-nő

azoknak a felvételizőknek a száma, akiket minden bizonnyal sohasem világosítottak fel arról, milyen tudással illik egy bizottság elé állni.

Nagymértékben takarékoskodhatunk tanítványaink energiájával, és ugyanakkor fokozhatjuk munkájuk eredményességét, ha az idegennyelv-oktatás minden fázisában, minden kisebb vagy nagyobb feladatában mérlegeljük az alábbiakat:

Az idegennyelv-oktatásban a „lehet” parttalan, a „szükséges” körülhatárolható és körülhatárolandó

Itt a 'lehet' nem azt mondja, hogy lehet, mert a feltételek adottak valaminek a megvalósítására, hanem szabadságot és szabadosságot jelent. A tanár adottságain, felkészültségén – vagy alkalmatlanságán – és szabad akaratán múlik, hogy mit csinál. Cselekedetei azonban nem okvetlenül a legcélravezetőbbek.

Egy nyelv gazdagsága, használatának változatossága kimeríthetetlen mennyiségű és fajtájú feladat elé állítja mind a tanárt, mind a tanulót. A feladatokkal pedig sokféleképpen lehet bánni, sőt elbánni. Ugyanakkor egyrészt a tudnivalók sokasága, másrészt pedig a nyelvtanulásra fordítható korlátozott mennyiségű idő és energia szelekcióra, a „hogyan” megfontolására kell, hogy kényszerítse a tanárt és a tanulót. Az idegennyelv-oktatás ezért a kompromisszumok sorozata a „lehet” és a „szükséges/kell” ellentétpár között. Ezeket a kompromisszumos megoldásokat dicsérik a következő idézetek:

„A szerző nagy nyelvtanári tapasztalatára utal, hogy figyelembe veszi az egyszerre elsajátítható mennyiségeket, nyelvi egységeket. A munkafüzet pontosan azt nyújtja, amit ígér: alapszintű tudást, kiemelt, fontos, alapvető nyelvi struktúrákat és alapszókincset az alapszintű társalgáshoz.”

„A szerző biztos kézzel azokat a szerkezeteket veszi sorra, amelyek nélkülözhetetlenek. Ennek a lényegkiemelő technikának a segítségével gyors előrehaladás érhető el, hiszen nincs mellékvágány, csak egyenes vonalú fejlődés a kijelölt úton. Kicsit olyan ez a munkafüzet, mint egy gyakorisági szótár, nincs benne szinte semmi felesleges vagy különleges. Ez a lineáris, nagyon ökonomikus előrehaladás jellemző mind a nyelvtani struktúrák, mind a lexika tanítására.”

„Bizonyos nyelvi egységek a megszokottnál később jelennek meg a munkafüzetben [...], de ez végül is nem okoz nehézséget.”

Annak a ténynek, hogy az idegen nyelvi környezetben a nyelvelsajátítás jóval hatékonyabb, mint az iskolai nyelvtanulás, egyik oka az, hogy az élet szelektíve adagolja a nyelvi anyagot. Nem kényszerít teljes paradigmasorok memorizálására, amikor ténylegesen csak egy-két alakja használatos az adott lexikai egységnek – nem kell sok száz igével gyakorolni olyan igeidőket, amelyekben csak néhány ige fordul elő. A lehetségesnél jóval kisebb számú, de alaposan elsajátított nyelvi alakzatok analógiájára viszont megoldódnak a ritkábban adódó feladatok is.

A természetes közegben történő nyelvelsajátítás során ugyan nem lehet nehézségi sorrendeket felállítani, a fokozatosság szempontjait érvényesíteni, de az iskolai nyelv-oktatásban erre megvan a lehetőség. Bizonyos szerkezetek tanítása későbbre halasztható, míg másoké lexikai kezelésbe véve előbbre hozható.

A tantervi célok ismeretében az idegennyelv-oktatás minden fázisában és minden egyszerűbb vagy komplexebb feladatával kapcsolatban a felvetendő kérdések így hangzanak:

Mit és hogyan *lehet* tanítani?

Itt már a „lehet” mind a kettőt jelentheti:

1. Lehet, mert a feltételek adottak.

2. Lehet, ha a tanár úgy akarja, mert:

a) szerinte – meggyőződése vagy tévhite szerint –s az a helyes,

b) csak arra képes,

c) csak arra hajlandó.

Mit és hogyan *érdemes* tanítani?

Erre a kérdésre mindenkor csak kellő szakértelemmel, alapos mérlegeléssel adható kielégítő válasz. A jól felkészített és nem a maga kárán tanuló nyelvtanár erre is képes. A körültekintő válaszok meghatározzák az arányokat, kijelölik a hangsúlyokat.

Példákat most csak a „lehet”-nek az iménti 2. pontban adott értelmezésére hozok. A kívülálló nem mindig tudja eldönteni, hogy az ok az a) vagy a b), vagy a c):

Meg *lehet* tanítani egy gazdag morfológiával rendelkező nyelv ragozási paradigmáit kivételekkel együtt. Memorizáltathatjuk a nyelvtani szabályokat, akár erre a célra rendezetten is: *a, ab(s), cum, de, ex és e, sine, tenus, pro és prae*. Egyforma intenzitással taníthatunk minden kategóriát, minden szerkezetet függetlenül attól, hogy milyen gyakorisággal fordulnak elő. A nyelvtani tananyag tálalásakor a tudatosítás különböző módjait választhatjuk, de le is mondhatunk a tudatosításról.

Meg *lehet* tanítani sok száz szót melléjük írt egy vagy több magyar jelentéssel, rendezettebb vagy rendezetlen halmazokban, szöveghez kötötten vagy kontextustól függetlenül. A jelentésfeltárás direkt módjait is preferálhatjuk.

A szöveg, amelyből a nyelvi anyagot merítjük, *lehet* régi, *lehet* mai. *Lehet* olyan régi is, hogy már az anyanyelvi beszélő sem igazán érti. Választhatunk monológot vagy dialógust, verset vagy prózát. A szöveget le *lehet* fordíttatni az anyanyelvre, sőt vissza is *lehet* fordíttatni az eredeti nyelvre. A rövidebb vagy a hosszabb szöveg memoriterként is jelenthet feladatot. A versek elszavalhatók, a jelenetek dramatizálhatók. Fontosnak találhatjuk a szöveg tartalmát, mert érdekel bennünket a történelem, az irodalom stb., és feltételezhetjük, hogy a tanulónak hasonló az ígénye, az ízlése.

Hallgattathatjuk a magnót egész órán a hallás utáni megértés fejlesztése ürügyén. Nézhetünk filmeket, használhatunk számítógépeket becsengetéstől kicsengetésig.

A comprehensible inputot gyarapítandó, a tanár végig is beszélheti idegen nyelven az egész órát. (Mellesleg minél többet beszél egy nyelvtanár a tanítási órán, annál nagyobb a valószínűsége, hogy nem készült az órára.)

Igényes, a tanuló saját gondolataival teli fogalmazásokat is *lehet* íratni. (El is felejtethetjük a fogalmazásokat kijavítani, nehogy szembesüljünk szárnyaló vágyaink és a silány valóság közötti igazi „gap”-pel.)

El *lehet* tölteni az órákat nyelvi játékokkal, szerepjátszással, dalolással, mert állítólag csak ezekhez van kedvük a tanulóknak.

Vannak, akik megkérdezik, hogy miért baj az, ha ezt is és azt is megtanítjuk, ha így vagy úgy kellemesebbé tesszük a nyelvi órákat. Baj csak akkor van, amikor a tantervi célok megvalósítása érdekében fontosabb vagy legalább annyira fontos feladatokra nem jut idő és energia. A nyelvtudás és a műveltség gyarapodásával együtt járó tevékeny-

ségek természetesen részei kell, hogy legyenek az idegen nyelvi óráknak, a nyelvvel kapcsolatos feladatoknak. Ismét csak az arányokra, a hangsúlyokra kell ügyelnünk.

Nemcsak pletykákból, de szakfelügyelői, (nagy)szülői tapasztalataimból is ismert, egyértelműen negatív példák:

Egész órán számon kérhetjük azt, amit sohasem tanítottunk meg – az óra végén pedig feladhatjuk a leckét, hogy a következő órán is legyen mit számon kérni.

(Vajon nem valami hasonló dolog történik akkor is, amikor a kommunikatív nyelvoktatás ürügyén a komplexebb, a kommunikatívabb feladatokat előnyben részesítve valakik elfelejtik megfelelő módon prezentálni, feldolgozni, szintetizálni a grammatikát, a szókincset és a kiejtést? Mindezt áthárítva a tanulókra. Vagy azért, mert a primer készségek tanítását nem tekintik elég korszerűnek és szórakoztatónak – vagy azért, mert – tévesen – hisznek abban, hogy ezek maguktól is kifejlődnek a komplexebb tevékenységek árnyékában iskolai feltételek közepette is. Nem ritka ugyanakkor, hogy merőeszközök elsősorban a negligált primer készségeket célozzák meg, és osztályzataik szódolgozatokra, grammatikai tesztekre épülnek.)

Egész órán tarthat erkölcsi prédikációt is a tanár, természetesen magyarul, büntudatot ébresztve tanítványaiban a tanári munka iránti hálátlanságukért, találó jelzőkkel illetve a mai ifjúság erkölceit, magatartását.

A csúcspont *lehet* a dolce far niente. Valaminek persze történnie kell az órán. Negyedóránként be *lehet* például kapcsolni vagy az egyik, vagy a másik masinát, és közben relaxálhat a tanár, no meg a tanuló is. (A korszerű technikai eszközök nem a készületlen tanár kezébe valók! Haszonnal járó használatuk nagy szakértelmet igényel!)

Mindezt és még nagyon sok mindent *lehet* csinálni az idegen nyelvi órákon. Akkor is *lehetett*, amikor még voltak szakfelügyelők. Ma már szakfelügyelet sincs!

(Nagyon kérem a becsülettel, a nagy szakértelemmel és odaadással dolgozó kollégákat, hogy ne haborodjanak fel a szakma elitélendő szélsőségeit ostorozó soraimon, mert az ő méltatlankodásuk azokat leplezi, akik magukra ismerhetnének.)

Van még egy nagyon fontos tény, amely alapvetően befolyásolja a „*lehet*” és a „*szükséges/kell*” dichotómiáját:

Az anyanyelv mindenkor jelen van a tanuló tudatában, és kifejti hasznos vagy káros hatásait

„Külön érdeme a munkafüzetnek az angol és magyar nyelv közötti kontrasztivitás kiemelése, a magyar anyanyelvű diákoknak nehézséget okozó olyan nyelvi jelenségek gyakoroltatása, amelyekre egy angol anyanyelvű szerző nem fordítana figyelmet, hiszen fel sem merülne benne, hogy ez gondot okozhat. Ráirányítja tehát a figyelmet olyan kulcsproblémákra, amelyek vagy csak túl későn, vagy egyáltalán nem kerülnek be a tananyagba. Az anyanyelv legfontosabb megjelenési területe a szóbeli és írásbeli fordítás tudatos tanítása és gyakorlása. A munkafüzetben ennek rendszeres megjelenése tehát nagyon üdvözlendő. A munkafüzet visszahelyezi az anyanyelvet az őt megillető helyre.”

Egy mondat erejéig térjünk még vissza a *lehet* problematikájára. Jómagam is vallom, hogy meg *lehet* tanítani egy idegen nyelvet anélkül is, hogy a tanításba bevonnánk a tanuló anyanyelvét. Az angol mint idegen nyelv szakos brit tanárok nagy mesterei

ennek. Őket azonban a kényszer vitte, viszi arra, hogy következetesen angol nyelvű legyen a nyelvtanítás minden mozzanata. Ők általában nem tudják a tanítványaik által beszélt nyelve(ke)t. A magyar anyanyelvű angoltanár helyzete magyar iskolákban egészen más. Tudomásul *lehet és kell* venni az anyanyelv mindenkori jelenlétét mind a tanár, mind a tanuló tudatában. A primer és a szekunder készségek jellemzői, a mindenkori feltételek szerint differenciáltan építenünk *lehet és kell* az anyanyelv pozitív hatásaira, illetve meg *lehet és kell* próbálni semlegesíteni vagy csökkenteni zavaró hatásait.

A kontrasztív szemlélet *implicit* vagy *explicit* kontrasztivitást jelent. Implicit kontrasztivitásról akkor beszélünk, amikor ugyan egyetlenegy anyanyelvi szó sem hangzik el az idegen nyelvi órán, de a taneszközök készítői és/vagy a tanár következetesen figyelembe veszi a két nyelv hasonlóságait és különbözőségeit. Az explicit kontrasztivitás valamilyen módon, metanyelven vagy nem verbálisan, például vizuálisan, tudatosítja a hasonlóságokat és a különbözőségeket az ismeretek átadása és szükség esetén a nyelvtanítás egyéb fázisai során is.

A magyar anyanyelvnek az angolra gyakorolt negatív hatásai többé-kevésbé ismeretek angoltanári körökben. A tesztek készítői is figyelembe szokták venni az anyanyelv csábításait. (A Corvina hamarosan megjelenteti az angol nyelvi hibákról szóló könyvet.) Itt most az anyanyelvnek a nyelvtanári munkát közvetlenül segítő és rejtőzködőbb pozitív hatásaira kívánok rámutatni. Az anyanyelvre a következő főbb területeken támaszkodhatunk:

1. A munka, a feladatok megszervezése, irányítása, értékelése során mindaddig, amíg mindez a célnyelven csak időpocsékolás lenne.

2. Az idegen nyelvi ismeretek tekintélyes része ráépíthető az anyanyelvi ismeretekre, tudatállapotra. Az anyanyelv a tanult idegen nyelv bázisául szolgálhat.

3. Az anyanyelvnek és az idegen nyelvnek a szituációkhoz kötött, a beszédszándékokat kifejező tartalmi jellemzői, aktusai, tehát a nyelvhasználat általános szabályai alapvetően megegyeznek egymással.

A 2. és a 3. pontban foglaltak igazát elfogadva, az alábbi kérdést is következetesen fel kell tennünk:

Mit nem kell tanítanunk az anyanyelv és az idegen nyelv hasonlóságainak az ismeretében?

Az angolszász nyelvpedagógiai írások és taneszközök kellően palástolva ugyan, de egy cél érdekében és egy tévhitben látnak napvilágot. Autentikusnak vallják magukat, ami persze bizonyos szempontból igaz is, de ennek hangoztatása elsősorban üzleti célokat szolgál. A versenyt azonban legtöbbször nem a tartalommal, hanem a vonzó külsővel nyerik meg. Tévhitük az, hogy akinek nem az angol az anyanyelve, azt mindenre meg kell, meg kellene tanítani. Itt maga a nyelv, a nyelvi kódrendszer másodlagos szerepet játszik, pedig azt tényleg meg kell tanítani az idegen ajkúakkal. A szigorúan vett nyelvi gyarlóságok iránt azonban toleránsak, de sokkolják őket a kulturális különbségek, és hiszik, hogy a tanítványoknak is a kulturális sokk jelenti a legfőbb problémát. Feltételezik, hogy az idegen ajkú kommunikálni sem tud, és az olyan fogalmakat, mint a feltétel, az ok-okozat, a szükségesség, a valószínűség, a bizonyosság stb. fel sem tudja fogni. Nem tudják elképzelni, hogy azonos vagy nagyon hasonló tartalmakat, érzéseket más nyelveken is ki lehet fejezni az angolhoz hasonló vagy attól különböző nyelvi eszközökkel.

Sok évvel ezelőtt, amikor egyszer a jó nevű Trim professzor egyik cambridge-i előadásában az angol nyelv jelentésárnyalatokban gazdag szupraszegmentális eszközzeiről értekezett, bátorkodtam megjegyezni, hogy hasonlóan árnyalt jelentések kifejezésére esetleg más eszközökkel más nyelvek is képesek, a felsőbbrendű ember magabiztosságával csak ennyit mondott: „Így beszélnek azok, akik a kelet-európai országokból jönnek.” Azóta sem igazán értem, mit vétettem, bár sejtéseim vannak. Sajnos, diákjaink nagy része is hajlamos az angломániára, és különleges revelációként hat számukra, ha a kontrasztív nyelvi stúdiumokon a magyar nyelv gazdagságára is fény derül.

A Magyar angol nyelvtani feladatsorok kulccsal és magyarázatokkal. Az alapfoktól a felsőfokig című könyvben, amelyet 2001-ben jelentetett meg a Corvina, az angol nyelvtan a magyarra mint bázisnyelvre épül rá. E könyvben sok példa illusztrálja a fentebbi második pontban megfogalmazott, az anyanyelv nyújtotta lehetőséget, ezért itt csak az idegen nyelvi fogalmazás tanítását érintem, amely a harmadik pontban kifejtett nézetekkel függ össze:

Meggyőződésem, hogy az idegen nyelvi órákon fogalmazni nem kell tanítani azt, aki az anyanyelvén tud fogalmazni. A fogalmazáshoz szükséges nyelvi eszközöket ugyan ki kell munkálni, de gondolatai, mondanivalója vagy van valakinek, vagy nincs. Gondolatait vagy megfelelően tudja tálni, vagy sem. Ha ezt a cikket angolul írtam volna meg, a lényegét, a tartalmat, az érvelés menetét tekintve semmiben sem térne el jelenlegi változatától. Megírása hasonló szellemi tevékenységet jelentett volna. A nyelvi megoldások természetesen nagymértékben különböznenek a két nyelv eltérő jellemzőinek a következtében. Nem valószínű, hogy azonos lenne a mondatok száma, más típusúak lennének a tagmondatok, és a verbum finitum rovására például megszaporodott volna a verbum infinitum. Mindennek kevés köze van a fogalmazás lényegéhez.

Olvastam már nagyon értékes, szakszerűen megírt, az angol nyelvű fogalmazás tanításával foglalkozó disszertációt is, de lényegében nem másról van benne szó, mint az angol nyelv tanításáról fogalmazások elemzése és íratása mint fő tevékenységi formák segítségével. Ez is egyfajta tanítási módja a nyelvnek, amely eredményes is és kellően motiváló is lehet. Mindent persze ily módon sem lehet megoldani, az arányokra itt is ügyelni kell. Azt is elismerem, hogy fogalmazni is jobban fog tudni ezáltal az, aki a fogalmazást nem gyakorolta elégszer anyanyelvén. Mindenkinek adhat valami pluszt, de a fogalmazástanítás nem idegen nyelvi feladat, bár a fogalmazás gyakorlása alkalmas az idegen nyelv tökéletesítésére.

