

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ Nemzeti nyelv a tudományban: múlt–jelen–jövő? ❖ Oktatás egy jobb világért ❖
- ❖ A fordítástudomány műhelyéből ❖ Bemutatjuk a budapesti Lengyel Intézetet ❖
- ❖ A szövegnyelvészet idegen nyelvű fogalmazások értékelésében ❖
- ❖ A relatív motiváltságú nyelvi jel szerepe a nyelvtanításban ❖
- ❖ A korai többnyelvűség néhány fonetikai, fonológiai kérdése ❖ Üzleti kommunikáció olaszul ❖
- ❖ Orosz-magyar üzleti levelezés ❖ A fogalmi folyékonyság elősegítése idiómák segítségével ❖
- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



IV. évfolyam 1. szám

1998. április

Modern

Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

TARTALOM

Michelberger Pál: Nemzeti nyelv a tudományban:

múlt – jelen – jövő? . . . 3

Kip Cates: Oktatás egy jobb világért . . . 9

A FORDÍTÁSTUDOMÁNY MŰHELYÉBŐL

Klaudy Kinga: A magyarországi fordítóképzés . . . 17

Lengyel Zsolt: Bevezetés előtt (nem csak) a fordítói szak . . . 28

Barbara Wiechno: Bemutatjuk a budapesti Lengyel Intézetet . . . 36

Károly Krisztina: Hogyan alkalmazható a szövegnyelvészet idegen nyelvű fogalmazások értékelésében? . . . 40

Gombocz Eszter: Szavakat magolni? Um Gottes willen! A relatív motiváltságú nyelvi jel szerepe a nyelvtanításban . . . 47

Navracsics Judit: A korai többnyelvűség néhány fonetikai, fonológiai kérdése . . . 55

Ablonczyné Mihályka Livia: Üzleti kommunikáció olaszul . . . 59

Cs. Jónás Erzsébet: Az orosz-magyar üzleti levelezés pragmatikavisztikai kérdései . . . 62

Tóth Marianne: A fogalmi folyékonyág elősegítése idiómák segítségével . . . 69

Könyvszemle . . . 72

Hírek és felhívások . . . 91

IV. évfolyam 1. szám

1998. április

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen
KLAUDY KINGA, Miskolci Állami Egyetem, Miskolc és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
KOHN JÁNOS, Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely
KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és József Attila Tudományegyetem, Szeged
LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Tudományegyetem, Veszprém és Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs
MANHERZ KÁROLY (*elnök*), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
SZÉKELY GÁBOR, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza
SZÉPE GYÖRGY (*főszerkesztő*), Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs és MTA Nyelvtudományi
Intézet, Budapest
ZSOLNAI JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

Hírrovat: SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

Szoftver-kritika-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Tanszék, Pécs

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):
1052 Budapest, Vörösmarty tér 1. ♦ Telefon: 118 4347 ♦ Fax: 118 4410 ♦ 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

Folyóiratunk a Művelődési és Köznevelési Minisztérium, valamint a Soros Alapítvány támogatásával jelenik meg.

MICHELBERGER PÁL

Nemzeti nyelv a tudományban: múlt–jelen–jövő?

„... mert minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, idegenén sohasem.”
Bessenyei György: Egy magyar társaság írástól való jámbor szándék

1. Bevezetés

A MTESZ felkérésére 1996 júniusában a fenti címmel előadást tartottam a Magyarok millicentenáriumi tudóstalálkozóján. Az előadás alapgondolatait a *Járművek, Mezőgazdasági Gépek* című folyóirat egyik szerkesztőbizottsági ülésén parázs vitában foglalmaztuk meg: Nem engedhető meg, hogy anyagi okokból a magyar nyelvű tudományos cikkek, tanulmányok közlése megszűnjék, mert ennek beláthatatlan következményei lehetnek a társadalomra, a magyar nyelv használatára, sőt a tudományos közéletre nézve is.

Az előadásnak meglepően nagy visszhangja támadt, számosan személyesen kerestek meg, egyik jelentős napilapunk többhasábos interjút közölt a témáról, a MTESZ konferencia-kiadványban jelenteti meg az eredeti előadást. Ez a vita – akárcsak az idézett előadás – nem volt alkalmas arra, hogy sokoldalúan elemezzük a témát, és valljuk meg, felkészültségünk, nyelvészeti, nyelvtörténeti és tudománytörténeti ismereteink sem kielégítőek e bonyolult témakör tudományos elemzéséhez. Ezért kérem, hogy az olvasó bocsássa meg egy laikus alább közlendő gondolatait, sőt remélem, hogy hozzáértő szaktudósok kijavítják tévedéseimet. A témakör szakszerű feldolgozása mind az egyetemes tudománynak, mind a nemzeti nyelvek további életének csak használhat.

2. A nemzetközi tudományos élet nyelvi tendenciái

A magamfajta idősebb kutató az utóbbi 30–50 évben alapvető és radikális változásokat tapasztalt a nemzetközi tudományos közéletben. Ezek a változások elsősorban technikai jellegűek (az informatika eszközeinek és módszereinek megállíthatatlan és robbanásszerű elterjedése), de kísérő jelenséggént (nem kis részben az informatikai változások kényszerhatására) radikális nyelvi változások is bekövetkeztek.

- A nemzetközi részvételű konferenciákon – a korábban szokásos két-három előadási, illetve vitanyelv helyett – jelenleg szinte kizárólag angolul lehet előadni és vitatkozni. A további nyelvek használatát a szakmailag többnyire gyenge színvonalú és igen költséges szinkrontolmácsolás kiszorította. Ezt a tendenciát tovább erősítette, hogy a fiatalabb kutatók ma már világszerte – anyanyelvük mellett – többnyire csak angolul beszélnek.
- A nemzetközi tudományos testületekben (bár alapszabályaik szerint esetleg 2–4 hivatalos nyelvet is elfogadnak) munkanyelvként szinte kizárólag az angolt használják. Személy

szerint 1974-től veszek részt a francia alapítású, 50 éve fennálló FISITA (Fédération Internationale des Sociétés des Ingénieurs Techniques d'Automobile) tanácsának munkájában, de 1980 után az angol mellett hivatalos francia és német nyelven már senki nem szólalt fel, a kongresszusi előadások szövegét csak angolul lehet benyújtani, és az előadást is angolul kell megtartani. A három hivatalos nyelv emlékét az alapszabályon kívül a szövetség neve, jelszava (Progressions en Commun) és a volt elnökök testületének neve (Comité des Sages) őrzi. Az újabb alapítású tudományos testületek (pl. a holland kezdeményezésű International Association for Vehicle System Dynamics) kezdettől fogva ragaszkodnak az angol nyelv kizárólagos használatához.

- A korábban több nyelven is publikáló, nemzetközi szerzőgárdára támaszkodó folyóiratok zömében áttértek az angol használatára. (A Magyar Tudományos Akadémia Actái közül pl. az *Acta Technica Hungarica* korábban angolul, franciául, németül és oroszul fogadott el közleményeket. A 70-es évektől kezdve azonban a nyomdai és lektorálási nehézségekre hivatkozva csak angol kéziratokat fogadunk el közlésre. Két-három évig ez zavarta a szerzőket, ma már azonban teljesen természetes adottságnak tekintik.)
- A multinacionális cégek – függetlenül a tulajdonostól és a telephelytől – a műszaki és kereskedelmi életben angolul tárgyalnak és leveleznek. Két jellegzetes példát említhetek a saját szakmai területemről:

Európa egyik legnagyobb haszonjármű gyártója a hollandiai bejegyzésű, de olaszországi központú IVECO. A cég fő tulajdonosa a FIAT-csoport, gyárai Németországban, Franciaországban és Olaszországban vannak. Az igazgatás, kutatás, műszaki fejlesztés és a kereskedelmi levelezés nyelve angol, Torinóban az igazgatóság ülésén csak angolul tárgyalnak, jóllehet az igazgatóság tagjai zömében olaszok.

A KNORR Bremse AG telephelyei Európa és Amerika különböző államaiban helyezkednek el, müncheni központtal. A műszaki fejlesztés nyelve természetesen a magyarországi telephelyen is angol (egészen addig, amíg a kutatási és fejlesztési vezetők értekezletén résztvevő mérnökök közül az egyetlen német, illetve olasz el nem távozik, utána a maradék öt már magyarul is tárgyalhat).

3. Az egységes tudományos nyelv hatása a társadalomra és a gazdaságra

Az egységesülő tudományos (és gazdasági, kereskedelmi stb.) nyelv nagy mértékben megkönnyíti a társadalmi érintkezést, valamint a tudományos, a gazdasági és kereskedelmi kapcsolatokat. Az egységes nyelv párosulva a közlekedés és hírközlés, informatika rohamos fejlődésével (repülés, E-mail) látszólag lecsökkenti a glóbusz méreteit. A tévénéző a világ majd minden országában ugyanazt a hirdetést látja, és az üzletekben is hasonló az árukínálat. A nyelvi egységesülés mellett fogyasztásbeli, sőt gondolkodásbeli egységesülési folyamatok is megindultak. Ezzel párhuzamosan azonban szívósan tovább él a helyi hagyományok, szokások rendszere is, mely élesen megkülönbözteti az egyes régiókat egymástól.

Az egységesülés és különbözőség harca nem dőlt még el. A múltbeli történelmi példák közvetlenül nem érvényesek a jelenre. Az egykori Római Birodalom rákényszerítette egységes nyelvét az alávetett népekre, de a középkorban ez az egységes nyelv differenciálódott, sőt Bizáncban a latin helyébe ismét a görög lépett. Nyugat-Európában a latin egyházi, tudományos és államigazgatási nyelvként maradt fenn, lehetővé téve a közigazgatási, illetve államhatárok szinte tetszőleges meghúzását, valamint a papok, tudósok, hivatalnokok nemzetiségüktől füg-

getlen érintkezését. A parasztok, iparosok, kereskedők, szolgák viszont nem tudtak latinul, őket kizárta a középkor társadalma a nemzetközi érintkezésből és természetesen a tudományból is.

Vajon korunk új latinja, az angol – amellet, hogy elősegíti a tudományos, államigazgatási, gazdasági, ipari és kereskedelmi kapcsolatokat – nem zárja-e el a középkorhoz hasonlóan a széles néprétegeket a tudományos ismeretektől, az egyéni kapcsolatteremtéstől más nemzetbeliekkel? Sőt, tovább folytatva a gondolatmenetet: annak következtében, hogy a társadalom szétválik egy angolul is beszélő elit kisebbségre és egy csak anyanyelvét beszélő többségre, ez utóbbiakat nem fogja-e anyanyelvük végső soron kizárni saját sorsuk irányításából?

Természetesen ez a kérdéskör igen összetett, felkészült szociológusokra vár az egységes kommunikációs nyelv hatásán kívül az informatikai robbanás hatásának az elemzése is, hiszen a jövő társadalmát elsősorban ez utóbbi fogja alakítani.