Az idegennyelv-oktatás fontos nevelési tényező

A bírálat apropóján már csak a fenti mondatban megfogalmazott meggyőződéssel kapcsolatban van mondanivalóm:

Az idegennyelv-oktatás legfőbb célja, hogy egy kommunikációs eszközzel gazdagítsa a tanulót, de emellett, jobb esetekben ezzel szerves egységben műveltséget is nyújt, továbbá munkára nevel, pallérozza az értelmet, általa toleránsabb lehet az ember, megtaníthat a másság tiszteletére stb. A tanár részéről számtalan lehetőség nyílik a példaadásra. Csak egyetlenegy konfliktus-helyzetről kívánok szólni a bírálat alábbi soraiból kiindulva:

„A leckéket követő tesztekben is teljesen azonos felépítésű, ugyanolyan jellegű gyakorlatok találhatók. A tanulónak nem szükséges tehát tudását valamilyen kommunikatív cél érdekében felhasználnia. *Csak és kizárólag azt kéri számon, amit be is gyakoroltatott.* (Kiemelés tőlem.) Ez egyrészt előny, mert arról kap visszajelzést a tanár, hogy mennyire sajátította el a tanultakat a tanuló, másrészt viszont kár, hogy most sem kell használnia a tanulónak azt a szerzett képességét, aminek a kifejtésén fáradozott a sok mechanikus gyakorlat elvégzésével. Valamilyen értelmes cél érdekében most felhasználhatná ezeket.”

„A tanár munkáját segíti a biztos alapok kialakításában, de azután a nyelvtanárra vár, hogy a nehezebben kivitelezhető, időigényesebb kommunikációs tevékenységek rendszerét megtervezze, kitalálja és alkalmazza, hiszen a szerző nyíltan vallja, hogy a munkafüzet feladatainak elvégzése nem alkalmas a tanuló összteljesítményének az értékelésére, sőt ezek a mechanikus gyakorlatok csak kisebb részét adják a tanulóktól elvárando tudásnak.”

A kiemelt mondat minden pedagógus erkölcsi kötelessége. Ha erről megfeledezünk, mindent tönkreteszünk. Az értékelés és az osztályozás mindig nagy kihívás a tanár számára. A pedagógus legnagyobb jóindulata mellett sem tudja mindig elfogadtatni értékítéletét a tanulóval és/vagy a szülővel, de legalább a jó szándékban ne lehessen kételkedni.

A számonkérés komplexebb, kommunikatív célratörőbb formáit is választhattam volna a munkafüzetben, és választottam volna is, ha biztosítékot kaptam volna arra, hogy a tesztek eredménye nem válik dokumentált érdemjeggyé. Ha érdemjeggyé válnak is a tesztek eredményei, a végelszámolás érdekében az értékelésnek az idegennyelv-tudás minden komponensére ki kell terjednie!

„A tesztek gyorsan javíthatóak, a gyors ellenőrzés eszközei – tiszta képet adnak az alapkészségek elsajátításának mértékéről, de nem átfogó jellegűek – a tanuló nyelvtudásának, nyelvi kompetenciájának mérésére nem alkalmasak. A nyelvtanár-ra hárul tehát a feladat, hogy más jellegű feladatokkal kiegészítve alkalmassá tegye őket a tanulók nyelvi szintjének mérésére.”

A nyelvoktatásban különösen érvényes a valamit valamiért elve. Minden módszernek, eljárásnak lehetnek előnyei és hátrányai egy másikkal szemben. Amelyik feladat gyorsan javítható, az ritkán tud komplex is lenni. A kevésbé összetett feladatokra épülő mérések könnyen gyarapítják az érdemjegyeket, de tudni kell ellenállni a csábításnak, és az osztályzatnak a szekunder készségeket is megfelelő arányban kell tükröznie. A jó nyelvtanárnak külön-külön rubrikái vannak az egyes tevékenységi formák számára. Érdemes azonos mértékben figyelembe venni az elsősorban csak szorgalmat és kitartást igénylő primer készségekre és a képességek szélesebb skáláját feltételező szekunder készségekre adott érdemjegyeket. Így szorgalommal is lehet boldogulni, és a tehetség is kevés szorgalom nélkül. A jeleshez a kettőnek együtt kell érvényesülnie. Az értékelés, az osztályozás fontos nevelési eszköz. Nagyon érzékeny eszköz! Tilos vele játszani, nem szabad bagatellizálni.

Van, aki mindezt másképpen gondolja? De merjen is meggyőződése szerint cselekedni akkor is, ha nem húzható rá arra, amit tesz, a modernség kényszerzubbonya. Attól még lehet nagyon eredményes nyelvtanár. Vajon nem az-e az igazán modern, aki optimális idő- és energiaráfordítással meg tudja valósítani a kitűzött célokat, aki eredményes?

A LibroTrade kft. ajánlja

OXFORD UNIVERSITY PRESS

Oxford angol-magyar szótár nyelvtanulóknak	3554 Ft
Oxford Collocations Dictionary for Learners of English	4922 Ft

LIBROTRADE KFT.

Magyar–angol, angol–magyar zsebszótár	1800 Ft
Angol képaláírási gyakorlatok alap-, közép- és felsőfokon	1999 Ft

GRIMM KIADÓ

Dorogman György: Spanyol–magyar kézisztár	6000 Ft
---	---------

PÉNTEK BERNADETT SZERZŐI KIADÁS

Péntek Bernadett–Kovács Klaudia: 170 szituáció	
15 témakör – angol, német szituációs kártya	1950 Ft
Péntek Bernadett: Középfokú kurzuskönyv a német szóbeli nyelvvizsgára	1950 Ft

DACKEL KIADÓ

Deutschlands Landeskunde (Deutschhefte für Kinder 1)	672 Ft
--	--------

A könyvek megvásárolhatók:

Librotrade Kft. 1173 Budapest, Pesti út 237. Tel.: 258 1463

Famulus Könyvesbolt 1137 Budapest, Újpesti rakpart 6. Tel.: 349 3656

KÖNYVSZEMLE

Horváth József

Advanced Writing in English as a Foreign Language

Lingua Franca Csoport: Pécs, 2001.

194 + XIV. p.

=

Ízléses és kellemes nyelvezetű kötetet érlelt a kitartó kutatómunka, amely Horváth József nyelvészeti és pedagógiai elhivatottságát adatolja. Az adat lehívható, a vizsgálat megismételhető, a gép iterál: ami nem megismételhető, az Horváth József mint pedagógus, és ez így van rendjén egy elhivatott tanár esetében. A szerző valószínűleg azon kevesek közé tartozik, akinek már napi tanításában sikerült összeegyeztetni a számítógép sokoldalú használatát a modern pedagógiai elvárásokkal. Megnyerő, elbűvölő az a szellemi és manuális ügyesség, amellyel Horváth József korunk egyik új hangszerén játszik. Szoftver-ismerete, azok alkalmazása és saját módszertani újításai érdemes művészre vallanak. Az a bizonyosság, amellyel Horváth József alkalmazott nyelvészeti következtetéseit a számítógép felelésével ki-tünteti, mindenképpen imponáló, előremutató, és egyelőre unikum. Miért van az mégis, hogy a pedagógiai következtetések rövidebbek, áttételesek vagy inkább – és főként – a jövőben megvalósítandó témák között szerepelnek? Talán a szerző maga sem tudta eldönteni, hogy inkább nyelvpedagógiai, vagy inkább alkalmazott nyelvészeti művet írjon? Nem kétséges, hogy az oda-vissza álcázás jól sikerült, az anyag karakteréből is következik, hogy számi ikrekkel állunk szemben a páratlan és páros számú fejezetekben.

Talán az egyetlen, de meglehetősen terebélyes problémám a könyvvel kapcsolatban abból ered, hogy a számomra eléggé egyértelműen alkalmazott nyelvészeti munka egy olyan cím alatt jelenik meg, amely túl tág és egyértelműen nyelvpedagógiai munkát su-

gall. Ezzel szemben az elkészült műben egyedül a 3. fejezet az, amely nyelvpedagógiai szempontból is igazán izgalmas, ahol a szerző végig is járja a tantárgypedagógia ilyenkor kötelező didaktikai hétfátyoltancát az alapelvektől a célokon át a bemeneti pontokkal, szövegtípusokkal, megoldásokkal és természetesen a visszacsatolás és értékelés mozzanataival körbe-körbe járva. E fejezet életszerűségéhez képest a szakirodalmi ismertető (vagyis az első fejezet) kicsit halványabb. Mennyivel könnyebb lenne a helyzetünk, ha a mű címe valahogy így hangoznék: Application of corpora in advanced EFL writing (Nyelvészeti korpuszok alkalmazása magas szintű, angol nyelvű íráskészség fejlesztésekben). Ettől függetlenül a művet – jelen címével együtt – elsősorban egyetemi oktatóknak és hallgatóknak ajánljuk, beleértve a doktori kurzusok hallgató-ságát is. Nem kevésbé hasznos a monográfia a gyakorló nyelvtanár számára, aki az első két fejezetből szerezheti meg a szükséges háttérismereteket (Az írás pedagógiája, illetve korpusznyelvészet).

Minden műnek számos olvasata lehet. Belülről szemlélve itt is lehetséges legalább három-négy: kutatási jelentés, szaktudományi monográfia, tudományos ismeretterjesztés, tudományos kísérlet inter-, illetve multidiszciplináris területek feltérképezésére. Egyik változat sem szorul különösebben védelemre: az eredetileg doktori diszsertációként benyújtott munka tudományos kísérleteken alapul; a feltérképezendő három-négy nagy és több tucat apró terület összességéhez csak kevesen értenek egyformán jól; a könyvforma monográfiát kíván; a hazai ismerethiányt a nyelvészeti korpuszokkal kapcsolatosan pedig tudományos ismeretterjesztést. A számomra legvonzóbb olvasat mégiscsak az, hogy kevés olyan munka található Magyarországon, amely ilyen egyértelműen mutatja be egy kutatás belső világát az ötlet megszületésétől a mé-

réseken át az eredmények értékeléséig. Talán éppen ezért érthetetlen számomra, hogy miért kellett ennek a műnek Magyarországon angolul megjelennie. Angolul ugyanis írtak már korpusznyelvészetről, írástanításról meg végképp. A más nyelveken tanítók magyarul tudnának leginkább profitálni Horváth József invenciójából: mintául szolgálhatna ahhoz, hogy miképpen lehet ezeket az alkalmazásokat tudományosan feldolgozni. A nyelvi problémától függetlenül nagyon hiányoznak az ilyen könyvek Magyarországon, amelyek a szűkebb szakmán kívüli közösségnek is képesek megmutatni, hogy a pedagógiai nyelvészet kiváló kutatási eszközöket ad a nyelvpedagógia kezébe; ugyanakkor azt is szemléltetik, hogy milyen messzire jutott a nyelvpedagógia tudománya az osztálytermi KRESZ-től: a szűkkeblű módszertantól. Számos kutató még ma is a múlt század szakmetodikai feladványain rágódik: Horváth József semmiképpen sem tartozik közéjük.

Bárdos Jenő

Ábrahám Károlyné – Egey Emese

Learn from me

an English coursebook written from the Christian perspective

Károli Gáspár University of the Hungarian Reformed Church: Budapest, 2001. 170 p.

Indítékok. Az Európai Bizottság „Leonardo” programja keretében nyelvkönyvek készültek, amelyek nyelvi anyaga az angol, német, francia és olasz egyházi nyelvre épültek. Tehát egy tankönyvcsalád jelent meg, amelynek négy alapkötetéhez tanári kézikönyv, valamint audio- és videokazetta csatlakozik.

A szóban forgó művek tehát szabályszerű nyelvkönyvek, s legalább annyira nem teológiai szakkönyvek, amint a forgalom-

ban levő – pazar kiállítású és méregdrága – külföldi nyelvkönyvek sem csupán a diszkóvilágnak, meg a földön kívüli űrlények tudományos-fantasztikus világának vagy az információs társadalomnak a speciális nyelvét tükröző nyelvkurzusok.

Az angol kötetet Ábrahám Károlyné és Egey Emese írta azoknak a középhaladó és haladó szintű nyelvtanulóknak akár egyéni tanulásra, akár iskolai felhasználásra fő kurzusként, vagy kiegészítő tankönyvként, akiket különösen is érdekel, hogy a célnyelv (angol) országaiban hogyan is élnek és gondolkodnak, mely értékeket tartanak fontosnak, hogyan gondolkodnak másokról az emberek, főleg a fiatalok, és ezzel összefüggésben abban kívánnának ismeretekhez jutni, hogy hogyan működnek egyházon belül vagy kívül azok, akik magukat kereszténynek (vagy -tyénnek) vallják, netán valamely egyházközséghez tartoznak, esetleg mint gyakorló egyháztagok, „ifik”.

Egy újabb színfolttal bővült tehát a palletta. S ha meggondoljuk, hogy a rendszerváltozás során és után visszaadott, illetőleg újonnan létesült felekezeti vagy ökumenikus iskolák száma hihetetlenül felszökött, több ezer pedagógus – köztük nyelvtanárok – és több tízezer tanuló tanul ezekben az iskolákban, már ez a tény is elég ok arra, hogy egy az egyházi nyelvet feldolgozó nyelvkönyv is besoroljon az egyéb szabadon választható nyelvkönyvek sorába.

Szándék. Egy laza kerettörténeten belül fiatalok elkalauzolnak bennünket a tágabb értelemben vett Angliába, ahol megismerkedhetünk az egyházi építészet és művészet szépsége mellett az egyházi élet szokásaival, ünnepeivel, valamint a szeretetszolgálat különböző válfajaival, amelyek a mai élet gondjaival küszködőkön igyekeznek segíteni.

A szerzők nem „téríteni” akarnak (bár az se lenne bűn), hanem művelni és tanítani, s olyan ismeretanyagot átadni, amelyről az elmúlt 50 évben célszerűbb volt hallgatni, s amely mélységes hiányosságokat „produkált” legalább két generáció általános mű-

veltségében (elég csupán Vágó István vetélkedőit nézni a televízióban).

A könyv hangvétele *ökumenikus*. Mindjárt az elején tájékoztat bennünket egy ügyes táblázatban az Egyesült Királyság felekezeti arányszámairól, például arról, hogy amíg a XX. sz. elején még jóval nagyobb többségben voltak az anglikánok a római katolikusokhoz képest, valamennyivel az utóbbiak vannak ma többségben, őket követik jelentősen kevesebb számban a presbiteriánus egyházak, majd a metodisták, baptisták és egyéb felekezetek. Az ökumenizmus jegyében elkísér bennünket a könyv a skót reformátusokhoz (egészen Iona szigetéig) éppúgy, mint az ír katolikusokhoz, de gyönyörködhetünk az anglikánok egyik csodálatos katedrálisában, az exeteriben, részt vehetünk egy anglikán esküvői szertartáson, vagy megismerhetjük egy római katolikus szerzetesrend szabályzatát, de mindenek föltött a „könyvek könyvének”, a Bibliának a szelleme, örökérvényű igéi és tanításai tűnnek fel a könyvnek szinte minden lapján, *felekezetek fölött*, mindig *emberközelben* és mindig *aktuálisan*.

Tartalom. A tankönyv 15 „unit”-ből áll. Mindegyik egység egy-egy téma köré csoportosít olvasmányokat, párbeszédet, irodalmi szemelvényeket, verseket, bibliai történeteket, ismeretközlő írásokat, pontrendszerrel jelezve szövegértésbeli nehézségi fokukat. A könyv nyelvezete, angolsága a mindennapi emberek nyelve, illetőleg az angol köznyelv („Standard English”), semmiképpen sem valami elvont, túlvilági nyelvezet. A Bibliából vett igéket, részleteket rendkívül figyelmesen, mértéktartással a mindenkor témához választják ki a szerzők. (Egyébként, aki nem tudná: a Biblia maga egy kitűnő „nyelvkönyv”, nyelve (a „King James Version”-é is) szinte kezdő szinten érthető és élvezhető). Amikor például az esküvő a téma (9. Unit), mottóként ez áll: „Ezt mondta az Úristen: Nem jó az embernek egyedül lenni, alkotok hozzáillő segítőtársat.” (I. Móz 2:18). Majd a *Jane Eyre*-ből vett részlet mellett a bibliai „Kánai menyeg-

ző” szerepel (Jn 2:1–11) illusztrációként. Vagy amikor a szegénygondozás a vezető téma (10. Unit), természetesen „Az irgalmas samaritánus” (Lk 10:25–37) a bibliai illusztráció, s hozzá egy részlet a *Twist Olivér*-ből. A szerzők tehát ügyeltek arra, hogy a Bibliából mint irodalmi alkotásból *klasszikus idézeteket, példázatok* emeljenek be a nyelvkönyvbe. Élvezetes fejezet például az (5. Unit), amelynek fő olvasmánya az exeteri katedrális, az angol építőművészet egyik remekének a leírása. Szépen illik hozzá „Az özvegyasszony két fillérje” (Mk 12:41–44), és William Golding *The Spire*-éből egy részlet. Az olvasmányok kiválasztása és elrendezése, képekkel való illusztrálása, néha még plakátok alkalmazása is igen szerencsés, változatossá, színessé, olvasmányossá teszi a kötet szövegét.

Szószedetek. Az olvasmányi anyag után a szószedet („Vocabulary”) következik az ismeretlen(ebb) angol szavak és kifejezések angol nyelvű értelmezésével, magyarázatával, majd kétféle kérdés csoportot indítja az aktív munkát: értést ellenőrző („Comprehension”) és vitaindító („Discussion”) kérdések. Ez utóbbiak nyílt végűek, és senkitől sem várják el vakon történő elfogadásukat, hanem kinek-kinek felfogása, értékrendje szerinti feldolgozásukat.

Grammatika. Itt sajnos nincs terünk arra, hogy érdemeihez méltóan értékeljük a nyelvkönyv *grammatikai részét*, módszertanát, csak sommásan állapíthatjuk meg, hogy a nyelvtani gyakorlatok, a lexikai és beszédfejlesztő feladatok, szóképzési, fordítási vagy más játékos gyakorlatok tartalmilag is a téma bővítésére, színesítésére szolgálnak. Feldolgozási szintjük jelölve van. A szerzők gondosságára és praktikusságára vall a könyv elején egy „Grammar Finder”, amely táblázatosan foglalja össze a nyelvtani, szóképzésbeli, beszédhelyzetbeli és lexikai elemeket, pontosan utalva fejezetre, lapszámra.