4. Az egységes tudományos nyelv hatása a nyelvekre

Ha az egységes tudományos nyelv egyúttal egyetlen tudományos nyelvet enged meg, akkor az ettől eltérő nemzeti nyelvek elszegényednek. Megszűnik a nemzeti nyelvű tudományos irodalom, elszegényedik a tudományos ismeretterjesztő irodalom, leépül az alapfokú és gyengül a középfokú oktatás. (A felsőoktatás feltételezhetően az elit számára angolul hozzáférhető marad.) A nemzeti nyelvek szókinccse a tudományos kifejezések eltűnése miatt zsugorodik.

A nemzeti nyelv további erőzóját a tudományos nyelv kiesése után a hivatali nyelv elangolosodása, majd a szakmai nyelvek eltűnése fogja fokozni. A nemzeti nyelv visszaszorul a templomba és a konyhába. Ezt a folyamatot egy korábbi beszélgetés során „elcsángosodásnak” neveztem. A kifejezést nem tartom pejoratívnak, mindössze megnevezni akartam egy nyelvi jelenséget, melyet az idegen nyelvű közegben élő nemzetiségeknél lépten-nyomon tapasztalhattunk. A jelenség nemcsak a magyar népcsoportoknál fordul elő, hanem fordított értelemben a Magyarországon élő nemzetiségeknél is. A mindennapi és egyházi fogalmakat anyanyelvükön (németül, szlovákul stb.) mondják, az államigazgatási és tudományos kifejezéseket viszont magyarul használják.

A jelenség természetesen a szórványban élőknél figyelhető meg a legpregnansabban.: Számos, magyarul kitűnően beszélő kollégám – ha az egyetemi tanulmányait külföldön végezte – nem vállalkozik magyar nyelvű tudományos előadásra, szégyelli a nyelvi szegénységét. A nemzetközi kapcsolatok megélénkülése, a gyakoribb haz látogatás, magyar nyelvű szakkönyvek külföldre jutása enyhített ezen az 1990 előtt sok tekintetben tragikus helyzeten.

Az angol kifejezések elterjedése a nemzeti nyelvekben nem rontja okvetlenül a nyelveket. Minden nyelv kölcsönöz és kölcsönzött a szomszédaitól. Talán az angol nyelv az egyik legnagyobb kölcsönző, hiszen kelta gyökerekből nőtt ki germán és latin hatásra, de hajdani gyarmatbirodalmának szinte minden országától is kölcsönzött kifejezéseket. A magyar nyelvet sem rontja pl. a *lézer* szó használata, hiszen ez lefordíthatatlan betűszó (bár korábban a betűszavak, rövidítések lefordítására is találhattunk példát: *Kft.*, *Rt.* a német *GmbH*, illetve *AG* helyett). A *shop* és a *shoppingolni* torzszülemény pedig egy-két évtized alatt éppúgy kikopik a magyar nyelvből, mint ahogy gyermekeink már nem értik a *tovaris* és *nacsalnik* kifejezéseket, noha egy-két évtizedig ezek is divatszók voltak. A történelem nagy léptékben is bizonyítja nyelvünk öntisztulását: A török hódoltság során használt több, mint ezer oszmán török szóból a XX. századra alig néhány tucat maradt meg a magyar nyelvben.

Az egységes tudományos nyelv azonban nemcsak a más nemzeti nyelvekre hat, hanem rontja az angolt is. A sok nem angol anyanyelvű tudós közismerten nem angolul beszél, ír, hanem egy ún. „broken English”-t használ. A született angol tudósokat ez zavarja. Sokszor emlegetik: „Jó

önöknek magyaroknak, az önök nyelvét nem rontja az egész világ. Bezzeg az angolt bárki kerékbe törheti.”

Az amerikaiak, ausztrálok már kevésbé érzékenyek a nyelvi hibákra, hiszen ezeknek az országoknak a lakosai számos nemzet bevándoroltjaiból alakultak ki, és ezért maguk is hajlamosak a tört angolt beszélni. Végül egy megjegyzés az egységes, angol tudományos nyelvről. A középkor latinja az ókori auktorok latinjának némileg egyszerűsített, de egységes latinja volt. Az angol nyelv azonban élő, állandóan változó nyelv, a tudományos nyelv folyamatosan bővül. A tudományos munka hol Európában, hol Amerikában, hol Ázsiában terem új eredményeket és ezzel új kifejezéseket, nyelvi fordulatokat. Ez az egységesüléssel szemben ható, differenciálódási folyamatokat is elindít. A brit, az amerikai és az ausztrál angol már ma sem egységes, még kevésbé tekinthető annak az indiai, pakisztáni, vagy dél-afrikai angol. Ez a differenciálódás megállíthatatlan, számos alkalommal személyesen tapasztaltam, hogy az angol és amerikai kollégák nem tudtak megegyezni egy-egy szöveg részletében, pedig anyanyelvük angol volt.

Az angol, a jelen kor új latinja tehát nem töltheti be maradéktalanul a középkor latinjának a szerepét, nem az egyetlen tudományos nyelv, hanem a tudományok közvetítő nyelve.

5. Az egységes tudományos nyelv hatása a tudomány fejlődésére

A tudományos gondolkodásban, felfedezésekben és azok alkalmazásában, elterjedésében a beszélt és írott nyelvnek meghatározó szerepe van. Kétségtelen, hogy anyanyelvén minden kutató árnyaltabban és pontosabban tud fogalmazni, mint idegen nyelven. A középkor latinja ugyan igen egyértelmű fogalmazást tett lehetővé, de a holt nyelv végső soron gátolta a tudomány fejlődését, túlságosan tisztelte az ókori auktorokat, tudományos kutatás helyett inkább a reá maradt művek ismertetésére, magyarázatára szorítkozott. Nem véletlen, hogy a modern természettudományos gondolkodás azzal a Galileivel kezdődött el, aki fő művét latin helyett olaszul írta. A latin természetesen Galilei után még hosszú ideig létezett mint az egyetemi oktatás és a tudomány nyelve (Newton latinul írta a *Principiá*-t), sőt nálunk Magyarországon közigazgatási nyelvként még a múlt században is használták. A XIX. és XX. században azonban a nemzeti nyelvek kétségtelenül kiszorították a klasszikus latint és a tudományos élet korábban elképzelhetetlen, robbanásszerű fejlődését hozták létre. A tudományos ismeretterjesztés, a népszerű folyóiratok a társadalom szinte minden rétegét érdekeltté tették a tudományos kérdések megismerésében, bár ezt a folyamatot időnként meg-megszakítja az áltudományos nézetek felbukkanása, az irracionalizmus térhódítása.

Az egységes, angol tudományos nyelv élő nyelv, ezért nem valószínű, hogy a korábbi latinnál tapasztalt megmerevedés, stagnálás ismét bekövetkezne. A nem anyanyelvként angolul gondolkodók azonban sosem lesznek képesek olyan árnyalt és pontos fogalmazásra, mint a született angolok. A tudós társadalom két részre fog szakadni: angol anyanyelvű, elit tudósokra és nem angol anyanyelvű, másodrendű tudósokra. Ez eleinte csak a kifejezőkészségen vehető észre (a nemzetközi konferenciák vitáin már ma is tapasztalható ez a nyelvi megosztottság), később azonban kihathat a gondolkodásra és végső soron a tudományos eredményekre is. Pedig az elit tudósok nem biztos, hogy tehetségesebbek a másodrendű tudósoknál, csak szerencsésebbek, mert anyanyelvként beszélik az angolt.

Az egész világ tudományos közléte szempontjából igen káros, ha az angolul nem beszélő széles tömegeket eleve elzárjuk a tudományos karrier lehetőségétől. Senki nem tuja eldönteni, hány Newton vagy Einstein képességű tehetség kallódott, kallódik el, holott a társadalom egyre

szaporodó problémáinak megoldásához zseniális tudósokra lenne szükségünk. A falusi ingerszegény környezetben felnövekvő gyermekek eddig is hátrányban voltak, egy újabb nyelvi gát felépítése szinte teljesen elszigetelné a széles tömegeket a tudománytól. Egységesülő világban egyre inkább megosztott (kettévált) társadalom alakulna ki.

Az egységes tudományos nyelv a tudományos gondolkodást is egysíkúvá torzítja. A nemzeti nyelvek eltérő logikája a problémák tudományos megközelítését több dimenzióssá (térbelivé) teszi, hiszen a nyelvi logika viszatükröződik a tudományos gondolkodás logikájában is. A sok nyelven épülő, építkező tudomány teljesebb rálátást biztosít a társadalomnak a problémákra. (Valami olyasmit jelent a többnyelvűség a tudományban, mint a biodiverzitás az élővilágban.) Néhány gondolattal szeretném alátámasztani a nyelvi sokszínűség hasznát:

- Pacsai Imre nyelvész kollégámtól hallottam a különböző nyelvek mellérendelő fogalomalkotásáról. A jelenség a kínai nyelvben a legelterjedtebb, és nyilván a képirás egyszerűbb jeleinek összeírásával alkotott, bonyolultabb fogalmak megnevezésére szolgál. (A mellérendelő fogalomalkotás kisebb mértékben természetesen más nyelvekben is megtalálható, pl. a magyar *test + vér* ≠ *testvér*, vagy a latin *res + publica* ≠ *respublica*.) Az új összetett fogalom természetesen kapcsolatban áll összetevőivel, de nem azok egyszerű összege, hanem valamilyen más, esetleg magasabbrendű fogalom. A kínai filozófia tömörsége és gondolati gazdagsága nagy mértékben e mellérendelő szerkezetnek köszönhető.
- A magyar nyelv kibontó jellegű, az indogermán nyelvek a fogalom magját ragadják meg. Ez tükröződik a névhasználatban (magyar: családnév, utána keresztnév; európai nyelvek: fordítva), a postai címzésben (magyar: földrész, ország, tartomány, város, utca; európai nyelvek: fordítva). A számítógépes kereső programok – talán nem véletlenül – kibontó jellegűek, a nagy dobozból haladnak kibontással egyre beljebb a mag felé. Az internet működése – mivel a mindenkori szabad utakat használja fel – már ettől eltérő logikát mutat.
- A mássalhangzós írások (pl. az eredeti, pontozatlan héber és arab) az írástudókat sokszor rejtvényfejtésre készítetik. Az ilyen írást olvasni tudó személyek általában mélyebben gondolkodóvá válnak, hiszen az olvasás csak a teljes szövegösszefüggés megértése útján lehetséges. (A magyar nyelvben pl. a *gr* betűcsoport a magánhangzók helyének és magasságának jelölése nélkül jelölhet *egér*-t, *ígérő*-t, *agár*-t, *Gerő*-t és még legalább 40 féle eltérő jelentésű szót.) Nem véletlen szerintem, hogy számos Nobel-díjas tudós zsidó vallású (vagy származású) volt, és így fiatal korában anyanyelvén kívül (ami adott esetben akár magyar is lehetett), megismerkedett a héber írással is és az ezzel együttjáró elmélyültebb gondolkodással. (De az arab tudomány hasonlóan gazdag teljesítményt mutatott fel a középkorban, bár ennek a nyelven és íráson kívül egyéb itt nem részletezhető okai is voltak.)