Szótári rész. Mint említettük már, az egyes „unit”-ok végén szószedet („Vocabulary”) található, mint általában nyelvkönyvekben, az ismeretlen szavak angol nyelvű

értelmezésével. A kötet végén pedig egy *öt nyelvű szótári rész* („A Glossary in Five Languages”) szerepel, amely főleg egyházi, esetenként teológiai szakszavakból és kifejezésekből áll, magyar, német, olasz és francia megfelelőikkel. Ám ez a „glossary” és az egyes „vocabulary”-k nincsenek szinkronban, vagyis a „szótár” nem tartalmazza az egyes „unit”-ok szókincsét. Miután a felsorolt nyelvekre íródott a tankönyvcsalád, szerintem fölösleges mindegyik végén öt nyelvű szószerkezetet adni (hiszen egyszerre nem tanul az ember négy nyelvet), elég lett volna egy kétnyelvű, ez esetben angol-magyar glosszárium, kibővíve a „unit”-ok végén adott szószerkezetek anyagával. Ha egy új kiadásban elhagynák a német, olasz és francia hasábokat, sok hely felszabadulna egy teljesebb „glossary”, azaz „szótár” összeállítására. Így aztán megtalálható lenne (magyarul is) a *hassock*, a *lesson (from the Bible)*, a *manse*, a *Kirk Session*, a *Moderator*, a *registrar's office*, a *diocese*, a *catechist*, a *rector*, a *rectory* és még sok minden, nemcsak elbújtatva az egyes lelkék végén, hanem a szótári részben is.

Összefoglalva: az ismertetett nyelv-könyv szándéka, tartalma, módszere, használhatósága, kiállítása a szememben *kitűnőre* (5!) vizsgázott: változatos, színes, élvezetes, hasznos. Felhasználói köre pedig sokkal szélesebb, mint a könyv alcíméből és egy felületes belelapozásból vélhetné a kívülről.

Magay Tamás

Salánki Ágnes (szerk.)

A reklámról – ma – Magyarországon Szöveggyűjtemény

Eötvös József Könyvkiadó:
Budapest, 2001. 129 p.

Az alcímében furcsa módon „Szöveggyűjtemény” elnevezést viselő tanulmánykötetben nyelvészek elemzéseit olvashatjuk a

mai magyar reklámokról. A szerzők nemcsak a (reklám)nyelvvvel foglalkoznak, hanem vizsgálják a szöveghez tartozó képanyagot és magát a – nyelvi és képi jelekből összeálló – reklámüzenetet is; német példák alapján kontrasztív jellegű vizsgálatokat is végeznek, párhuzamos, illetve eltérő jelenségeket keresnek. A nyolc tanulmány mindegyike önmagában is figyelemre érdemes olvasmány, az egy kötetben összegyűjtött írások azonban a mai magyar reklám még komplexebb leírását nyújtják.

Az első írás címe: „A farmakoreklámról – A kockázatok és mellékhatások tekintetében olvassa el a betegájékoztatót vagy kérdezze meg orvosát, gyógyszerészét!” Kegyesné Szekeres Erika a farmakoreklám kifejezés definiálását követően bemutatja annak legfőbb jellegzetességeit (informatív, apellatív és emocionális), majd tartalom, publikum és médium szerint rendszerezi a gyógyszerreklámok fajtáit. A továbbiakban a nyomtatásban megjelenő gyógyszerreklámok szerkezetéről, hatásmechanizmusáról és nyelvi megformáltságáról ír. A tanulmányból az alkalmazott legfontosabb stilisztikai és retorikai eljárásokon túl az is kiderül, hogy napjainkban a gyógyszerreklámok három „mindenható” kulcsszava az egészség, természetesség, természetpatika.

A következő dolgozatban – „Vegyem, ne vegyem? Az autóműszaki leírások és reklámok nyelvének elemzése szaknyelvi szempontból” – Csótainé Bárczy Klára a két említett szövegtípus nyelvezetét hasonlítja össze. A funkció, kommunikációs szándék, megjelenési forma és befogadó szempontjából is eltérő dokumentumokban első látásra csupán a tárgy, a gépkocsi a közös. A szerző a mindennapi életből vett autentikus szövegek (Opel Astra kezelési utasítás, Renault Twingo és Nissan Primera reklám) elemzésével állapítja meg az egyes szövegtípusok sajátos jellemzőit. A gördülékeny, olvasmányos megfogalmazásból érzékelhető a szerző téma (és talán az Opel autómárka) iránti lelkesedése és elkötelezettsége is.

A harmadik írás címe: „Reklám, mert megérdemlem! – Reklámszlogenek hatásvizsgálata felvételizők körében.” Besir Anna a napjainkban egyre nagyobb jelentőségű reklámok általános jellemzőinek bemutatása után 180 főből álló mintán végzett felmérésének eredményeit ismerteti. Azt igyekszik bizonyítani, hogy a magyar közönség (vagy legalább annak egy – a főiskolán művelődésszervező szakot választó – része) igenis igényes a reklámok tekintetében, és egyértelműen előnyben részesíti az indirekt, a fogyasztót valamelyest gondolkodásra készítő reklámokat. A dolgozatot két kördiagram és sok-sok válaszadói vélemény és példa teszi különösen élvezetessé.

A negyedik tanulmány „Az ezredvég reklámhumora” címet viseli. Lendvai Endre némi történeti visszatekintés után, a mai reklámokat különösen jellemző (nyelvi) humor – elsősorban a szójáték – hatásmechanizmusának részleteibe avatja be az olvasót. Megállapítása szerint a „szójáték leghatékonyabb típusai [...] eleget tesznek a felszíni maszk és a szemantikai kontraszt követelményeinek”. A gyakorlati példák – táblázatokba rendezett és jól áttekinthető – bemutatását követő elemzésből kiderül, hogy jelenleg a „homonímia/paronímia + kontamináció” modell (mint pl. „A teremtés Corollája”) a legkedveltebb. A konklúzió valamelyest az előző tanulmány szerzőjének hipotézisét is alátámasztja a „nem ‘szájbarágós’ humor rendkívüli agitatív erővel bír”.

Az ötödik dolgozat – „Ausztriából jöttünk, mesterségünk címere az óriásplakát. Szaknyelvi kalauz a plakátdzsungelben eligazodni vágyóknak” – a reklámszakma egy speciális területe, a köztéri reklám szaknyelvének kialakulásáról, formálódásáról szól. A kötet egyik leghosszabb tanulmányában Menus Borbála először tisztázza a szaknyelv (aktuális) jelentését, egyaránt megkülönböztetve azt a szakzsargontól, a csoportnyelvtől és a regisztertől. Megismerhetjük a köztéri reklámhordozók különféle csoportjait és az egyes speciális reklámfajták elnevezését, továbbá a köztéri, közterü-

leti, szabadtéri szavak használatában rejlő különbségeket. Nyomon követhetjük az örökölt szókincs változásait és a szóalkotás különböző módjait, de szó esik a fantázianevek születéséről és az idegen szavak átvételéről is. Ez utóbbi kapcsán különösen fontos – a tanulmányban többször is hangsúlyozott – tény, hogy a „köztéri reklámszakma [részben] német alapú tükörfordításokból építkezik”.

A következő tanulmányban – „Nyelvi játékok a reklámban” – Forgács Erzsébet a reklámyelv és a nyelvi játék definiálását követően a német és a magyar reklám nyelvében előforduló leggyakoribb és leghatásosabb nyelvi játékokat mutatja be. Megismerhetjük a nyelvi játék létrehozására szolgáló különböző fonológiai, grammatikai és szemantikai eljárásokat, továbbá az állandósult szókapcsolatok (pl. szólások, közmondások, szállóigék, idézetek), valamint a grafikai és ortográfiai jelek alkalmazásának számtalan lehetőségét. A német és magyar nyelvű reklámok párhuzamos bemutatása lehetőséget ad a két (reklám)nyelv, továbbá (reklám)szemlélet és (reklám)ízlés közötti különbségek tudatosítására is.

A hetedik, „Hasznos reklámfogások, avagy mi csábítja vásárlásra a fogyasztót?” címet viselő dolgozatban Salánki Ágnes, meghatározott termékcsoportok reklámjainak – pontosabban reklámüzeneteinek – általános és egyedi jellemzőit gyűjti össze. Kiderül, hogy termékcsoporttól függetlenül számos esetben jellemző az adott termék idealizálása, kiválóságának, megbízhatóságának, jó minőségének hangsúlyozása, ám a *racionális* érvek mellett gyakran, de különösen az élvezeti cikkek és az élelmiszerek reklámjaiban megfigyelhető az *emocionális* komponens erőteljes jelenléte is. Az *informatív* reklám tipikus példái között a bankok, biztosítók és egyéb szolgáltatók (pl. nyelviskolák) hirdetéseit említi a szerző. Egy adott reklám hatékonysága azonban a fenti összetevők megfelelő aktuális arányán túl, számos más tényezőtől, így pl. – különösen az említett idegenforgalmi hirdetések eseté-

ben – a célcsoport elérésétől is függ. A dolgozat bepillantást nyújt a – mindennapi életünk kritikájaként vagy paródiájaként is értelmezhető – reklám páratlanul változatos világába.

Szarka Zoltán, a kötet záró-tanulmányának – „Jel, jelentés és információ kapcsolata a sajtóreklámokban” – szerzője azt próbálja „megfejtetni, hogy milyen [...] kapcsolat van a reklámkép, illetve illusztráció és a reklámszöveg alapjául szolgáló jelek, azok jelentései és a ’végtermék’, vagyis az információ között”. A reklám fent említett három kulcsfontosságú alkotórésze szerepét (és egymáshoz való viszonyát) számos magyar és német nyelvű példán keresztül ismerhetjük meg. A jövőről, illetve a reklám aktuális fejlődési tendenciáiról szólva a szerző megállapítja, hogy napjainkban a hirdetések címzettjeinek köre egyre bővül, ezért az alkalmazott jelek folyamatosan egyszerűsödnek és univerzálódnak, ám ezzel egyidejűleg nő a jelen lévő idegen szavak mennyisége, egyre inkább előtérbe kerül a reklámok érzelmi oldala, és a kép válik a meghatározó reklámhordozóvá.

Ez után, a magyar reklámnyelv vitalitása szempontjából talán kissé pesszimista befejezés után csak remélni lehet, hogy a tanulmánykötetnek lesz folytatása.

Wallendums Tünde

Huszár Ágnes

Nyelvek és kultúrák válaszútján

Pápa, 2000. 56 p.

Új kötettel gazdagodott a magyarországi német települések nyelvi állapotát feldolgozó nyelvészeti szakirodalom.

Ganna és Béb – Pápa vonzáskörzetében fekvő, az 1700-as évek második felében bajor földművesekkel betelepített két falu – mai kommunikációs szokásainak új megközelítésű, komplex feltárásával a szerző arra

az aktuális kérdésre keresi a választ, hogy a bakonyi németek „képesek-e még harmonikus kettős kötődést kialakítani a kisebbség és a többség közös képviselőjeként? Képesek-e közvetítő szerepet betölteni egy nagyobb, soknemzetiségű közösség irányában?” (p. 4). A nyelvjárás eredetének tisztázását célzó hangtani irányultságú vizsgálatokkal összevetve Huszár Ágnes munkájában alaktani, szintaktikai és szövegtani szempontok is érvényesülnek, a hangsúly áttevődik a *honnan* kérdéséről a *hol* kérdésre a *hová* aspektusát is szem előtt tartva.

A kötet első harmada az *asszimiláció* vagy *kettős identitás* kérdéskörét befolyásoló tárgyi és szellemi kultúra, a vallás, a településtörténeti és a sorsfordító történelmi tények, illetve a német nyelvvel kapcsolatos attitűd változásának bemutatása. Ennek során válik nyilvánvalóvá a szerzőnek az a törekvése, hogy az elméleti szakirodalomra alapozva végezze empirikus kutatásait. Ezt követi az adott két közösség mai nyelvállapotának sokoldalú, összehasonlító *szinkrón* vizsgálata az 1991-ben kezdett kutatás terpmunkájának eredményeként a Ganna, majd Béb 60 adatközlőjével készített – több mint 10 órás hanganyag alapján. A szerző vizsgálja a beszélőközösségek nyelvhasználatában az *ui*-dialektus megőrzött sajátosságait, annak a standard német nyelvhez való viszonyát, de kitér magyar beszédükre is. Jól áttekinthető táblázatba foglalt, a kommunikációs szokásokra vonatkozó nyelvhasználati önértékelés, három-generációs családok nyelvi kompetenciájának elemzése után rövid összefoglaló és szakirodalmi bibliográfia zárja a kötetet.

A gannai német nyelvjárás hangtani elemzése során a szerző bemutatja többek között a diftongizálódás, vokalizálódás, nazalizálódás jellemző eseteit, az alaktani vizsgálat a standardhoz viszonyított morfológiai szegénységet konstatálja, flexiók hiányát a névszóragozásban, a participium *ge* előképzőjének hiányát az igeragozásban. Mondattani szinten a *jelen*, a múlt idejű mondatok közül pedig a *Perfekt* dominanci-

ája érvényesül, szöveg szintjén megjelenik a döntően lexikai okokra visszavezethető kódváltás.

A gannai kétnyelvűség típusainak meghatározására a szerző N.G.Dorian terminológiáját veszi alapul, azonban nála a kompetencia fokának vizsgálata nem korlátozódik a dialektusra, hanem kiterjed a standard német köznyelv ismeretére is. Ennek alapján a beszélők négy csoportját különbözteti meg: *kompetens dialektus kétnyelvűek* (fluent dialect speaker), *korlátozott kompetenciájú beszélők* (semi-speaker), *passzív kétnyelvűek* (passive bilingual), *kompetens standard beszélők* (fluent standard speaker) (pp. 25–28). Ez a négyes tagolás nemcsak a beszélők nyelvi kompetencia szerinti csoportosítására szolgál, hanem következetesen végigvonul a nyelvhasználati önértékelés, illetve a több-generációs „nyelvőrző”, „korlátozottan nyelvőrző” és „nyelvvesztő” családok kommunikációjának elemzésén is.

Az anyanyelv meghatározása és a magyar, illetve német nyelvi kompetencia 1-től 5-ig terjedő skálán történő értékelése, a nyelvhasználati önértékelés elemzése során a szerző az adatközlők életkorát, nemét és iskolai végzettségét is feltünteti, ezzel módot ad egyéb összefüggések feltárására is. Az adatközlők kommunikációs viselkedésének vizsgálata 10 nyelvhasználati terület (domain) alapján történik Susan Gal megfogalmazását alapul véve: „1-egyház, 2-hivatalos ügyek, 3-munka, 4-bevásárlás, kocsmá, 5-iskola, 6-rokonság, család, presszó, külföldi rokonság, 7-szomszédok, 8-kollégák, 9-szórakozás, utazás Németországba, német nyelvű televízióadások, rádió, 10-általános beállítódás. Melyik nyelvet beszéli szívesebben? Melyiket találja szebbnek? Melyiken fejezi ki magát szívesebben? Milyen nyelvű könyveket, újságokat olvas?” (p. 35).

A fenti domaineinek pozitívumainak felsorakoztatása mellett (átfogó jelleg, egyszerű alkalmazhatóság stb.) Huszár Ágnes módszertani fenntartásainak is hangot ad: nem azonos a felosztási alap a beszédpartner vo-

natkozásában, nem mindig mérhető a kommunikációban való részvétel aktív vagy passzív volta, kistelepülés esetén egybeeshetnek az egyébként különböző területekhez sorolt beszédpartnernek, pl. rokon, szomszéd, kollega stb. A szerző két táblázat egymás mellé helyezésével lehetővé teszi a gannai, illetve a felsőőri (Susan Gal), nyelvhasználati területek szerinti megoszlás eredményeinek összevetését, megállapítja egy azonos, de ellenkező irányú tendencia érvényesülését, a magyar, illetve a német nyelv fokozatos térhódítását a közösségek kommunikációjának egyes területein (p. 35–38).

Érdekes eleme a vizsgálatnak a több-generációs (nyelvőrző, korlátozottan nyelvőrző és nyelvvesztő) családok német nyelvű beszédének nemzedékek szerinti elemzése, melynek során a szerző gyakorisági vizsgálatot is végez pl. az igemódok, igeidők, alárendelő és szenvedő szerkezetű mondatok használata, illetve a kódváltás terén. A kronológiai sorrendű szinkrón vizsgálat itt a fenti tendencia jelenlétének megállapításához vezet. A fiatal gannaiak és bébiek mai német beszédében mindenképpen jelen van a standard német köznyelvi norma. A *nyelvvesztés* vagy *nyelvőrzés*, *asszimiláció* vagy *kettős identitás* kérdésében a szerző biztosabbnak látja a helyzetet a hányattottabb sorú gannai közösségben.

A téma kultúrtörténeti beágyazottságú, szociolingvisztikai megközelítésű feldolgozása, a terepmunka és az adatfeldolgozás precizitása, releváns kérdések szakszerű tárgyalása, a szakirodalmi hivatkozások és a téma aktualitása miatt egyaránt hasznos a kötet forgatása a szakemberek, az érintettek és az érdeklődők számára.

Komjáthy Béláné

Sandro Bianconi

Plurilinguismo in Val Bregaglia

Dadò: Locarno, 1998. 143 p.

A szerző Val Bregaglia (a svéci Graubünden kantonban levő) község lakosainak nyelvhasználatát mutatja be. Bregaglia lakosainak nagy része kétnyelvű (bregagliai és svájci német). Mivel azonban földrajzilag érintkezik az olasz nyelvi területtel, szükségük van az olasznak mint hivatalos nyelvnek az ismeretére is. A családi kommunikációban a bregagliaiak egymás között néha átváltanak olaszra vagy németre. Ha egy német nyelvűvel társalognak, a bregagliai is nagyrészt a svájci németet használja. Az írott nyelvben két típus figyelhető meg. Az egyik a kézművesség, turizmus területén, ahol a németet előnybe részesítik üzleti megfontolásból (*Schuhe und Reperaturen, Metzgerei* stb.). A másik típus viszont az olaszt részesíti előnybe (pl. útjelzések).