6. Hogyan tovább?

Fejezzük be a példákat és az elmélkedést, térjünk vissza a címben felvetett kérdésre. Mi történjen a jövőben? Tudjuk-e befolyásolni a jövőt, vagy kialakul egy új „középkor”, latin helyett angol tudományos nyelvvel? (És természetesen ezzel a társadalom kettészakad elitekre és a TV képernyőjét bámuló passzív tömegre.)

Úgy vélem, nem ez az út. (Az elit sem egyértelműen elit, és a „tudományos angol” sem a született angol nyelve, remélhetőleg a társadalom zöme sem elégszik meg a TV képernyőjével.)

Az Európai Rectori Konferencia egyik ülésén az egyik holland egyetem rektora javasolta, hogy minden egyetemet végzett polgár Európában váljék háromnyelvűvé, eredeti anyanyelve mellé tanulja meg a három európai nyelvcsalád (latin, germán, szláv) két, a saját anyanyelvétől

különböző tagjának a nyelvét. Eltekintve attól, hogy Európában létezik még finnugor, török, kelta, baszk, örmény és grúz nyelvcsalád is, az alapgondolat jó, a soknyelvűség a tudományos életben és a mindennapi életben is előnyös. A többnyelvűség legkitűnőbb példáit Izraelban, a Technionban láttam.

A Technion (a Haifai Műegyetem) alapítói a század elején Németországból és az Osztrák-Magyar Monarchiából származó tudósok voltak, és ennek megfelelően az első oktatási nyelv a német volt. A 30-as években – érthető okokból – áttértek az angolra, majd Izrael hivatalos megalakulása után az ivritre (modern héber), és ma is ivrit a hivatalos oktatási nyelv. De minden oktató, akivel találkoztam, tudott angolul, majdnem mindenki tudott oroszul és természetesen a legtöbb professzor (beleértve a rektort is) tudott magyarul. A Technion ezzel a soknyelvűségével ma a világ legjobb egyetemei közé tartozik. A Technionon végzett mérnököket szívesen fogadják a legjobb amerikai egyetemeken is doktoranduszként, és természetesen mi is szívesen végzünk közös kutatást a Technionbeli kollégákkal.

Arra kérem az Olvasót, ne értsen félre. Nagyon hasznos az angol mint tudományos közvetítő nyelv. Mindent elkövettem annak érdekében, hogy a Budapesti Műszaki Egyetemen angolul is folyjék mérnökképzés (magyar és külföldi hallgatóknak egyaránt hozzáférhető), de azért is küzdöttem, hogy a magyar és az angol mellett legyen francia, német és orosz nyelvű mérnökképzés is elsősorban a magyar hallgatók nyelvi fölkeszítésének érdekében. Az angol nyelvű képzés több mint tízéves, a francia, német és orosz nyelvű képzés öt éves tapasztalatai kedvezőek, érdeklődő hallgatók minden évfolyamon akadnak. Oktatóink aktívan használják az idegen nyelveket, kapcsolataink a külföldi társ egyetemekkel igen szorosak, és eddig még anyagilag is fenn tudtuk tartani az idegen nyelvű képzést, jóllehet a művelődési tárca az orosz nyelvű robottechnikai képzéshez adott pénzügyi kereten kívül semmilyen anyagi vagy erkölcsi támogatást nem nyújtott.

A jövőendő Európában (ha az egyesült Európa nem kíván az USA epigonja lenni) a többnyelvűség és többkultúrájúság jelentheti a többletet. Ehhez az ötnyelvű mérnökképzés talán egy szerény hozzájárulás az egyébként minden jövőendő magyar mérnöknek kötelező két nyelvvizsga mellett.

Összefoglalás helyett

Az előző gondolatmenet folytatásaként megfogalmazhatjuk a legfontosabb teendőinket:

1. Továbbra is meg kell őrizni a nemzeti nyelvek szerepét a tudományban (közigazgatásban, szakmákban, művészetben stb.), mert a társadalom minden rétegével csak anyanyelvén tarthatunk fenn élő kapcsolatot, és csak az anyanyelven történő gondolkodás vezethet el jelentős, új tudományos (művészeti stb.) eredményekhez. Ehhez vissza kell állítani az oktatásban a szóbeli és írásbeli vizsgák rangját (szemben a teszt kérdésekkel), mert a szakmai szabotosság és a nyelvi igényesség kölcsönösen feltételezik egymást.
2. A felsőfokú végzettséghez megkövetelt idegen nyelvi vizsgát fokozatosan át kell terelni a középiskolákba és az érettségi vizsga részévé kell tenni. Az egyetemek, főiskolák a második (esetleg harmadik) idegen nyelv használatát gyakoroltassák. Ehhez folytatni kell az ötnyelvű mérnökképzést (a háromnyelvű orvosképzést stb.) és el kell érni, hogy hallgatóink 5–10 százaléka legalább egy szemesztert külföldön hallgasson. Sokat segíthet ebben az egyetemek közötti kétoldalú kapcsolatok kihasználása, valamint a nemzetközi hálózatokhoz (pl. német-francia együttműködés) történő csatlakozás.
3. Elő kell segíteni a nemzeti kisebbséghez tartozók anyaországbeli tanulmányait. A teljes képzéssel szemben előnyben részesíteném a 2–3 szemeszteres részképzést, mivel a két-nyelvűség az adott országban az eredményes működés feltétele.

Oktatás egy jobb világért: A globális oktatás és az idegen- nyelv-tanítás kapcsolata

Ebben az előadásban a három célt kívánok elérni; ezek a következők: 1) a globális oktatásnak mint a békéért és nemzetközi megértéséért folyó idegennyelv-oktatás új megközelítésének a bevezetése; 2) a Japánban létrehozott szervezetnek: a „Globális témák a nyelvoktatásban” Hálózatnak [Global Issues in Language Education Network] a bemutatása; 3) a Japánban dolgozó azon idegennyelv-tanárok tevékenységének leírása, akik a nyelvoktatást a béke ügyének szolgálatába állítják a Linguapax* célkitűzéseivel összhangban.

1. A globális oktatás

A globális oktatás a tanításnak egy izgalmas új területe, amely a brit és amerikai társadalomtudományi stúdiumokból fejlődött ki. Számos meghatározása létezik. Az Egyesült Királyságban – ahol „world studies” [vagyis a világra vonatkozó stúdiumok] néven is ismeretes – a következőképpen fogalmazzák meg a globális oktatás céljait: „olyan oktatás, amely a multikulturális, kölcsönösen összefüggő világban való felelős élet szempontjából fontos tudást, magatartást és készségeket fejleszt” (Fischer és Hicks, 1985, p. 8). Egy Amerikában széles körben idézett definíció szerint „a globális oktatás azokat a törekvéseket foglalja magában, amelyek az oktatás tartalmát, módszereit és társadalmi kontextusát igyekeznek megváltoztatni, annak érdekében, hogy diákokat jobban felkészítse a globális kor polgárának szerepére” (Knip, 1985, p. 15). Szemben a szokásos nyelvoktatással, amely szorosan a nyelvtanra, fordításra és a „társalgásra” összpontosít és elkerüli a „túlzottan vitatható” kérdéseket, a globális oktatás keretében működő nyelvtanítás azt a célt tűzi ki, hogy a tanulók ténylegesen sajátítsák el és használják az idegen nyelvet, s ugyanakkor fel legyenek vértézve mindazzal a tudással, készséggel és elkötelezettséggel, amelyre a világpolgárnak a globális problémák megoldásához szüksége van.

A globális oktatásnak három alaptétele van.

Az első tétel arra vonatkozik, hogy az emberek a modern világon belüli kölcsönös összefüggésben élnek, mert például „a manchesteri repülőtéren tartott csomagellenőrzés egy távolban folyó politikai küzdelem lesz; az iráni felkelés hatására csökken a hőmérséklet Argentínában;

Kip Cates angol anyanyelvű kanadai, aki a Japánban levő Tottori Egyetemen professzor. – Írásának eredeti megjelenése: „Teaching for a better world: global education and foreign language teaching”. in: Albert Raasch (szerk.). *Language Teaching in a World without Peace*. Universität des Saarlandes: Saarbrücken, 1993. pp. 29–42. – A magyar változat számára a szerző néhány kiegészítést és módosítást eszközölt. (A magyar fordításról a Szerkesztőség gondoskodott.) – A szerk.

* Az a szándékunk, hogy az UNESCO Linguapax programjának bemutatására visszatérjünk a későbbiek során. – A szerk.

egy Indiában elkövetett merénylet Dél-Londonban tüntetéseket vált ki; s a francia nukleáris erőművek uránium-szükséglete az ausztráliai bennszülöttek anyaföldjének megszenteltségtele-nítése” (Pike és Selby, 1988, p. 8).

A második tétel arra a tényre vonatkozik, hogy bolygónk lakóinak súlyos, világméretű kérdésekkel, „globális problémákkal” kell szembenézniük. „Naponta 35 000 ember hal éhen, percenként 24, évente hét millió gyerek pusztul el ma már megelőzhetőnek számító betegségekben. A világon eközben továbbra is óriási összegeket – percenként másfél millió dollárt – költenek fegyverkezésre, jöllehet már 50 000 nukleáris fegyver van a világon (s ezek pusztító ereje 6000-szerese a második világháborúban használt fegyverek erejének). Mindenféle politikai rendszerű kormányok szerte a világon megsértik az emberi jogokat. Eközben pótolhatatlan természeti forrásokat apasztanak ki, szeméthyegyeket termelnek, mérgezik a levegőt és a vizet a felelőtlen politikusok, a profitéhes mammutcégek, a szegénység sújtotta parasztok és az egész fogyasztói társadalom, amely kitermelte ezt az életformát” (Cates, 1990, p. 3).

A harmadik tétel a számos modern fiatal részéről megmutatkozó apatikus, önző és tudatlan attitűdre vonatkozik; ez állandóan kitűnik a felmérésekből, amelyekben azt találjuk, hogy például az amerikai fiatalság keveset tud más kultúrákról és csekély érdeklődést mutat a globális kérdések iránt. Az is kiderült, hogy a britek két harmada sztereotípiákkal, rasszista és kulturális előítéletekkel teli nézeteket vall, ha a fejletlenebb országokról esik szó, miközben igen korlátozott ismeretekkel rendelkezik az illető országokról. A japán fiatalokról pedig megtudtuk, hogy egyetlen életcéljuk a meggazdagodás, és hogy 75 százalékuk defetista magatartást tanúsít és úgy véli, semmit sem tehet a társadalom megváltoztatásáért.