A bregagliai dialektust minden ott született és ottani lakos beszéli. Használatos mind a családi, mind a hivatalos szférában, politikai gyűléseken stb. A második helyet a svájci német foglalja el. Ezt a németekkel való kommunikáció során sajátítják el. Harmadikként pedig az olasz nyelv említendő, melyet a nem svájci német anyanyelvűekkel való kommunikációban használnak.

Nyelvtörténeti áttekintés után a szerző külön fejezetet szentel a Bregagliában beszélt olasz nyelvnek. Az utóbbi harminc évben olyannyira megnőtt az olasz jelentősége, hogy ma már inkább beszélhetünk bregagliai háromnyelvűségről. Ez az olasz azonban nem azonos sem a lombard, sem pedig a Ticino kantonban beszélt nyelvvel. A fonológiai jegyeken túl (mint pl. az *r* erős uvuláris ejtése) morfológiai, szintaktikai és lexikai jellegzetességeket hordoz. Ez utóbira bizonyíték a *manolavoro* (*lavoro manuale*), *e così avanti* (*di seguito*), *sovrastanza* (*municipio*), *rimarca* (*osservazione*). A *manolavoro* és az *e così avanti* esetében

érezhető a német nyelv hatása (*Handarbeit, und so weiter*). A német nyelv jelenlétét további példák igazolják, ezek közül kiemelném a következőket (dialektus/német/standard olasz sorrendjében): *apricose, Aprikose, albicocca; bärli, Bär, orsacchiotto; narr, Narr, matto; rucsac, Rucksack, zaino*.

Az óvoda s az általános iskola ad lehetőséget az olasz nyelv elsajátítására. Az óvodában olasz tanítók dolgoznak, mely hátrány a bregagliai dialektusra nézve, előny az italianizálódás folyamata. A standard olasz nyelvvel szemben a gyerekeknél olyan jellegzetességeket észlelt a szerző, mint: rokonnevek előtt határozott névelő használata (*il mio nonno*), határozott névelő tulajdonnév előtt (*l'Antonio*), vagy a *gli* határozatlan személyes névmás használata nőnemre (*gli chiede /a Lei/*).

A helyi nyelv életképességének igazi mértéke az Bregagliában letelepültek nyelvi integrációja. A bevándorló munkások első generációja ugyan teljességében megtartotta saját nyelvét, s csak különleges esetekben sajátította el az olasz vagy a bregagliai nyelvet. Gyermekük azonban a helyi iskolában kétnyelvűekké váltak, s nagy részük beszéli a bregagliai dialektust. Interjúalanyok sora számol be egyéni tapasztalatairól, ezzel alátámasztván a jelenséget.

A Maloja és Bregaglia közti összevetést követi egy felmérés elemzése. A felmérés olasz nyelvű kötetlen beszélgetés formájában zajlott, öt témakörben: identitás érzése; nyelvek Bregagliában; kulturális modellek; iskola és munka, gazdaság; a jövő kérdése.

Az identitás érzését a dialektus, a családi környezet s maga a természeti környezet határozza meg. A dialektus funkciójának kérdésében egyetértének a megkérdezettek: a felnőttek számára a szóbeli kommunikáció eszköze a dialektus, amely jelzi másságukat a többi területtől.

A svájci német tekintetében hagyatkozunk most egy gimnazista véleményére. Olyan iskolába jár, ahol majdnem mindenki német nyelvű. Társaival svájci németül be-

szél. Vannak ugyan olasz órák, de őket ez kevésbé érdekli. Hozzászórtak, hogy németül beszélnek velük. Tény, hogy nem tekinthető az olasz nélkülözhetetlen nyelvnek a bregagliai dialektus és a német jelenléte miatt, azonban annyi változás történt, hogy az oktatás során nőtt az olasz nyelvi kompetencia. A társadalmi-gazdasági változások során pedig a nyelvek helyzete is változni fog, így teret adva valószínűleg nemcsak az olasznak, hanem az angolnak is.

Meghatározó tényező az ingázó munkások nagy száma. A bregagliaiak nagy része a kanton egyéb régióiban, vagy más kantonban dolgozik. A bregagliaiaknak kötelezően ki kellett dolgozni egy gazdasági tervet, mely megfékezi az elnéptelenedést, s munkahelyeket biztosít. Azonban a hetvenes évekig tartó kritikus időszak után is pesszimizmusként látják a lakók.

Sandro Bianconi tanulmányában megpróbálja felmérni, veszélyeztetve van-e az olasz nyelv a német által a Bregaglia-völgyben. A kb. 1700 lakos gazdasági függősége a svájci német gazdaságtól nem kérdéses. Olaszországgal való kapcsolata inkább csak a történelmi hagyományokra épül. Nemzeti szinten azonban az alkotmány védi a kisebbségi nyelveket, s támogatja azok előmozdítását. Bianconi abban bíz, hogy könyvével hozzájárul ahhoz, hogy mindenki számára megvilágosodjon egy nyelvi-kulturális politika szükségessége, mely az olasz nyelvet is életben tartja.

Az olvasó pedig betekintést nyerhet egy, az olasz Svájcához tartozó völgy nyelvi sokszínűségébe, ahol – az interjúk alapján – nem elkülönített szektorai vannak a bregagliai dialektus, a svájci német és az olasz nyelv használatának. A számtalan interjúval betekintést nyújt a hétköznapi ember életébe, s lehetővé teszi, hogy beleéljük magunkat az ott élők problémáiba, a többnyelvűség mindennapjaiba.

Szóka Bernadett

Kurtán Zsuzsa

Idegen nyelvi tantervek

Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2001. 204 p.

A *Nyelvpedagógia* sorozatban megjelent könyv új szemléletet tükröz. Az interdiszciplináris megközelítés, az elmélet és a gyakorlat közötti összefüggések feltárása az eddigiektől eltérő, korszerűbb megvilágításba helyezi ezt a területet. Kurtán Zsuzsa könyve a döntések hierarchiáját, a tantervkészítés mozzanatait, a visszacsatolás lehetséges pontjait, módjait, a kész produktum sajátosságait tárja fel olvasói előtt. Mindezt történelmi keretbe helyezi, nemzetközi kutatások eredményeivel támasztja alá és egyben kitekint a jövő felé is.

Az előszó után a könyv tíz fejezetre tagolódik, melyek mindegyike a témakörök felsorolásával indul és összefoglalással, az anyag gyakorlati feldolgozását segítő kérdésekkel, feladatokkal, valamint ajánlott irodalommal végződik. A mű logikája és a kutatási szempontok az egymásra épülő fejezeteknek köszönhetően egyszerűen átláthatóak, követhetőek. A tizedik fejezet után fogalomtár található, majd ezt követi egy terjedelmes bibliográfia.

A tankönyv a tantervelmélet általános kérdéseivel indul, meghatározza a tanterv fogalmát, leírja a különböző tantervtípusokat és számos tantervelméleti modellt mutat be. Az irányzatok ismertetése történelmi áttekintés, amely a XIX. századtól napjainkig számba veszi a tantervmodellek főbb jellemzőit. A XX. század végének globális kérdései, valamint a kognitív tudományok és a tanulásfogalom árnyaltabb megfogalmazása új perspektívába helyezi a tantervkészítést.

Mivel a tantervek döntési folyamat eredményeként jönnek létre, lényeges a második fejezetben részletezett döntési szintek, résztvevők és dokumentumok ismerete. Az oktatáspolitikai szempontok országonként változnak ugyan, de bizonyos általános kér-

dések kikerülhetetlenek (pl. hogy milyen életkorban kezdjék a tanulók az idegen nyelv tanulását, mely nyelveket tanulják, kinek a feladata a tantervfejlesztés, milyen vizsgákat kell a tanulónak letenni).

A következő fejezet az idegen nyelvi tantervek általános jellemzőit mutatja be. A nyelvoktatás célja a nyelv használata, amely nem tanítható meg pusztán struktúrákba rendszerezett ismeretek halmazaként, mivel a nyelv az egyén sajátos belső mentális rendszert alkotó tevékenysége, amely egyéni adottságoktól is függ. Mindebből következik, hogy az idegen nyelvi tanterv bizonyos pontokon szükségszerűen eltér az általános tantervtől, s a nyelvi anyag meghatározása, elrendezése és a tanítási-tanulási folyamat jellemzői alapján különféle típusokba sorolható (grammatikai, tematikus, szituatív, funkcionális stb.). Ebben a fejezetben szerepel az az elméleti keret is, amelynek alapján a szerző a következő fejezetekben részletesen megvizsgálja az idegen nyelvi tanterveket.

A magyarországi idegen nyelvi tantervek történeti áttekintése a témája a negyedik fejezetnek. A szerző itt bemutatja a műveltségkoncepciók és ezzel együtt az oktatáspolitikai hatások változását a magyar történelem folyamán. A XX. századi magyarországi nyelvoktatás igen sok változáson ment keresztül mind a kötelező, illetve választható nyelvek szempontjából, mind pedig az óraszám tekintetében. Ezt a sokféleséget fokozza az előző fejezetben említett, a nyelvoktatás módszereiben, az elérendő célok megfogalmazásában történt változás. Mindez azt a sajnálatos helyzetet eredményezte, hogy Magyarországon *kevesen* beszélnek idegen nyelvet (legalábbis megfelelő szinten).

A szükségletelemzés alapvető fontosságú része a tantervek és tananyagok készítésének, érthető tehát, hogy a könyvben is központi helyet foglal el. Az oktatás céljának megállapítása az első lépés a tanterv tervezésében, ez határozza meg a tanítás-tanulás tartalmát, az általános és specifikus célokat,

melyek a követelményeket kijelölik, valamint viszonyítási alapot nyújt a folyamatos értékeléshez és visszacsatoláshoz. A nemzetközi szakirodalomból Munby modellje emelkedik ki, akinek távlati-cél-orientált taxonómiája kellő hangsúlyt kap ebben a fejezetben.

Külön fejezetet szentel a szerző az idegennyelv-oktatás céljainak, a feladatoknak és a követelményeknek. A curriculumszemlélet jegyében íródott alaptantervek és keret-tantervek nem „utasítják” a tanárt a feladat elvégzésére, hanem az általuk megfogalmazott információkat viszonyítási alapul véve, választási lehetőséget biztosítanak számára. Fontos szerepe van a célok operacionálizálásának, hiszen ezáltal lehet a célokat követelményekre, konkrét feladatokra „lefordítani”. Lényeges szempont, hogy az operacionálizált célkitűzés a tanulási folyamatra, a tanuló tevékenységére irányuljon, s ne a tanár vagy a tanítás álljon a középpontjában. Ez a fejezet számos taxonómiai modellt tartalmaz, melyek alapján a szerző azt mutatja be, hogyan érvényesíthetők a kognitív, affektív és transzferkövetelmények a nyelvoktatásban.

Az idegennyelv-oktatás tartalmát a nyelvi kommunikáció komponenseinek komplex együttműködése adja. Az általános és kommunikatív nyelvi kompetencia összetevői éppúgy részei, mint a feladatok megoldására végzett nyelvi tevékenységek vagy a szövegek, illetve az alkalmazott stratégiák. A szerző részletesen leírja a lingvisztikai, szociolingvisztikai, pragmatikai, diskurzus és stratégiai kompetencia megvalósításához szükséges nyelvi tevékenységeket, valamint a szövegek és befogadók/alkotók sajátos interakcióját, melyek segítséget nyújtanak a feladatok, stratégiák tervezéséhez, illetve a megfelelő szövegek kiválasztásához. A tartalom kiválasztását számos tényező befolyásolja (pl. szükségletelemzés, adottságok, feltételek, életkori sajátosságok). Azt is láthatjuk, hogyan helyeződött át a hangsúly fokozatosan a nyelvközpontú tantervről a folyamatközpontúra, valamint rendelkezé-

sültre bocsátja a szerző a tartalom részletes taxonómiai felsorolását. A nyelvoktatás tartalmának elrendezése lineáris, spirális, koncentrikus vagy modulszerű lehet. Ez a fejezet betekintést nyújt a Nemzeti Alaptanterv és a kerettantervek tartalmának elrendezésébe is.

A nyolcadik fejezet külön érdeklődésre tarthat számot a gyakorló nyelvtanárok és hallgatók részéről, hiszen a tananyagokról és tankönyvekről szól, s ez az, amivel a mindennapi tanítás során közvetlenül kapcsolatba kerülünk. A tankönyv számos funkciója közül kiemelkedik a tudományos, a pedagógiai és az intézményi funkció. A tankönyv információt közvetít, egyben nyelvhasználati modellként is szolgál. Lényeges jellemzője, hogy az elsajátítandó tananyag bemutatásával áttekinthetővé teszi a nyelvtanulás folyamatát. Ahogy a tantervek változtak a nyelvoktatás hangsúlyainak eltolódásával, úgy változtak a tankönyvek is. A tananyagközpontú nyelvoktatásban központi szerepet kapott a tankönyv, a mai, folyamatközpontú oktatásban azonban inkább a követelmények működnek mozgatórugóként. A cél eléréséhez többféle út vezet, ami több lehetséges tankönyvet is jelent. A kommunikatív szemléletű nyelvkönyvek kétségtelen érdeme, hogy a nyelvtanuló aktív közreműködését igénylik. A tankönyvpiac egyre növekvő választékkal áll a nyelvtanár és a nyelvtanuló rendelkezésére.

A tantervek értékelése különböző szinteken történik, különböző területeket ölel fel. Jelentős szerepet játszik a tantervfejlesztésben a teljesítménymérési eredmények visszacsatolása. A kilencedik fejezetben tanterv- és tankönyv-értékelési modelleket mutat be a szerző, s szintén itt találjuk az Országos Köznevelési Tanács tankönyv-értékelési szempontjait is.

A nyelvtanár tantervfejlesztő szerepét hangsúlyozza az utolsó fejezet. A mai nyelvtanár több szabadságot élvez a tananyag megválasztásában, közreműködhet a tervezési folyamatokban, jelentős szerepe van a mérésben, értékelésben. Mindez egy-

részt nagyobb felelősséget ró a tanárra, másrészt nőnek a vele szemben támasztott elvárások is. Kiemelkedő szerepet kap munkájában az intuício és az értékelő elemzés. A XXI. század új típusú mentalitást követel meg a tanároktól. Fontos tudniuk, hogy a curriculumfolyamatok értelmezésével tudatosan irányítják az osztálytermi munkát, hogy a tanítási folyamat bármely momentumában való *aktív* részvételükkel komoly szerepet vállalnak környezetük alakításában.

Kurtán Zsuzsa könyve nemcsak a tantervfejlesztés és tanárképzés szakembereinek érdeklődésére tarthat számot, hanem segíti a gyakorló és leendő nyelvtanárt, s meríthet belőle a terület kutatásával foglalkozó nyelvész is. Méltán ajánlható bárkinek, aki a nyelvpedagógia iránt érdeklődik.

Zöldi Kovács Katalin

Gereben Ferenc

Identitás, kultúra, kisebbség

Osiris Kiadó: Budapest, 1999. 278 p.

Az utóbbi időben felélénkültek a kisebbségi magyar nyelvművelés, illetve nyelvtervezés feladataival kapcsolatos viták. A kétnyelvűség mind gyakoribb témája a nyelvészeti konferenciáknak, a szakirodalom is egyre több lehetőséget kínál a tájékozódásra. Szorosan összefügg a kétnyelvűséggel az identitás kérdése, amelyről kevesebbet olvashatunk hazai szerzők tollából. A kétnyelvűség olyan központi kategória, amely köré a kisebbségben élők értékrendszere szerveződik, s mint tudjuk, a nyelvcsere egyik állomása. A nyelvcsere pedig elősegíti az asszimilációt, csökkenti az identitástudatot.

Úgy tűnik, az utolsó percben vagyunk – akár a hazai, akár a határokon túli állapotokat tekintjük. Bibó István 1946-ban így fogalmazott: „a kisebbségi ember, ha egy kicsit is jelét adja nyelvéhez és népéhez való ragaszkodásának, gyanússá válik, és gyanúsként kezelik.” Bízunk benne, hogy ma

már más a helyzet, minden esetre ezt tükrözi Gereben Ferenc könyve, mely *Identitás, kultúra, kisebbség* címmel jelent meg.

A szerző elsősorban a magyarországi művelődési, főleg olvasási szokások kutatójaként ismert. Ezúttal annak járt nyomában, hogy vajon a határainkon túl élő magyarok mennyit tudtak megőrizni anyanyelvi kultúrájukból, iskolázottságuk, olvasottságuk milyen mértékben magyar nyelvű, s mennyire alkalmazkodott a többségi társadalom nyelvéhez és kultúrájához.

Ahogy a bevezetőből megtudjuk, már korábban is foglalkoztatták a szerzőt ezek a kérdések, ám empirikus adatfelvételre nem volt módja. 1991-ben a politikai változásoknak köszönhetően végre megkezdődhettek a kérdőíves felmérések.

A kutatás az identitástudat és a kultúrához való viszony kapcsolatára irányult, vizsgálták az értékrend és értékszemlélet kérdését, valamint a nyelvhasználat és identitástudat összefüggéseit. Vizsgálatuk tárgyává tették mindazokat a jelenségeket, amelyek szorosabb vagy lazább módon kapcsolatba hozhatók az identitástudat fogalmával: a nemzeti önképet, a vallási identitást, a történelmi tudatot és a jövőképet.

Milyen elemekből és milyen arányban építkezik az identitástudat? Mennyire függ a réteghelyzettől, földrajzi helyzettől? Léteznek-e azonos nyelvhez tartozó, mégis jelentős különbségeket mutató regionális kulturális övezetek, vagy az egyes régiók feletti összetartozás az erősebb?

Gereben Ferenc ezekre a kérdésekre keresi a választ. Először Romániában, Szlovákiában és Magyarországon végeztek elővizsgálatokat, majd Kárpátalján, a Vajdaságban, a Mura-vidéken és Ausztriában is sor került a kérdőíves felmérésekre. Miután pontos ismertetőt kaptunk arról, mit és hogyan vizsgáltak, az értékszemléleti jellemzőkről kapunk képet az „Értékorientáció, értékrend” című fejezetből.

A kisebbségi sors erős próbára teszi az identitást, konzerválhatja az értékrendet, erősítheti a hagyományos kulturális érté-

kekhez való kötődést. Ez a tendencia különböző mértékű eltéréseket mutat az egyes régiókban.