1. 1. Az oktatás előtt álló kihívás

Az előzőekben arról beszéltünk, hogy világunk tulajdonképpen egy globális falu, amelyben minden és mindenki függ a másiktól, és amelyben a fiatal nemzedék nincs kellően felkészítve arra, hogy megbírkózzon az előtte álló súlyos problémákkal. Mi lehet ebben a világban az oktatás feladata? Mielőtt válaszolnánk erre a kérdésre, álljon itt néhány ide vonatkozó idézet: „A gyerekek nem születnek rasszistának vagy ágyútölteléknek, nem ismerik a gyűlölködést és a kulturális kirekesztést. Ezek olyan tanult viselkedésformák, amelyekért a társadalom a felelős” (Anne Maier 1987, p. 67). – „A legtöbb probléma gyökere (a Földön) a rossz, hiányos ... vagy eltorzított oktatásban keresendő” (Hans Nieper, 1986, p. 153). – „Mivel a háborúk az emberek agyában kezdődnek, ezért az emberek agyában kell a béke védelmét is létrehozni” (UNESCO Alapokmány).

A fenti idézetek egyszerre lehangolóak és felszabadítóak. Lehangolóak, mert arra utalnak, hogy részben az alkalmatlan oktatási rendszerek felelősek a világ jelenlegi, szomorú állapotáért. Ugyanakkor felszabadítóak és megerősítőek is, mert azt is sugallják, hogy sokat tehetünk tanárként a jobb világért olyan oktatás révén, amelynek a globális problémák iránt fogékony, azok megoldásában elkötelezett, aktív világpolgárok nevelése a célja. A globális oktatásnak éppen az a célja, hogy olyan fiatal embereket képezzen ki, akik felelősen gondolkodnak a világpolgárságról a változó világban. A globális oktatás kísérlet arra, hogy reagáljon olyan nemzetközi jelentőségű személyiségekre, mint például Edwin Reischauer felhívására: „Az oktatás mélyreható átalakítására van szükség ... az emberiség nagy megpróbáltatások előtt áll, és ezeket csak globális méretekben lehet megoldani. Az oktatás nem fejlődik elég gyorsan, így nem képes a bennünket körülvevő világról és az emberi viszonyokról megfelelő tudást biztosítani, amely pedig elengedhetetlen az emberiség túlélése szempontjából.”

1. 2. A globális oktatás négy dimenziója

A „globális” megközelítésű oktatás céljait általában négy fő területre osztják fel, ezek a következők: tudás, készségek, felelősségérzet és cselekvés. Pike és Selby könyvében található ennek az egyik legátfogóbb modellje (1988, p. 69).

Az első cél a – „kinti” – világproblémák ismerete.

Ha valóban azt akarjuk, hogy diákjaink egy jobb világért fáradozzanak, akkor legalábbis ismerniük kell a világproblémák természetét, azok okait és lehetséges megoldásait. Ezen kívül tisztában kell lenniük azzal, milyen összefüggések vannak a világproblémáknak; mennyiben felelősek az egyes emberek értük, s hogy azok megoldására jószándékú egyéni akciók helyett esetleg az igazságtalan rendszerek megváltoztatására van szükség. – A második cél a világkérdések megoldásához szükséges készségek meszerzése; általában ide sorolják a kommunikációs készségeket, a kritikus és kreatív gondolkodást, az empátiát, a többszempontú megközelítést, a kooperatív problémamegoldást, az erőszakmentes konfliktus-megoldást, valamint az információkra alapuló döntéshozatalt. – A harmadik cél a felelősségérzet kifejlesztése. Életbevágóan fontos diákjainkat felkészíteni arra, hogy megbírkózzanak a világszerte érzékelhető negatív jelenségekkel: az önzéssel, a cinizmussal, az apátiával és a reménytelenséggel; életbevágó, hogy segítségük diákjainknak (s magunknak is) kitörni ezekből a negatív attitűdökből és az elkötelezettség és felelősség pozitív érzéseit kifejleszteni. – A végső és legfontosabb cél a cselekvés. Ha már ismerjük a problémákat, ha megvannak a megoldásukhoz szükséges készségeink, és ha elköteleztettek vagyunk a megoldásban, akkor cselekednünk kell, és meg kell tennünk mindent, amit lehet. Csak így tudunk a háborúknak, az igazságtalanságnak, az éhségnek és a környezetrombolásnak véget vetni.

A globális oktatásnak több összetevője is van, ide sorolható a fajgyűlölet és a szexizmus elleni oktatás, valamint a multikulturális oktatás is. A globális oktatás szakemberei azonban általában a békére való nevelést, az emberi jogokra nevelést, a harmadik világbeli fejlődésre nevelést és a környezeti nevelést tartják a globális oktatás négy alapvető tartalmi részének.

2. „Globális témák a nyelvoktatásban” Hálózat

Az előző részben röviden vázoltuk a világot fenyegető bajokat, valamint azokat a negatív jelenségeket is (pl. tudatlanság, apátia, önzés), amelyek a jelenlegi helyzetet konzerválják. Megvizsgáltuk a globális oktatás kínálta új képzési módot is, amely olyan ismeretek, készségek, megfelelő magatartásformák kialakításán fáradozik, amelyek révén a fiatalokból hozzáértő vilápolgárok lesznek, akik elkötelezve érzik magukat a bolygónkat fenyegető komplex problémák megoldása iránt, és képesek is erre. A következőkben az idegennyelv-tanárok a „Globális témák a nyelvoktatásban” Hálózata [angolul: Global Issues in Language Education Network] tevékenységét szeretnénk bemutatni, amelynek tagjai a nyelvtanítási gyakorlatba igyekeznek átültetni a globális oktatás elveit.