A közép-európai magyarság értéktérképén egy nyugati, fejlett polgártudatú, tradíciókhoz kötődő értékvilág rajzolódik ki. Az összetartozás és a hasonlóság jelei erősebbek, mint a kisebbségi helyzetből fakadó eltérések.

A következő fejezet a „Nyelvhasználat, nyelv választás” címet kapta. Vizsgálat tárgya volt az idegennyelv-ismeret, az iskolai tannyelv és a hétköznapi nyelvhasználat. Az eredmények a kisebbségben élő közép-európai magyarság interetnikus és interkulturális nyitottságára hívják föl a figyelmet, amely elsősorban a városi, szellemi foglalkozású réteg sajátja. Észre kell vennünk azonban az interkulturális nyitottság kényszerlemeit, sőt diszkriminációs tendenciáit is: értelmiséggé nagyrészt csak a többségben lévők nyelvén válhat az ember. Ha ez a folyamat nem mérséklődik, feltartóztathatatlanul felgyorsul a kisebbségi nyelv és kultúra periferikussá és provinciálissá válása.

„Azok akarunk maradni, amik vagyunk” idézi a következő fejezet egy luxemburgi polgárház feliratát. A mottó jelzi az identitástudat egyik fontos sajátosságát: a fennmaradásra való törekvést, olyan tulajdonságok megőrzésének a vágyát, ami lehetővé teszi, hogy „a személyek és közösségek tartósan azonosak maradhassanak önmagukkal.”

Interjúkat olvashatunk a nemzeti hovatartozásról, majd mintegy két és félezer kérdőív válaszai alapján vizsgálja a szerző a nemzeti hovatartozás-tudat típusait és alkotóelemeit, az identitástudat szerkezetét, valamint a nemzeti hovatartozást befolyásoló tényezőket. A vizsgálatokból az derül ki, hogy a nemzeti azonosságtudat, a jövőkép és a vallásosság általában erőteljesebben jelenik meg Közép-Európa magyar kisebbségei körében, mint Magyarországon. A tapasztalatok szerint erősödőben van a kultúr-nemzeti összetartozás-tudat, valamint az iskolázottság és az identitástudat erősödése-

vel párhuzamosan javul a más népekhez fűződő kapcsolatok megítélése is.

Nem kevésbé izgalmas az a fejezet, amely a történelmi tudatot vizsgálja. Erős hasonlóság fedezhető fel Közép-Európa magyar nemzetiségű polgárainak a történelemről kialakított felfogásában. Közös vonásnak látszik a romboló, háborús és elnyomó erők határozott elutasítása, a biztonság, védelemre való törekvés. A történelem által elválasztott népeket összeköti a közös kulturális hagyomány, s erre alapozva az értékek és információk jelenkori cseréje.

Végül a művelődési és olvasási szokásokról számol be a szerző. Az előző fejezetek is meghatározó módon foglalkoztak kulturális jelenségekkel, ugyanis a nemzeti hovatartozás-tudat és az identitás-tudat válfajai is nagyrészt kulturális elemekből tevődnek össze. Az olvasáskultúrával is mint a kulturális identitástudat hordozójával foglalkozik a kötet. Először a művelődési szokásokat hasonlíthatjuk össze egy áttekinthető táblázat segítségével. Majd megtudjuk, hogyan jutnak olvasmányokhoz Erdélytől Ausztriáig, a Vajdaságtól a Kárpátaljáig.

Megállapítható, hogy szórványhelyzetben a kisebbség hajlamosabb a könyvek gyűjtésére, mint a tömbszerű együttélés során. Az erősen kisebbségi szituáció olyan kihívást jelenthet, amely fokozott kulturális aktivitásra, intenzívebb könyvgyűjtésre, sőt, gyakoribb olvasásra sarkallja az embereket. Tanulságos az a tapasztalat is, hogy a könyvet nem, vagy alig olvasók hajlamosabbak a borúlátásra, míg a gyakran olvasók általában optimista beállítottságúak.

A mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt magasabb olvasáskultúra kedvez a kiegyensúlyozott önszemléletnek, amely az egészséges önértékelést az önkritikára való képességgel tudja ötvözni. A könyvet forgatva egyértelműen igazolódik: a kisebbségi kulturális magatartás egyik legfontosabb jegye az anyanyelvűséghez, a tradíciókhoz és az esztétikai-morális értékesség kritériumaihoz való erős ragaszkodás. Fokozottan érvényes ez olyan régiókban, amelyek je-

lentősebb lokális kulturális hagyományokkal rendelkeztek.

Bár az empirikus kutatások csak az identitás és kultúra kapcsolatát bizonyították, feltételezhetjük, hogy a kultúra meghatározó és kezdeményező szerepet vállalhat a kiegyensúlyozott azonosságtudat kialakításában, s nem csupán kisebbségi helyzetben.

Gereben Ferenc könyvét táblázatok és térképek illusztrálják. Az igényesen megszerkesztett kötetet ajánlom mindazoknak, akik bármi módon érintettek: akár a kisebbséghez tartoznak, akár a többséghez, elgondolkodtató olvasmány lehet az egész Kárpát-medencében.

S. Rábai Márta

Educatio

Vol 9, nr. 4 (2000 – tél)

Budapest: Oktatáskutató Intézet, 2000. pp. 637–864

Az *Educatio* című negyedévenként megjelenő folyóirat bemutatásra kerülő füzetének témája a nyelvtudás és a nyelvoktatás. A témát különösen időszerűvé teszik azok az elmúlt évtizedben Magyarországon bekövetkezett változások, melyek igen nagy hatással voltak a nyelvoktatásra és a nyelvtudás megítélésére, továbbá az ezzel összefüggésben elfogadott és nemegyszer nagy vihart kavart jogszabályi módosítások.

Szépe György bevezető tanulmánya (pp. 639–650) átfogó képet ad a problémakörrel, a globalizáció, a nyelvek közötti verseny, az európai irányelvek ismertetésén át jut el az iskolai nyelvoktatás eredményei és a társadalom igényei között feszülő ellentéthez, a nyelvtanulók jogainak taglalásához, a funkcionális analfabetizmus és a nyelvtanulás közötti kibékíthetetlen ellentéthez (legalábbis az iskolai nyelvoktatás keretein belül) és a teendők felvázolásához. Közben felveti a kérdést, hogy vajon mindenkinek szüksége van-e egy idegen nyelvre, és azt a nyelvtu-

nári és vizsgáztatói szakmát valószínűleg sokkoló választ adja, hogy „feltehetően sokkal kisebb mértékben és meglehetősen differenciáltan van szüksége az egyénnek a nyelvtudásra, mint ahogy azt az oktatási szervezet implikálja.”

Terestyéni Tamás (pp. 651–667) a magyarországi nyelvtudásra vonatkozó szociológiai felmérésekről számol be. Adatait az teszi különösen érdekessé, hogy az 1982-ben lezárult vizsgálatot, mely 24 000 fős országos mintára terjedt ki, 1995-ben kisebb mintán gyakorlatilag ugyanazzal a kérdőívvel megismételték. A több mint tíz év alatt nem látványos, de jelentős növekedés következett be azoknak a számában, akik azt vallották, hogy szóban és írásban is elboldogulnak valamilyen nyelven a magyaron kívül: a növekmény mintegy 150 000 főre tehető. Erősen megváltozott az ismert nyelvek összetétele, az angol és kisebb mértékben a német előretörése és az orosz visszaszorulása figyelhető meg. Az előbbi kettőt gyakrabban és több területen is használják ismerőik. Az angol nyelv ismerete általában a fiatalabb életkorral, (nagy)városi lakóhellyel és magasabb iskolázottsági szinttel jár együtt. Az adatokat a szerző összevetette egy 1990-es ausztriai felmérés eredményeivel: a magyarországi 11,8%-kal szemben az ottani lakosság 58% vallotta, hogy ismer legalább egy második nyelvet. A különbség egyik okaként Terestyéni cikke (Szépe Györggyel összhangban) említi – a közismert történelmi, oktatásszervezési tények mellett – hogy a nyelvismeret a magyarországi munkaerőpiacon ma még sok esetben nem követelmény, és nem is hasznosul.

Vágó Irén cikke (p. 668–690) ismerteti a nyelvoktatásban a nyolcvanas és kilencvenes években bekövetkezett mélyreható és viharos változásokat, a közoktatásban végbement nyelvváltást, a TIT és kultúrházi nyelvtanfolyamok rövid ideig tartó tündöklését és bukását, a kialakult oroszstanár-főlősleget és angol- és némettanár hiányt, annak minden, az oktatásra gyakorolt negatív hatásával együtt.

Einhorn Ágnes tanulmánya (pp. 691–700) a szakképző iskolákban folyó idegen nyelv-tanítást mutatja be, kitérve az oktatásban megjelenő szakmai tartalmakra és a szaktanárok sajnálatosan csekély részvételére a szaknyelvi tananyagok összeállításában.

Imre Anna (pp. 701–716) a kilencvenes évek idegennyelv-oktatását tekinti át, összehasonlítva az EU egyes országainak gyakorlatával. Térképekkel mutatja be az angol, a német és az orosz nyelv eltérő népszerűségét a különböző megyékben. A közoktatás mellett ismerteti a kereskedelmi nyelviskolák kialakulásának rövid történetét, az iskolák jelenlegi szerepét is.

Andor Mihály (pp. 717–728) a nyelvtudás társadalmi hátterét térképezi fel két felmérés alapján. Az egyik, mintegy 4000 fős mintában a valamilyen középfokú iskolát 1997-ben kezdő gyerekek szüleit találjuk, a másik felmérés viszont kiterjedt az összes 1998-ban érettségizőre, több mint 60 000 főre. Nemcsak azt a közismert tényt bizonyítja ismételtén, hogy a nyelvtudást legnagyobb mértékben az iskolai végzettség determinálja és hogy ebből szempontból szignifikáns különbség van az egyetemi, illetve a főiskolai végzettség között, hanem arról is meggyőző adatokkal szolgál, hogy a kulturális előnyökhöz, illetve hátrányokhoz hasonlóan a nyelvismeret is több generáción keresztül megőrződik. Kimutatja, hogy összefüggés van az angol némettel szembeni preferálása és a magasabb társadalmi státusz között. „Az angol az akadémiai jellegű, illetőleg a csúcsfoglalkozásokra irányuló [...] karrier nyelve, a német viszont [...] a közép- és kisvállalkozásokban, sőt akár egyénileg is bonyolítható mindennapi tranzakciók [...] nyelve.”

Vámos Ágnes (pp. 729–742) a tannyelv iskolai fogalmát járja körül, különös tekintettel a kéttannyelvű iskolákra, interjúk alapján ismertette a különböző oktatási stratégiákat, vagyis azt, hogy a gyakorlatban milyen szerepet játszik a magyar nyelv az elvben nem magyar nyelvű tanórán.

Nagy Péter Tibor érdekes történeti áttekintése (pp. 743–760) a nyelvpolitika és elitképzés összefüggéseit boncolgatja az 1890-es évektől a II. világháborúig terjedő időszak magyar középfokú oktatásának tükrében, kitérve a régió sajátosságára, a latin, a német és a magyar tannyelv versengésére, a latin rendkívüli fontosságára, az ógörög oktatás lassú visszaszorulásának történetére s ennek okaira, az iskolafenntartók élő idegen nyelvekkel szemben tanúsított idegenkedésére. Rendkívül gazdag a tanulmány irodalomjegyzéke.

Bartha Csilla tanulmányának címe „Kétnyelvűség, oktatás, kétnyelvű oktatás és kisebbségek” (pp. 761–775). Kétnyelvűség-definíciója nemcsak világos és egyértelmű, hanem egyúttal mentes mindenféle érzelmi felhangtól is. A kétnyelvűség különböző típusainak rövid ismertetése után leírja a kétnyelvű oktatási programok fajtáit, különös tekintettel a kisebbségi tanulók általában hátrányos helyzetére – feltűnő, hogy a példák között egyetlen magyarországi sincs, a párhuzamok azonban így is eléggé nyilvánvalóak. Végezetül kitér a veszélyeztetett és a „nagy pusztító” nyelvek kérdésre. Az eszmefuttatás érdekes illusztrációja, hogy a rendkívül gazdag és terjedelmes irodalomjegyzéknek mintegy a fele, 21 tétel nem magyar nyelvű, és ebből húsz angol és egyetlen egy német.

Hattyár Helga (pp. 776–79) a siketoktatás elméleti és gyakorlati kérdéseiről ad világos, alapvető, a téma kétszáz éves történetére is kiterjedő áttekintést. Ahogy erre az előző tanulmányban is utalás történt, a siketeket kétnyelvű és kétkultúrájú kisebbségnek kell tekinteni, a sikeres oktatás és későbbi érvényesülés érdekében a patológiai szemléletet fel kell váltani az antropológiai szemlélettel. Ismerteti az előbbin alapuló, a magyar szurdológiai gyakorlatban uralkodó „orális” módszert, és dániai példával illusztrálja a kétnyelvű (orális és manuális) siketoktatás sikerességét.

A kötet tanulmányai tehát a kérdéskörnek igen sok részterületéről adnak számot, árnyalt átfogó kép felrajzolására töreked-

nek, éppen ezért érzem hiányosságnak, hogy – a „Kutatás közben” rovat egyik beszámolójának kivételével – nem esik szó a nyelvoktatás helyzetéről, szerepéről a (nem nyelvszakos) felsőoktatásban.

A „Valóság” című rovatban (pp. 791–818) beszélgetéseket olvashatunk három budapesti szakemberrel, egy szakközépiskolában tanító angol-német szakos tanárral, egy angol-magyar tannyelvű gimnázium igazgatójával, valamint egy ismert magán nyelviskola vezetőjével s egyben tulajdonosával. Az utóbbi a nyelvviszágakkal kapcsolatos jogi és gyakorlati változásokra is kitér. Sajnálatos, hogy a szerkesztő nem ismerteti lábjegyzetben, hogy mi változott meg ezen a téren az interjú elkészítése óta: elég sok minden.

A „Dokumentum” című rovat (pp. 819–828) 1999/2000-es adatokra támaszkodva ismerteti az idegen nyelvek helyzetét az európai oktatási rendszerekben. Kár, hogy az ábrák nehezen értelmezhetők, az egyes iskolatípusok megnevezéséhez ugyanis nem fűznek magyarázatot.

A „Kutatás közben” című rovat (pp. 829–848) cikkei 1998 és 2000 között készült felmérésekről számolnak be, a témáik: a nyelvi infrastruktúra a vállalkozásvezetők megítélésében, a tanárok idegennyelv-ismerete, a nem állami felsőoktatásban résztvevő hallgatók nyelvismerete, valamint a nyelvi különórák szerepe a középszikolás tanulók nyelvtanulásában.

A „Szemle”-rovatban (pp. 849–858) John Baugh *Szolgák szája* című könyvét ismerteti, mely az afrikai-amerikai angolról szól, majd rendhagyó áttekintést olvashatunk a Magyarországon leggyakrabban használt modern, főleg angol nyelvű könyvekről és azok nem rendeltetésszerű használatáról az oktatásban, és végül beszámolt a szakma egyik tekintélyének számító T. Skutnabb-Kangas 2000-ben megjelent könyvéről, melynek címe *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* [Nyelvi népirítás az oktatásban vagy változatosság és emberi jogok az egész világon?].

Damokos Kata

Janus

2002 tavasz

Formabontó emlékszám

Horányi Özséb 60. születésnapjára a Pécsi Tudományegyetem Kommunikációs Tanszéke kiadta a *Janus* folyóirat különszámát. A kötet nem szokványos *Festschrift*: a szerkesztő, Szijártó Zsolt izgalmasan eredeti formát választott a tanszékalapító professzor köszöntésére. A *Janus* folyóiratot Horányi Özséb indította el 1986-ban, négy év alatt kilenc száma jelent meg. A tizedik szám tervezett témája egy konferenciához kapcsolódva az *egyetem* lett volna, a lapot azonban időközben – Horányi szavaival – „elsodorta az élet”, kiadása azóta is szünetel. Nagy kár, mert a folyóirat indulásától kezdve egy újfajta társadalomtudományos mentalitás, akkoriban egyedülálló kritikai szemlélet megvalósítására törekedett. Már megjelenésében is szokatlan, különleges: három különálló füzet a jellegzetes sárga borítóba „csomagolva”. Ez a három füzet három különböző rovatot is jelent, a műfajnak megfelelő tudományos erényekkel. A tematikus füzetek egy-egy izgalmas, aktuális probléma (például a nemzeti kultúra, a mentális környezet) elemzésével; valamint akkor még kevésbé ismert irányzatok (egyebek mellett a szociobiológia, a tudásszociológia) bemutatásával tudományos szenzitivitást és diszciplináris nyitottságot tükröznek. A *Könyvek és egyebek* címet viselő recenziós füzetek a kritikai szemlélet jegyében szerveződnek, míg a harmadik, képi anyagból építkező füzet minden egyes kiadásban a kultúra vizuális aspektusának valamely szeletére irányítja a figyelmet.

A tradíció folytonossága csak egyetlen momentum azon a rétegzettség és tematikus gazdagságon belül, amellyel a születésnap *Janus* az ünnepelt pályájára és tudományos életművére reflektál. Az ünnepi szám első füzeté (*Köszöntők – életrajz – bibliográfia* címmel) a műfaji szabályoknak megfelelően a tanszékvezető Szijártó Zsolt elő-

szavával és Font Mártának, a Bölcsészettudományi Kar dékánjának köszöntőjével kezdődik. A két szöveg perspektívája az ünnepelt szakmai pályafutásának két vonulatát is jelzi: a tudományos kutatói pályát egyfelől, és az azt végigkísérő, a tudományművelés intézményes kereteinek kitalálására és kialakítására irányuló törekvéseket másfelől. Horányi Özséb tudományos életrajzát tanárához méltó precizitással, intellektuális világossággal, és a szöveg tárgyszerűségén is átsugárzó személyességgel Havasréti József állította össze. Ez a füzet tartalmazza még azokat a hozzászólásokat, leveleket, melyek az életpálya tárgyszerű bemutatását személyes emlékek felidézésével egészítik ki: Erős Ferenc, Terts István, Martin József, Csányi Vilmos és Garai László szövegei közösen megélt helyszíneket és helyzeteket elevenítenek fel. Stílusában, hangvételében is érdekes színfoltja az első füzetnek Járosi Katalin „Nagy illúziók, apró föllentések: az életrajz mint kulturális mítosz” című kitűnő írása, mely a kulturális antropológia emlékezetkutatásra, kulturális reprezentációkra vonatkozó legújabb eredményeinek bemutatásával helyezi reflexív térbe az életrajzot. Az első füzet Horányi Özséb műveinek bibliográfiájával zárul.

A *Janus* mostani három füzeté közül a legnagyobb terjedelmű és legösszetettebb a második. Egymás mellé állítva itt kap helyet a Horányi Özséb műveiből összeállított „Életmű-montázs”, és az egészében ugyancsak montázsszerű „Korreferátumok” fejezet. Ez utóbbi tartalmazza a barátok, tanítványok, kollegák hozzászólásait az életmű valamely területéhez, konkrét darabjához. Az „Életmű-montázs” logikai, szemiotikai, nyelvfilozófiai témájú, illetve a vizualitás, valamint a kommunikáció- és társadalomkutatás területéről vett szövegrészletei sajátos belső dialógusban állnak a különféle terminológiai és társadalomtudományokat az etológiától az informatikáig átfogó koreferátumok gyűjteményével. Ez utóbbi diszciplináris sokszínűségét mindennél jobban jellemzi a szerzők névsora (a szövegek kötetbeli sor-

rendjét követve): Csepeli György, Somos Róbert, Alberti Gábor, Viszket Anita, Medve Anna, Szépe György, Voigt Vilmos, Szűcs Tibor, B. Székely Gábor, Petőfi S. János, Pléh Csaba, Tarnay László, Pólya Tamás, László János, Visy Zsolt, Peternák Miklós, Wessely Anna, Horányi Attila, Béres István, Fejős Zoltán, Fülöp Erzsébet, Karácsony András, Pete Krisztián, Buda Béla, Terestyéni Tamás, Niedermüller Péter, Hoppál Mihály, Oswald Werner, Tóth I. Péter, Kengyel Miklós, Ács Péter, Szeredás András, Nagy J. Endre, Kézdi Balázs, Feischmidt Margit, Boros János, Fehér Márta, Derényi András, Tamás Pál, Vekerdi László.

Az „*Inspiratív viszonyok*” címet viselő harmadik füzet – az ünnepi *Janus* talán legkülönlegesebb és legizgalmasabb része – Somlyódy Nóra gondos, szép munkája. Kép és szöveg szenzitív egységében elevenedik meg az elmúlt hatvan év, most már Horányi Özséb szemszögéből, és részben az ő elbeszélésében is. Egy Vámos Tibor által 2002 februárjában készített Horányi-interjú szövegéből Somlyódy Nóra és Szijártó Zsolt szerkesztett monológot. A családról, gyermekkorról, hatásokról, személyes és társadalmi mintákról szóló önvallomás összeszövődik a családi miliót megőrkítő fotókkal és az életút későbbi fontos színhelyeit, helyzeteit, szereplőit és terveit rögzítő képekkel. Ez a textúra is a belső dialogicitás, az elbeszélő és a szerkesztők egymásra reflektáló személyességének erőterében szövődik: az életút (re)konstrukciója Horányi Özséb elbeszélésében – és ugyanez a tanítványok szemszögéből: a képek, dokumentumok szövegek kiválasztásán, összekapcsolásán keresztül. Kétféle személyesség, kétféle perspektíva összefonódása egyetlen elbeszéléssé, melyből egy intellektuálisan elkötelezett, szellemileg mindig nyitott ember portréja rajzolódik ki. Egy olyan tudósé, aki a tiszta logika struktúráiban, a kíméletlenül következetes tudományos elemzés végeredményében talál rá a személyesre, az emberire.

Aki nem ismeri Horányi Özsébet, annak intellektuális élmény lehet ez az olvasmány: az interdiszciplináris sokszínűségében és kapcsolódásaiban megmutatott pályakép, egy értelmiségi életút vázlata a maga szakmai és szociális viszonyrendszerébe ágyazottan. Aki ismeri Horányi Özsébet, annak személyes élményt jelenthet ez a *Janus*-szám. Az egymástól földrajzilag és szakmailag is távol eső helyszíneken játszódó élettörténet egy-egy új részlet felfedezésével egészen biztosan tud még meglepetéseket okozni. Akiknek pedig életük valamely szakaszában meghatározó szerepet játszott, játszik Horányi Özséb, azok a *Janus* olvastán örömmel fognak ráismerni az értelmiségi magatartás oly ismerős modelljére, amely az ő szavaival a „személyes és mással ki nem váltható intellektuális jelenlét”.

Végezetül egyetlen kérdés marad, amelyet Erős Ferenc így fogalmaz meg *Janus*-beli hozzászólásában: „A *Janus* megszűnése nagy vesztesége volt a magyar szellemi életnek – de gondolom, többen feltették már a kérdést: vajon miért ne lehetne újránidítani?”

Glózer Rita

A kiadvány megvásárolható az alábbi könyvesboltokban:

- Atlantisz Könyvsziget, 1052 Budapest, Piarista köz 1.
- Írók Boltja, 1061 Budapest, Andrássy út 45.
- Osiris Könyvesbolt, 1053 Budapest, Veres Pálné utca 4-6.
- Pont Könyvesbolt, 1011 Budapest, Fő utca 17.
- Közgazdasági és Jogi Könyvesbolt, 7624 Pécs, Rókus u. 5/1.
- Móricz Zsigmond Könyvesbolt, 7621 Pécs, Széchenyi tér 17.
- Zrínyi Miklós Könyvesbolt, 7621 Pécs, Jókai utca 25.
- PTE BTK-TTK Jegyzetbolt, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

A szerkesztőség címe:

PTE BTK Kommunikációs Tanszék, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

Telefon: (72) 503-600/4103, Fax: (72) 501-558

E-mail: szijas@btk.pte.hu,

Internet: www.maya.btk.pte.hu

Perjés István – Ollé János –

Majorosi Anna

Tanárok iskolája

Kodolányi János Főiskola:

Székesfehérvár, 2001. 194 p.

„E könyv azért született meg, mert hiszünk abban, hogy csak az a pedagógus keltheti fel és tarthatja életben tanítványaiban a tanulás örömét, aki maga is szeret tanulni” (könyvborító).

1997-ben jött ki a tanárok továbbképzéséről szóló törvény, miszerint hét éven belül 120 pontot kell továbbképzéseken összegyűjteni az aktívan dolgozó pedagógusoknak. Nagyon jó dolog, hogy a tudásának fejlesztésére és frissítésére ösztönzik a pedagógusokat, csak ennek megfelelő tartalmat is kell adni. „Munkánkkal ahhoz szeretnénk hozzájárulni, hogy a tanártovábbképzések mind nagyobb örömforrásai legyenek szakmai életünknek” (könyvborító).

Egy akkreditációs rendszerben kellett a különböző továbbképzési programokat elfogadtatni. Tartalmilag így valószínűleg megfelelnek az állam követelményeinek, de mi a helyzet a tanárok igényeivel? Mennyire fedik egymást a kettő? Mire szeretnének jelentkezni és milyen lehetőségek vannak? Az eddigi meghonosodott gyakorlat mennyire állja meg a helyét a változó világunkban, ahol az internet elterjedésével az ismereteket nem csak az iskolából kapjuk meg. Mennyire korszerű a továbbképzési rendszer, mit kellene rajta változtatni?

A gazdaságban elterjedt módszer a piac-kutatás. Az oktatásban eddig nemigen foglalkoztak vele. Mivel itt is többféle lehető-

ség közül választhatnak a továbbtanulni vágyók, és az oktatási intézmények között is kialakult mára egy versenyhelyzet, iskolák fennmaradása, hallgatói létszáma függ ettől, biztosan örülnek a könyvnek a továbbképző intézmények. Nagyon hasznos olvasmány ez a tanulmány a pedagógusoknak is és minden érdeklődőnek.

A szerzők egy nagyon átfogó, részletes, de jól áttekinthető és könnyen kitölthető kérdőívet szerkesztettek a magyar oktatási rendszerről. Megpróbálták felmérni a pedagógusok véleményét erről, hogy mennyire vált be a gyakorlatban, milyen lenne az ideális. A felmerést Fejér megyében végezték 216 iskolában, ami közgazdasági gyakorlatban is nagyon nagy mintának számít.

A könyvben először nagyon szemléletesen elmagyarázzák a különböző pedagógus továbbképzési modelleket. Mindegyikben más dolog volt a fontos, más terület állt a középpontban, megvolt az előnye, hátránya. „Nincs tehát ‚királyi út‘ az abszolút igazság felé” (p. 15). Az ilyen sarkított modellekből egyik sem tökéletes, de érdemes volt elolvasni, mert mindegyikből van olyan rész, amit jó lenne átvenni, amin érdemes elgondolkodni. Nagyon sok érdekes dolgot tudatosít, amit jól lehet hasznosítani. A cél „a továbbképzés hatékonysága” (p. 30).

A 2. fejezetben leírják, amit a vizsgálatról tudnunk kell: céljait, eszközeit. A jó továbbképzés rugalmasan alkalmazkodik az igényekhez és képes felkészíteni a pedagógusokat, hogy még jobban tudják végezni munkájukat. A kutatásuk egy „gyorsfénykép” a régió pedagógusairól és a tanártovábbképzésről. Más megyékben is hasonló lehet a helyzet. A megkérdéseket nagyon szakszerűen készítették elő és folytatták le.

A válaszok nagyon érdekesek. A vizsgálat eredményei nagyon átfogóan leírják a pedagógusok helyzetét, pályaválasztását, mobilitását, körülményeit, jövőképét. Érdemes elgondolkodni rajta és összehasonlítani a saját környezetünkkel.

Végül keretszerűen visszatér és a válaszok tükrében elemzi végig a különböző

tanárképzési modelleket. Nagyon fontos adatok egyrészt a fenntartó és az intézmények felé, másrészt azok az iskolák felé, ahonnan a tanárok elindulnak, hogy majd a legújabb, korszerű tudással felvértezve oktassák tovább a diákokat.

Mikoláné Mérai Györgyi

Papp Vanda, Tóthné Bükki Edit
és Vogelné Takács Gabriella

Cél: A gazdasági szaknyelvi vizsga

Angol-német

TRI-MESTER: Tatabánya, 2002. 152 p.

Napjainkban egyre növekszik a gazdasági életben az szaknyelv idegen nyelven való ismeretének a jelentősége. Az iskolában tanított anyagnak gyakorlatközpontúnak kell lennie, a szükségletek reális felmérésén kell alapulnia. Nemcsak a vizsgákat kell a diákoknak sikeresen letenniük, hanem meg kell állniuk a helyüket a gazdasági és üzleti élet színterein az interkulturális kommunikációban is, hiszen a jelenleg működő vállalkozások nagyobb része külföldi tulajdonban van. Ehhez alkalmazkodnak nyelvoktatásukban a közgazdasági, kereskedelmi jellegű felsőoktatási intézmények is, amelyek közül eddig a Budapesti Gazdasági Főiskola szerezte meg az akkreditációt a nagyobb idegen nyelvekből.

A tatabányai Modern Üzleti Tudományok Főiskolájának nyelvoktató gárdája pedig arra vállalkozott, hogy hallgatóik számára olyan jegyzetet írjon, amely felkészít a német és angol írásbeli és szóbeli vizsgáira (szigorlat), ugyanakkor azonban módszertani alapelvei és gyakorlati útmutatásai révén is értékes segítséget nyújt – akár önálló feldolgozásra is – minden, a témát sikeresen feldolgozni akaró „célszemélynek”. Bátran ajánlható tehát mind iskolai, csoportos, mind egyéni felkészítésre és felkészülésre.

A szigorlat célja a szerzők szerint az,

hogy „a középiskolai nyelvi alapokra épülő, a főiskolán szaknyelvi ismeretekkel kiegészített nyelvtudást írásban és szóban komplex módon mérje.” A jelölt „tudjon kapcsolatot felvenni, telefonálni, tárgyalni, üzleti leveleket fogalmazni, jelentéseket írni, vitákban részt venni, hosszabb idegen nyelvű szöveget értelmezni” (p. 8).

A tanulói-tanári autonómia fejlesztésének jegyében ez az első, a recenzens által látott, szakmai nyelvvizsgára felkészítő jegyzet, amely ismerteti a tantárgyfelvételi struktúrát, tanácsokat ad a szigorlat (vizsga) optimális időpontjának kiválasztásával kapcsolatban és egyéb, a vizsga szempontjából lényeges kérdésekben, sőt, paralingvális eszközök leírásával is ösztönöz a célorientált nyelvelsajátítási stratégiák és technikák tudatos alkalmazására.

A bemutatott nyelvi anyag autentikus szövegei frissek, érdekesek és motiváló erejűek. Dicséretes a szövegforrások pontos megadása, a szövegek tematikus sokszínűsége, az újabb keletű üzleti fogások bemutatása és a gyakorlásra szánt anyag mennyisége.

Egyetlen vizsgamódszertani alkotóelem nem szerepel a könyvben – és ez a mérés-értékelés mintáinak bemutatása. Minden hallgatót és tanárt (a szakavatott és laikus olvasót is) érdekli, hogy az elsajátítási folyamat mennyire sikerült, az elvégzett munka a vizsgán hogyan tükröződik, az értékelési kritériumok milyen skálán és milyen leírási jellemzőkkel érvényesülnek. Az átláthatóság (transzparencia) jegyében a követelmények és az eredményesség rendszerének bemutatása lenne talán a következő lépés.

A bevezető ismertető után a vizsgarészek tárgyalása következik, amelyet feladatgyűjtemény követ és irodalomjegyzék zár. Az egyes feladatoknál a szövegekben is előfordulnak friss szakirodalmi utalások, amelyek a szerzők nyitottságát, tájékozottságát bizonyítják.

„Az írásbeli vizsga részei” fejezetben a fordítás, a tömörítés és a grafikonok, diagrammok leírása feladatokhoz adnak a szerzők példákat, mintaszövegekkel és megoldásokkal. Külön kiemelendő a fordítás fel-

adat fordítástechnikai lépéseinek részletezése, a jó fordításhoz vezető út kijelölése (gyakorlati tanácsok kíséretében) és a szövegértési-olvasási technikák bemutatása. Az iskolai fordításokat azonban meg kell különböztetnünk a professzionális fordításoktól, és ennek fényében a recenzens hiányolja a kompetencia-rendszer bemutatását – tehát mennyiben méri-értékeli ez a vizsgafeladat a nyelvi (anyanyelvi- és idegen nyelvi) kompetenciát, mennyiben a fordítási kompetenciát, milyen arányban szerepelnek a kulturális és szakkompetencia elemei.

A tömörítés feladatnál nincsenek megadva a sor, szó, vagy karaktermennyiségek; az sem, hogy milyen típusú 50 sor/60 leütés (3000 n) hosszúságú szöveget milyen előírt redukcióval (és milyen célból, kinek) kellene tömöríteni.

A grafikonok, diagrammok leírásához néhány kifejezést is mellékelnek a szerzők, bővítési tanácsokkal segítve a felkészülést.

„A szóbeli vizsga részei” fejezetben minden feladattípushoz csatolnak a szerzők gyakorlati tanácsokat, amelyek a vizsga-stressz oldásához és a vizsgaszituáció kommunikációjának minőségéhez jelentősen hozzájárulhatnak. A „szakmai kérdés” feladat felöleli a gazdasági életben használatos alapszókincset és az Európai Unióval kapcsolatos alapvető ismeretanyagot. A „kötetlen társalgás” és a gazdasági újságcikk lényegének ismertetése (magyarul), valamint a „tolmácsolás” feladat mondatai lehetővé teszik, hogy az üzleti kommunikáció alapjairól átfogó képet kapjon a vizsgáló és vizsgáztató egyaránt. Rokonszenves az a törekvés, hogy a tolmácsolási mondatok panel-elemeivel készség szintre emeljék a közvetítésben (fordításban-tolmácsolásban) való jártasságot, még ha kiszakítva is az adott munkahelyi szituáció kommunikatív egészéből vagy interkulturális beágyazottságából (a vonatkozó német szakirodalomban mint „Szenario”-elmélet ismert, Fillmore nyomán).

Somos Edit Csilla

Gyömörey Erzsébet – Nyikulina
Nagyzezsda

Orosz-magyar nyelvi kalauz

Lexikai változások és újdonságok a mai orosz nyelvben

Nemzetközi Üzleti Főiskola:
Budapest, 2001. 304 p.

Az elmúlt év decemberében napvilágot látott kiadvány alcíme is utal arra, hogy a könyv, amelyet az olvasó figyelmébe ajánlok, mai nyelvi állapotokat tükröző, lexikai újdonságokat magába foglaló, rendhagyó szótár.

Hiányát a szerzőpáros gyakorló nyelvtanárként napi munkája során folyamatosan érezte, hiszen a XX. század végi Oroszországban végbement változások, a rendszerváltás mind gazdasági, mind politikai téren a nyelv és főként a szókincs változását is maga után vonta. Ezt a nagymértékű változást, nyelviileg követni pusztán a korábban megjelent orosz-magyar szótárak segítségével reménytelen vállalkozás lett volna, mivel azok nem mindig tudtak választ adni az új jelenségekkel kapcsolatos kérdésekre.

Jelen kiadvánnyal a szerzők célja éppen az, hogy ezekre a – nyilvánvalóan más gyakorló nyelvtanárokat is izgató – kérdésekre választ adjanak.

Munkamódszerük lényege az volt, hogy a számtalan elolvasott szövegből kigyűjtötték a számukra ismeretlen, a már meglévő egynyelvű értelmező és szakszótárakban nem, vagy esetleg használatukra való utalás nélkül, illetve új jelentésben szereplő szavakat, kifejezéseket. Azok közül is csak azokat a gyakran előfordulókat vették be nyelvi kalauzukba, amelyek ismerete nélkül ma már szinte elképzelhetetlen a kommunikáció, s nem azokat, amelyek valamiféle egyéni újságírói stílus szülöttei. Ily módon a szótár mintegy 3500 lexikai egységet tartalmaz. A szerzők szöanyagának fő forrása a nyomtatott és az elektronikus sajtó, valamint a televízió volt.

Az előszóban a szerzőpáros röviden bemutatja a szótár keletkezésének körülményeit, célját és tartalmát. A „Tájékoztató a szótár használatához” című rész a különféle jelölési módokat, az alkalmazott betűtípusokat és rövidítéseket tartalmazza. A „Magyar nyelvű rövidítések jegyzéke” felsorolja a szótárban előforduló valamennyi magyar rövidítést, feltünteti azok teljes magyar alakját, valamint orosz ekvivalensét. Az „Orosz nyelvű rövidítések jegyzéke” analóg módon adja meg az orosz rövidítéseket, azok teljes alakját és magyar megfelelőjét. A „Lexikográfiai források” azokat az egy- és kétnyelvű szótárakat – szám szerint nyolcat – veszik számba, melyekben a szerzők az összegyűjtött új lexikai egységek után „nyomoztak”. A tájékoztató rész következő fejezete a „Források és rövidítések jegyzéke” címet viseli, s az Internetet és azokat a nyomtatott sajtótermékeket sorolja fel a szótárban használt rövidítésükkel együtt, amelyekből a kötetben szereplő szóanyag származik.

A tájékoztató rész után következik a tulajdonképpeni szótár, az egymást ábécérendben követő orosz szavak és kifejezések gyűjteménye magyar megfelelőjükkel együtt, mintegy 280 oldalon keresztül. A szótár érdekessége, hogy minden esetben jelöli a címszó hangsúlyát, szükség esetén a nemét és ragozhatóságát, s ha nem egyértelmű, a kiejtését is. A rövidítések mellett, a fentiek kívül még azt a kifejezést is feltünteti, amelyből az adott betűszó keletkezett.

A szótár újszerűsége még, hogy a szerzők által kiválasztott szavakat és kifejezéseket fellelt szövegkörnyezetükkel együtt mutatja be, hiszen morfológiai és szemantikai jellemzőik, így, a gyakorlati nyelvhasználat tükrében, sokkal meggyőzőbbek, mint izolált formában. A szerzők gyakran több példát is szerepeltetnek egy-egy címszó alatt. Ennek célja, hogy az adott szócikk főnév esetén egyértelművé tegye annak nemét és ragozhatóságát, ige esetén az ige ragozását, melléknév esetén, hogy milyen főnevek mellett fordul elő, többjelentésű argó típusú szavak esetén pedig az egymástól eltérő je-

lentéseket. A szótár pozitívumai közé sorolható még az is, hogy az új szóösszetételeket is igyekszik több példa segítségével bemutatni (Интернет-пользователь, Интернет-банкинг).

A szótár állományába egyébként a mindennapi élet szinte valamennyi területéről kerültek be szavak: a gazdasági élet (маркетинг, евро, бизнесвумен), a politika (мэрия, импичмент), az informatika (имейл, софтвер), a környezetvédelem (гринписовен), a sport (виндсёрфинг), de még a szórakoztatóipar területén alkalmazott kifejezések (диск-жокеи, шоу-бизнес) is megtalálhatók benne.

Amint a fentiekből is kitűnik, a szótár címszavai között szép számban vannak jelen a – főként angol nyelvből származó – jövevényszavak, amerikanizmusok, amelyek cirill betűs alakját az írott szövegekben felismerni sem mindig könnyű, még kevésbé kiejteni vagy jelentésüket megfejtetni. Ebben is nagy segítséget jelenthet a nyelvi kalauz, amely a korábban ilyen nagy számban még egyetlen szótárban sem publikált amerikanizmusoknak megadja különböző, párhuzamosan előforduló írásmódú változatait (плеер, плеер), jelezve, hogy ezidáig – talán a szavak gyors és tömeges beáramlása miatt – még egyik írásmód sem rögzült. S mivel a nyelvhasználat nem mindig következetes, a biztonság kedvéért a szerzők ezekben az esetekben a hangsúly jelölését is fontosnak tartották. A jövevényszavakon kívül (amelyek részben cirill betűs, részben pedig vegyes, azaz latin-cirill betűs átírások (С/Д-плеер), a szótár bemutat még új szavakat (совок) és régi szavakat új jelentésben (легионер).

Nagyon figyelemreméltó továbbá a szótár állományában szerepeltetett rövidítések (betűszók) száma (mintegy 200), tekintettel arra, hogy ezek megértése ugyancsak komoly gondot okozhat az átlagolvasónak. A rövidítések közül sokkal nemcsak a korábbi kiadású egy- és kétnyelvű szótárakban, de még Az orosz nyelv rövidítéseinek (régibbi) szótárában sem biztos, hogy találkozhatsz.

Összegezve a leírtakat elmondható, a lexikográfiai kiadványok családja újabb gyöngyszemmel gyarapodott, amelyet minden nyelvtanárnak és diáknak, tolmácsnak és fordítónak, de a mai orosz nyelv íránt érdeklődőknek és a vele kapcsolatban állóknak is szíves figyelmébe ajánlok. A szerzők felé sokak köszönetét tolmácsolva egyben arra is biztatom őket, hogy munkájukat folytatva készítsék el a szótár párját, a magyar-orosz nyelvi kalauzt, illetve, hogy további gyűjtőmunkájuk eredményét újabb, bővített kiadásban vagy kötetben a későbbiekben is osszák meg velünk.

Jankovics Mária

Győri Anna és Martínez Ágnes

Gyakorlókönyv a spanyol írásbeli nyelvvizsgákhoz

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001, 128 p.

Gyakorlókönyv a spanyol szóbeli nyelvvizsgákhoz

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002, 88 p.

A Nemzeti Tankönyvkiadó *Nyelvvizsgáló-zunk!* sorozatában jelent meg Győri Anna és Martínez Ágnes két könyve, melynek célja, hogy bemutassa az érdeklődőknek a különböző típusú és szintű nyelvvizsgákat. Nem az a szerzők célja tehát, hogy az ezekhez a vizsgákhoz szükséges tananyagot megtanítsa, hanem elsősorban azoknak szól, akik úgy érzik, elérték már az adott nyelvi szinteket, és szeretnék lemérni tudásukat, szeretnék megtudni, mi is vár rájuk a választott nyelvvizsgán.

2001 második felétől lehet kapni a *Gyakorlókönyv a spanyol írásbeli nyelvvizsgákhoz* című, kötetet, 2002 első felében pedig megjelent a folytatása a *Gyakorlókönyv a spanyol szóbeli nyelvvizsgákhoz*, melyet egy hamarosan megjelenő hanganyag is ki-

egészít majd. Elsősorban ez utóbbi, de mindkét kötet több szempontból is hiánypótló, arányaiban nagyon jól felépített mű.

Nemcsak a köznyelvben „Rigó utcai-nak” titulált állami nyelvvizsgát, hanem a spanyol Cervantes Intézet által bonyolított, úgynevezett DELE vizsgát is bemutatják a kötetek. A nyelvvizsgálók számának megfelelően nagyobb hangsúlyt kapott a feladatok számában az előbb említett vizsgatípus. Ugyanez jellemző a felső- és középfokú feladatok megoszlására is.

A kötetek elején részletes leírást kapunk arról, hogy melyik vizsgán milyen feladatokkal találkozhatunk, a feladatok terjedelméről, a rájuk fordítható időről, az esetlegesen használható segédanyagról, a kapható pontszámokról és arról, hogy a pontokból hányat kell elérnünk ahhoz, hogy megkapjuk az óhajtott nyelvvizsga bizonyítványt.

Minden feladattípus bemutatása előtt szerepel egy *Jó tudni...* című rész, amely igazi jó tanácsokat, trükköket ad a vizsgázóknak ahhoz, hogy a vizsgaszituációban maximálisan tudjanak teljesíteni. A fent említett két rész sokaknak „megspórolja” a vizsgázásnak azt a fázisát, amit sokan arra szánnak, hogy megismerjék magát a vizsgát. Tehát elsősorban azoknak a „próbajellegű” vizsgázását, akiknek nem a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése a céljuk, hanem a vizsgarendszer, a feladatok, a légkör felderítése, s csak egy későbbi alkalommal vágnak neki a bizonyítvány megszerzésének.

A feladatok változatosak, hűen tükrözik a vizsgák várható szintjét, mindegyikhez precízen kidolgozott megoldó kulcsot is találunk a könyvben, amely lehetővé teszi az otthoni, önálló tanulást, felkészülést.

A különböző típusú feladatoknál (szövegértés, fordítás, hiányos szövegek kiegészítése, tömörítés) a szövegválasztás nagyon jó: aktuális, változatos témájú, eredeti szövegeket találhatunk bennük. A szövegek felhasználási lehetőségei jóval szélesebbek az egyszerű vizsgára való felkészülésnél. Tapasztalatom szerint nyelvórákon is jól

használhatók mind az egyes témakörök fel dolgozásánál a szókincs bővítésére, mind pedig társalgási órákon vitaindító szövegként.

A fogalmazási feladatoknál kiemelném, hogy jó ötleteket adnak – akár gyakorló kollegáknak is – változatos témáikkal, az egyes témákhoz adott vázlatpontjaikkal; a mintamegoldások is nagyon jól használhatóak a felkészülés során, példának említeném a levélírási feladatokat, melyek megismertetik a különböző stílusú (magán és hivatalos) levelek magyartól eltérő formáját, gyakoribb fordulatait.

A szóbeli kötet legnagyobb erőnye, hogy a társalgási témakörökhöz részletes kérdéssorokat ad – amivel eddig még nem találkozhattunk egyetlen hasonló kiadványban sem. Méltán lehetnek büszkéek rá a szerzők. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a klasszikus témakörök mindegyikéhez 20–22 konkrét kérdés szerepel, tehát a vizsgázó a készülés során minden kérdésre válaszolva teljes egészében ki is dolgozhatja az adott témát.

A képekhez kérdéseket is kapunk, ami nagy segítség arra az esetre, ha valaki nem igazán tudja, mit kezdjen ebben a helyzetben. A kérdések módszertanilag is megfelelőek, valóban megtanulható velük a vizsgafeladat. Fontosnak tartom kiemelni, hogy a DELE-vizsga szituációs feladathoz adott rajzok jól érthetőek. Olyan típusú feladat ez (történet elmesélése rajzok alapján), amelyhez más, Magyarországon kiadott könyvben nem nagyon kaphatunk segítséget.

A szituációs feladatokhoz írt mintaszituációk nagyon jók, aktuális témákat, helyszínteket dolgoznak fel.

A hallás utáni értés szövegválasztása is megfelel az eddig megismert színvonalnak, a hozzá készült kazettán anyanyelviek beszélnek.

Bátran állíthatom, hogy aki „végigküzd” magát ezen a két köteten, az úgy indulhat el nyelvvizsgázni, hogy ott már nem érheti meglepetés.

Bátki Piroska

Rudolf és Ursula Hoberg

Német nyelvtan

DUDEN · Akadémiai Kiadó:
Budapest, 2002. 434 p.

Meglehetősen szokatlan vállalkozással van dolgunk: egy német nyelven írt nyelvtan magyar nyelvű fordításával, pontosabban adaptációjával. A magyar kiadás alkotói által „Duden-Akadémiai”-ként emlegetett kötet ugyanis a *Der kleine DUDEN* 1997-ben megjelent második, átdolgozott kiadásának a magyar anyanyelvű célközönség számára adaptált változata. A magyar nyelvű kiadás már a hatodik a különböző nyelveken megjelent adaptációk sorában, és még jó néhány országban vannak további elkészületben.

A projektumot magyar részről a Veszprémi Egyetem Német Nyelv és Irodalom Tanszéke, német részről a Darmstadti Egyetem jegyzi, mely utóbbinak germanisztikai intézeténél a két szerző egyike, Rudolf Hoberg, a német nyelvészet professzora. A „Duden-Akadémiai” magyar szerkesztője Földes Csaba, szakmai lektora Uzonyi Pál volt. A tudományos megbízhatóság és igényesség szempontjából a fent felsoroltak személye és persze a Duden név egyértelműen szavatolja a tudományos hitelességet, de a gyakorló nyelvtanár szempontjait figyelembe véve is üdvözlendő esemény a könyv megjelenése. Mind a haladó csoportok közép- és felsőfokú nyelvvizsgára vagy érettségire készülő diákjai, mind a német-tanárok számára jól használható, alapvető tudnivalókat és nyelvi finomságokat egyaránt tartalmazó kézikönyv a „Duden-Akadémiai”.

Érdemes azonban egyvégtében is végigolvasni: kimondottan élvezetes olvasmány, egyrészt a nagyívű koncepció, az összefüggésekre koncentráló megközelítés miatt, másrészt, mert sok-sok érdekességet tudhat meg belőle az önművelésre hajlamos vagy egyszerűen kíváncsi olvasó. (Például, hogy mi köze a „Vater unser”-nek a „Henkell

trocken”-hez, hogy mi a magyarázata az „*auf die lange Bank schieben*” kifejezésnek, vagy hogy a „*Herr*” főnév egy melléknév középfokú alakjára vezethető vissza.) Ezt az említett folyamatos haladást, elejétől végéig-olvasást maguk szerzők is ajánlják, s egy „Nyelv és kommunikáció” című, kitűnően összeállított, hosszú bevezető fejezetet szentelnek olyan kérdéseknek, mint a nyelvi és nem nyelvi kommunikáció, a német nyelv fejlődése, tagolódása, a szó és a nyelvtan mibenléte – ezzel mintegy kézen fogva az olvasót és bevezetve a nyelvek, majd pedig a német nyelv birodalmába, megvilágítva a nyelvtani stúdium értelmét s felkeltve érdeklődését annak titkai iránt.

Korszerű szemléletű, a nyelvet komplexitásban kezelő, kiérlelt koncepciójú „*Gebruuchsgammatik*”-ről van szó, melyben az elméletileg megalapozott ismeretek közvetítése mindenkor a felhasználó gyakorlati természetű igényeinek figyelembevételével történik. A grammatikai szabályszerűségek korrekt és közérthető leírásai, a jól áttekinthető táblázatok, listák és a megértést segítő ábrák mellett számtalan jó tanács is található a könyvben, mely különböző grammatikai, stilisztikai és egyéb kérdésben igazítja el az embert. Így a „német alapossággal” összeállított tárgymutatóban szép számmal sorakoznak olyan címszavak is, mint például: *formal/formell; Friedel/Frieden; geistig/geistlich* stb. A nyelvtanuló kételyeinek eloszlatását segíti az is, hogy a helyes alakokkal együtt zárójelben egy „nem pedig” után ott szerepelnek a helytelen változatok is.

Megjegyzem, olykor meglepheti – sőt talán némi kárörömmel töltheti el – az olvasót, hogy mi minden okoz nehézséget a német anyanyelvű nyelvhasználónak (is). Például a szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy felszólításnál a „*Sind Sie so nett...*” használata helytelen. Nyelvtanukban kitérnek a beszélt köznyelv számos sajátosságára és a standard nyelvtől eltérő olyan grammatikai jellegzetességekre is, melyek a német nyelvterület egyes földrajzi kategóriáihoz köthetők. (Mindkettőre példa a „da + elől-

rósó összetételek – erősen beszélt nyelvi színezetű – elváló formáinak elsősorban Észak-Németországra jellemző használata: „*Da weiß ich nichts von. Da kann man nichts gegen machen.*”)

A szerzők minden terminust, amit használnak, jól érthetően definiálnak, és gyakran utalnak – azoktól esetleg elhatárolva magukat – más ismert meghatározásokra is, ezért a leírtak követése különösebb nyelvtani előképzettséget nem igényel. Mihelyt megállapítanak valamilyen szabályt vagy összefüggést, mindjárt több példát is hoznak rá, és szeretném külön kiemelni, hogy igen körültekintően megválogatott, plasztikus, sok esetben egyenesen szellemes példaanyaggal dolgoznak, amin látszik a fordító-adaptáló team keze nyoma is. (Íme az egyik, mely a mondathangsúly/szünet, a helyesírás és a mondatösszefüggéseit példázza: „*Er will sie nicht./Er will, sie nicht.*”)

A *Der kleine DUDEN* a dependenciaelmélet talaján áll. A Hoberg szerzőpáros tag értelemben fogja fel a grammatikát, s a legkisebb egységektől, a hangoktól, illetve fonémáktól a legnagyobbak, a mondat és részben a szöveg felé haladva rendezi el mondanivalóját. A legterjedelmesebb a morfológia fejezete, azon belül természetesen az ige tárgyalása. Az egyes szófajokkal foglalkozó alfejezetek bevezető részében egy-egy szöveggel mutatják be tárgyuakat a szerzők (melyek típusukat tekintve igen változatosak: versek, dokumentumok, párbeszédek stb.), majd tartalmilag határozzák meg azt, s a különböző alcsoportok, ragozási típusok stb. leírása mellett kitérnek az adott szófaj képzésére és mondatbeli szerepére is.

Bármily szakszerű, informatív és „felhasználóbarát” könyv is azonban a *Der kleine DUDEN*, a magyar nyelvtanuló szemszögéből természetes korlátokat jelent, hogy alapvetően nem az idegennyelv-oktatás céljaira, hanem anyanyelvű érdeklődők számára készült. Sokat enyhített ezen a hiányérzeten a fordítás és adaptálás – sokszor költőtáncnak is beillő – munkáját végző ma-

gyar team azáltal, hogy a német szerzők által leírtakat kitágították a németet mint idegen nyelvet tanulók szempontjaival, azon belül figyelemmel voltak a német-magyar kontrasztivitásra, közelebb hozták az eredeti könyvet a magyar kultúrához, a magyar nyelv- és idegennyelv-oktatás hagyományaihoz. Miközben csorbíthatatlanul megőrizték a német szerzők koncepcióját és a lehető legkevesebbet változtattak az általuk alkalmazott terminusokon, számos változtatással, főként kiegészítéssel, pontosítással látták el és aktualizálták az eredeti művet, így már-már egy „magyar Duden” született. Hogy ez a munka – elsősorban a nyelvtani terminusok (*Gleichsetzungs-nominativ, Ausklammerung* stb.) visszaadása terén – milyen tudományos és grammatiko-

gráfiai felkészültséget igényel, azt nyilván szükségtelen hangsúlyozni, csak méltatni lehet azt a körültekintést, rugalmasságot és kreativitást, amellyel az alkotók eljárak. Munkájuk céljáról, az annak során felmerülő megfontolásokról, az alkalmazott eljárásokról, a munka nehézségeiről Földes Csaba részletesen beszámol az *Auslandsgermanistische Beiträge im europäischen Jahr der Sprache* (Wien, 2002) című kiadványban megjelentetett tanulmányában. Ebből egyebek közt az is kiderül, hogy a „Duden-Akadémiaihoz” hamarosan gyakorlókönyv is készül, amelyben bizonyára jobban érvényre jutnak a magyar nyelv- és nyelvtanuló speciális szükségletei.

Sz. Egerszegi Erzsébet

SZOFTVER-KRITIKA

Microsoft Számítógép-szótár

Számítástechnikai fogalmak

értelmezése

Papíralapú és elektronikus (CD)

kiadás

2., javított és bővített kiadás

Szak Kiadó: Bicske, 2001.

Mindennapi életünk nélkülözhetetlen, de legalábbis nehezen nélkülözhető részévé vált a számítógép. Mivel az emberek többsége úgy használja ezt az eszközt, hogy nem rendelkezik róla semmiféle szervezett formában megszerzett ismerettel, meglévő tudása szükségszerűen hézagos. Amikor azonban valamiféle probléma előtt áll, nem mindig van alkalma megkérdezni egy szakembert, s a megoldáshoz egyfajta kézikönyvre van szüksége. A piacon rengeteg számítástechnikával foglalkozó könyv található, amelyek vagy szakembereknek szólnak, vagy tankönyv jellegűek. Ezek egyike sem megfelelő azonban, hiszen megtörténhet, hogy csak egy számunkra ismeretlen vagy nem pontosan ismert fogalmat szeretnénk értelmezni. Ehhez leginkább egy értelmező szótárra vagy egy lexikonra van szükségünk.

Magyarországon – úgy tűnik – nincs arra lehetőség, hogy megfelelő szakembergárdát alkalmazzanak, amely viszonylag rövid idő alatt – mivel ez a szakterület igen gyorsan fejlődik – egy ilyenfajta szórt vagy lexikont összeállíthatna. A kiadó így a nemzetközi kínálatból választott. A Microsoft számítógépes szótárát angol nyelven először 1999-ben adták ki. Sikerére jellemző, hogy három év alatt négy kiadást ért meg. Ennek a szótárnak a magyar fordítását jelentette meg második, bővített kiadásban a Szak Kiadó. A szótár több szempontból is jó választásnak bizonyult. Imponálón sok, több mint 8000 címszót tartalmaz, melyek a számítástechnika egész területét felölelik. A szótár természetesen nem korlátozódik a

Microsoft termékeivel kapcsolatos fogalmakra. Habár kimerítően elemzi a Microsoft termékeit, elsősorban a Windows-t, címszavai között szerepelnek más személyi számítógépes rendszerek fogalmai is, amelyeket szintén korrekt módon magyaráz el. Pozitív vonása a szótárnak az is, hogy nem csak szakembereknek íródott: a magyarázatok többnyire laikusok számára is érthetőek. Ez azért nem minden esetben van így, mert a szótárba több olyan címszót is felvettek, amely terminusokkal laikusok igen ritkán vagy egyáltalán nem találkoznak, sőt adott esetben még a szakemberek sem gyakran használják őket (például a szakmai szleng egyes elemeit). Ilyen címszó például az „összehányt szoftver”.

A szócikkek mindazon területeket átfogják, ahol a számítógépnek szerepe van. Foglalkoznak az Internet, a hálózatok, az elektronikus kereskedelem fogalmaival. A magyarázatok többnyire rövidek, szemléletesek és megmutatják az adott terminus kapcsolatait más fogalmakkal. Ezek sokszor igen hasznosak lehetnek, máskor viszont megnehezítik az adott szócikk értelmezését, különösen ha a magyarázatok több olyan kifejezést tartalmaznak, amelyek ismeretlenek a szótár használója számára, így azoknak is utána kell néznie. Ezzel a nehézséggel azonban minden értelmező szótárnak meg kell küzdenie. Problémát a szótár használója számára csak az jelent, ha az utalásokban szereplő szavak nem szerepelnek szócikként a szótárban. Sajnos ez a helyzet ebben a szótárban a *szerver* szóval, amely címszóként nem szerepel ebben a formában, hanem magyar megfelelőjét, a *kiszolgálót* találjuk helyette, ugyanakkor több szócikkben, például *HTTP-kiszolgáló*, *HTTPS*, erre a nem létező címszóra történik utalás.

A szótárban az a terminológiai elv érvényesül, hogy megkíséreltek mindent magyaráz elnevezni. Ez azt jelenti, hogy ahol létezik az adott terminusnak magyar vagy

magyar helyesírással írt változata, ott azt használják. Némely magyar elnevezés gyakoriságával kapcsolatban azonban kételyeim vannak: nemigen hiszem ugyanis, hogy a *mikrolapka* elterjedtebb változat, mint a *mikrochip*. A terminológia magyarításának sajnos más (cím)szavak is áldozatul estek. A *daemon* például címszóként ezzel az (angol) helyesírással szerepel a szótárban, más szócikkek belsejében és a kötet egyik függelékében lévő angol–magyar szótárban azonban mint *démon* van feltüntetve. Mindenképpen pozitívnak tekinthető viszont, hogy a kifejezések eredeti angol megfelelőjét minden esetben feltüntették. Jól használható a függelékben elhelyezett angol–magyar szótár is.

A szótár papíralapú változatában szerepelnek az eredeti kiadás ábrái, illusztrációi, amelyek nagy segítséget nyújtanak az adott fogalom értelmezéséhez. A képernyőfotókat, amelyek az illusztrációk egyik jellegzetes csoportját alkotják, a legtöbb esetben újból elkészítették az eredetinek megfelelő magyar alkalmazás alapján, lehetővé téve így használatukat a hazai olvasó számára.

A szótár egyidejűleg jelent meg hagyományos és elektronikus formában. Az elektronikus változat tartalmazza az eredeti szótár teljes szövegét a függelékek kivételével. Ez a változat nem tartalmazza a hagyományos szótár illusztrációit sem. A CD tartalmazza viszont az eredeti angol nyelvű szótárt. Az elektronikus szótár a MoBiDic rendszerrel működik, amely nemcsak az egyes szócikkek megkeresését teszi lehetővé, hanem angol–magyar és magyar–angol szótárként is használható. A címszavak ragozott alakjukban is kereshetőek. Ennek a vál-

tozatnak a használata eleinte kissé komplikáltnak tűnik, főleg a papírszótárhoz szokott felhasználók számára, de viszonylag rövid idő alatt elsajátítható. További előnye az elektronikus változatnak, hogy a magyarázatokban található szakkifejezésekre is rá lehet keresni anélkül, hogy az eredetileg keresett szócikket „szem elől tévesztenénk”, ami a papíralapú szótárnál sajnos elkerülhetetlen.

A szótárban a címszavak a magyar ábécé szerint vannak rendezve. Ebben sajnálatos módon meglehetősen zavaró hiba csúszott: az i-vel kezdődő szavak esetében ugyanis először eljutunk az *I²L*-től mintegy húsz szócikken át az *ISLAN* címszóig, utána azonban mintha újból kezdődne az ábécé, az *I2O* szócikk következik, amelyet már a helyes sorrendben követ a többi.

A szótár külső megjelenése igen igényes mind a hagyományos, mind az elektronikus változatot tekintve. A szerkesztést illetően azonban már igen zavaró probléma merül fel: úgy tűnik, mintha a szükségesnél kevesebb gondot fordítottak volna a kézirat ellenőrzésére. A szótár átnézése során mintegy húsz olyan szócikket találtam ugyanis, amelyek teljesen vagy szinte teljesen azonos formában kétszer fordultak elő egymás után (pl. *gnomon*, *HotBot*, *Magellan*, *PRI*, *TSV*).

A szótárat a fentebb említett észrevételek ellenére is ajánlani tudjuk, elsősorban iskolai és könyvtári használatra, de szakemberek számára is, valamint azoknak az érdeklődőknek, akik többet szeretnének megtudni erről a gyorsan fejlődő ágazatról.

Molnár Krisztina

Őszi újdonságok a Corvinától

Károly Krisztina és Szentesi Tímea

Angol szókincskönyv érettségizőknek és nyelvvizsgázóknak

Tematikus rendszerezésben, könnyen áttekinthetően, használatukat is bemutattva tartalmazza azokat a leggyakrabban használatos angol szavakat, szókapcsolatokat és kifejezéseket, amelyek nélkülözhetetlenek az államilag engedélyezett nyelvvizsgák témáinak feldolgozásához, és amelyeket a sikeres középfokú angol nyelvvizsga letételéhez a vizsgázónak feltétlenül tudnia kell.

148 oldal, 1300 Ft



Magyarics Péter

Középiskolai angol nyelvtan

Magyarics Péter, az ELTE nagy tapasztalatú oktatója, számos közismert nyelvkönyv szerzője, rövid és gyakorlatias összefoglalót írt, melyben a diák könnyen utánanézhethet, ha valamiben elbizonytalanodik, vagy ha valami éppen nem jut az eszébe.

Munkája tehát minden nyelvkönyv hasznos kiegészítője.

224 oldal, 1450 Ft



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 közzétehessük őket, és így minél több érdeklődő szerezhessen tudomást a küszöbön álló szakmai eseményekről.

Együttműködésüket előre is köszönöm.

Szablyár Anna
rovatvezető

KONGRESSZUSI NAPTAR

Szeptember 19–21.

A GAL (Gesellschaft für Angewandte Linguistik) 33. konferenciája

Téma: Nyelvi kompetenciák kutatása és közvetítése

Színhely: Köln, Németország

Felvilágosítás: Prof. Dr. Gerd Antos

Martin-Luther-Universität Halle

Germanistisches Institut, Luisenstraße 2

D-06099 Halle, Németország

E-Mail: geschaeftsstelle@gal-ev.de

Szeptember 12–13.

6. Nemzetközi konferencia a magyar nyelv szerkezetéről (ICSH 6)

Színhely: Düsseldorf, Németország

Felvilágosítás: Christopher Piñón, ICSH-6

ISI/Allgemeine Sprachwissenschaft

Universität Düsseldorf, Universitätsstr. 1

D-40225 Düsseldorf, Németország

Internet:

<http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/~icsh6>

Október 6–8.

3. Nemzetközi konferencia a mentális lexikonról

Színhely: Banff, Alberta, Kanada

Felvilágosítás: Gary Libben

E-mail: gary.Libben@ualberta.ca

Október 7–9.

Tudományos konferencia Réger Zita professzor emlékére

Téma: Nyelvi szocializáció, nyelvelsajátítás és nyelvi zavarok

Színhely: Budapest, Magyarország

Felvilágosítás: MTA Nyelvtudományi

Intézete

Internet: <http://www.nytud.hu/>

LSLALD/Isldldhu.html

Október 17–18.**IV. Magyar-finn kontrasztív konferencia****Színhely:** Szombathely, Magyarország**Felvilágosítás:** Csire Márta, Berzsényi

Dániel Tanárképző Főiskola,

Szombathely

E-mail: csmarta@fsd.bdtf.hu

November 1–3.**9. Nemzetközi fonológiai szimpózium****Színhely:** Bécs, Ausztria**Felvilágosítás:** Internet:<http://www.univie.ac.at/linguistics/conferences/phon02>**November 15–17.****EXPOLINGUA Berlin****Téma:** Nyelvi és kulturális nemzetközi vásár**Színhely:** Berlin, Németország**Felvilágosítás:** Internet:<http://www.expolingua.com>**December 16–21.****Az AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée)****13. Alkalmazott Nyelvészeti****Világkongresszusa****Téma:** Alkalmazott nyelvészet a XXI. században: az innováció és a kreativitás lehetőségei**Színhely:** Singapore**Felvilágosítás:** AILA 2002 Singapore

c/o Research Communication

International

8 Temasek Boulevard, Suntec Tower

Three #40-03

Singapore 038988

Internet: <http://www.aila2002.org>E-mail: congreg@congreg.com.sg**2003****Március 5–8.****Az IGDD (Internationale Gesellschaft für Deutsche Dialektologie)****1. nemzetközi dialektológiai****kongresszusa****Téma:** *Modern dialektusok – Új dialektológia***Felvilágosítás:** IGDD – Prof. Dr. D. Stellmacher

Universität Göttingen, Seminar für deutsche Philologie

Käte-Hamburger-Weg 3, D-37073

Göttingen

E-mail: ddstellmacher@gmx.de

Internet:

[http://www.igdd.gwdg.de/tagun_fr.htm#](http://www.igdd.gwdg.de/tagun_fr.htm#MarburgIGDD)

MarburgIGDD

Szerkesztőségünkbe beérkezett újabb könyvek

Farkas Mária: *Lingue a confronto: alcuni aspetti della contrastività italo-ungherese*. JATEPress: Szeged, 2000. 222 p.

Grétsy László: *A mi nyelvünk. Íróink és költőink a magyar nyelvről*. Tinta Könyvkiadó: Budapest, 2000. 493 p.

Halász Előd–Földes Csaba–Uzonyi Pál: *Magyar–német szótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest, 2002. 820 p.

Halász Előd–Földes Csaba–Uzonyi Pál: *Német–magyar szótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest, 2002. 968 p.

Halász Renáta–Kulcsár Szemlér Magdolna–Ylönen, Sabine: *Medizinische Sprechstunde. Ein Videogestützter Kurs zum Training mündlicher Kommunikation*. Lehr- und Übungsbuch zum gleichnamigen Videofilm. Heridrum Propp Verlag: Waldsteinberg, 2000. 112 p.

Hoberg, Rudolf és Ursula: *Német nyelvtan*. Duden–Akadémiai Kiadó: Budapest, 2002. 436 p.

Továbbra is várjuk az érdeklődésre számot tartó könyveket, hogy Könyvszemle rovatunkhoz válogathassunk közülük.

A VIII. évfolyam 2–3. számának szerzői

BAKONYI ISTVÁN, Széchenyi István Egyetem, Győr
BÁRDOS JENŐ, Veszprémi Egyetem, Brit és Amerikai Intézet
BÁTKI PIROSKA, Károlyi Mihály Magyar–Spanyol Tannyelvű Gimnázium, Budapest
BUDAI LÁSZLÓ, Veszprémi Egyetem, Brit és Amerikai Intézet
CSIZÉR KATA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott
Nyelvészeti Tanszék, Budapest
DAMOKOS KATA, Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet
EDWARDS MELINDA, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba
FÓRIS ÁGOTA, Kozág Kutató-Fejlesztő Kft., Pécs
GECSŐ TAMÁS, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Általános és Alkalmazott
Nyelvészeti Tanszék, Budapest
GLÓZER RITA, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Dékáni Hivatal
GOLUBEVA IRINA, Veszprémi Egyetem, Nyelvi Lektorátus
HIDASI JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Keleti Intézet és Kanda Egyetem,
Japán
JANKOVICS MÁRIA, Berzsenyi Dániel Főiskola, Szláv Intézet, Szombathely
KOMJÁTHY BÉLÁNÉ, Budapesti Műszaki Főiskola, Gazdasági Főiskolai Kar, 2.
Nyelvi Intézet, Budapest
KURTÁN ZSUZSA, Veszprémi Egyetem, Brit és Amerikai Intézet
MAGAY TAMÁS, Károlyi Gáspár Református Egyetem, Angol-Amerikai Intézet,
Budapest
MEDVE ANNA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
MIKOLÁNÉ MÉRAI GYÖRGYI, Károly Róbert Szakközépiskola, Gyöngyös
MOLNÁR KRISZTINA, Pécsi Tudományegyetem, Német Nyelvészeti Tanszék
NAGY MIKLÓS, Szegedi Tudományegyetem, Francia Nyelvi és Irodalmi Tanszék
S. RÁBAI MÁRTA, Kaposvári Egyetem, Tanítóképző Főiskolai Kar
SÁRDI EDIT, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
SOMOS EDIT CSILLA, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
Nemzetközi Fordító- és Tolmácsképzés
SZ. EGERSZEGI ERZSÉBET, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Idegennyelvi
Továbbképző Központ, Budapest
SZÉPE GYÖRGY, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
SZÓKA BERNADETT, Illyés Gyula Gimnázium, Dombóvár
VALLÓ ZSUZSA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanárképző Főiskolai Kar,
Angol Tanszék, Budapest
WALLENDUMS TÜNDE, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Kar,
Német Tanszék
ZÖLDI KOVÁCS KATALIN, Közgazdasági és Államigazgatási Egyetem, Nyelvi
Intézet, Budapest

A Modern Nyelvoktatás megvásárolható a Corvina Könyvklubban

Budapest, V. Vörösmarty tér 1. II. em. 201.
(nyitvatartás: hétfőtől csütörtökig 9 és 16 óra,
pénteken 9 és 14 óra között),

☎ 317 5185,

*ahol egész évben kedvezményes áron kaphatók
egyéb kiadványaink is,*

valamint a Corvina-Könyvesboltokban:

Lícium Könyvesbolt

4026 Debrecen, Kálvin tér 2/c.

☎ (52) 319 428

Művészeti Könyvesbolt

Idegen nyelvű Könyv-, Zenemű- és Hanglemezbolt

7621 Pécs, Széchenyi tér 8.

☎ (72) 310 427

és megrendelhető a kiadónál:

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.

Fax: 318 4410



Őszi újdonság a Corvinától

BUDAI LÁSZLÓ

Angolul hiba nélkül

Előzzük meg, vagy javítsuk ki angol nyelvi hibáinkat!

Az angol nyelvvel ismerkedő magyar tanuló nyelvtudásának szintjét legkönnyebben a hibáin lehet lemérni. Vagyis nemcsak arról, amit tud vagy nem tud, hanem arról is, amit rosszul tud. Kifelejt bizonyos szavakat a mondatból, feleslegesen használ egyes kifejezéseket, nem a megfelelő jelentésű szavakat használja, vagy rossz sorrendbe teszi őket, rossz kötőszót vagy elöljárószót választ, tévesen alkalmazza a szabályokat, nem ismeri a kivételeket, túl udvarias vagy túl udvariatlan, és így tovább, és így tovább.

A közismert tankönyvíró legújabb munkája a magyar nyelvtanulók leggyakoribb és legjellegzetesebb hibáit gyűjti egybe, de nem a hibákat tanítja meg, hanem a helyes nyelvhasználatot, vagyis a hibák megelőzését és kijavítását. Anyagát jól áttekinthető rendbe foglalja, a problémákat magyarul is elmagyarázza, és a jó példák sokaságával serkent a helyes nyelvhasználatra.

A könyv használatát táblázatok és részletes mutatók teszik könnyebbé.

288 oldal, 2300 Ft