A „Globális témák a nyelvoktatásban” Hálózat 1989-ben jött létre Japánban. A szervezet olyan nyelvtanárokat, iskolaigazgatókat, kiadókat és tankönyvírókat tömörít, akik különleges érdeklődést tanúsítanak a globális oktatás célkitűzései iránt.* A Hálózat két fő cél mellett

* A Hálózat minden nyelvtanár előtt nyitva áll. Akiiket érdekel a *Global Issues in Language Education Network Newsletter*, írjanak a következő címre: Kip Cates, Tottori University, Koyama, Tottori City, Japan 680. (E-mail: kcates@fed.totti-u.ac.jp)

kötelezte el magát: egyrészt a nyelvoktatás magas színvonala mellett, másrészt a „jobb világra” való felkészítés mellett. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a Hálózat tagjai egyszerre tanítanak nyelvtant és globális, az egész Földet foglalkoztató témákat; fejlesztik a nyelvi készségeket és kritikus gondolkodásra nevelnek; alakítják a kommunikációs stratégiákat és a probléma megoldó készséget. A Hálózat mellett 1991 júniusában a Japán Nyelvtanárok Egyesülete [angolul: Japan Association of Language Teachers; rövidítve: JALT] keretein belül a témával foglalkozó országos szakcsoport is alakult [angolul: National Special Interest Group; rövidítve: N-SIG].

A „Globális témák a nyelvoktatásban” Hálózat a következőképpen fogalmazta meg céljait:

1. a globális témáknak, a globális tudatosságnak és a társadalmi felelősségérzetnek az idegennyelv-oktatásba történő integrálásának elősegítése;
2. a globális témákkal foglalkozó oktatók közötti kapcsolatteremtésnek és egymás kölcsönös támogatásának elősegítése;
3. a nyelvtanárok tudatosságának fokozása a globális oktatásban, valamint a kapcsolódó területeken, mint például környezetvédelem, emberi jogok, béke és a fejlesztés oktatása.

A „Globális témák a nyelvoktatásban” Hálózat kiterjedt kapcsolatrendszerrel rendelkezik Japánban és külföldön is. Ebbe a sorba beletartozik a Japán Oktatásfejlesztési Tanács [angolul: Japan Development Education Council] mellett számos japán hivatal, az Amnesty International, a Teachers of English as a Second Language [TESOL] békére nevelési albizottsága, az UNESCO által szervezett nemzetközi Linguapax projektum mozgalom, az USA-ban működő Educators for Social Responsibility szervezet, de a yorki egyetemen működő Centre for Global Education, az amerikai Denverben működő Center for Teaching International Relations, valamint olyan világszervezetek is, mint az ENSZ, az UNESCO, az UNICEF.

A Hálózat tagjai rendszeresen megkapják a *Global Issues in Language Education Network Newsletter* című 24 oldalas kiadványt; a szakterület egyetlen folyóiratát, amely a globális oktatásra és nyelvtanításra vonatkozó legfrissebb híreket tartalmazza. Minden számában rengeteg információ olvasható: tanítási programokra vonatkozó javaslatoktól kezdve, a környezetvédelmi oktatással foglalkozó új könyvek ismeretetésén át, a globális tudatosság közvetlen tanításáig. Megtalálhatók benne továbbá más nyelvoktatási folyóiratokban megjelent cikkek rövid összefoglalásai, a globális oktatással foglalkozó nemzetközi nyelvoktató szervezetek hírei, globális oktatással foglalkozó szervezetek bemutatásai, könyvismeretetések, valamint egy hálózati rovat, amelyben az olvasók ajánlásokat írhatnak a világkultúrákra vonatkozó tananyagokra, vagy információt kapnak az újrahasznosított papírra vonatkozóan.

A Hálózat már eddig is számos programot indított el. Ezek a következők:

- a globális oktatásban érdekelt tanárok számítógépes adatbankja,
- a globális oktatásra vonatkozó nyelvoktatási tananyagok adatbankja,
- a globális oktatás és a globális kérdések bibliográfiája,
- a globális oktatás témáival foglalkozó videó-kazetták és dalok jegyzéke.

A Hálózat a JALT éves konferenciájának keretein belül a globális oktatás témái bemutatásának szervezésében is segédkezik. Ezek között szerepel egy globális oktatással foglalkozó kollokvium, egy vitaülés a globális kérdések tanításáról, társadalmilag felelős tananyagok tervezésével foglalkozó munkacsoport-találkozók, valamint egy tananyag-bemutató. A Hálózat ezen felül minden évben külön programot is szervezett, melynek keretében például angol nyelvű könyveket ajándékoztak Vietnammak.

3. A globális oktatási kezdeményezések az idegennyelvi tanórák számára

A 1. részben bemutatott globális oktatást mint az idegennyelv-tanítás keretében a béke és a nemzetközi megértésre irányuló megközelítést. A 2. részben megismerkedtünk a „Globális témák a nyelvtanításban” Hálózattal, amely olyan idegennyelv-tanárokat tömörít, akik a globális oktatásnak a nyelvtanításra vonatkozó következményeit vizsgálják. A 3. részben most néhány konkrét példát szeretnék bemutatni arra, hogyan próbálják meg a Hálózat tapasztalatai alapján a nyelvtanítók Japánban és más országokban a osztálytermi gyakorlatukban is megvalósítani a globális oktatás eszméit.

3. 1. A globális oktatás tanterveinek készítése

Bár az idegennyelv-tanítás több hagyományos változatában található homályos utalások a „békére” és a „nemzetközi megértésre”, de ezek csak kegyes óhajok maradnak. Ahogy Rivers megjegyzi (1968, p. 262) „érdemes lenne feltenni magunknak a kérdést, vajon elég teret kaptak-e bárhol a világon az idegennyelv-oktatásban azok a témák, melyek a nemzetközi megértésnek, vagy akár csak a világbékének a gondolatát népszerűsítik. Nem valószínű, hogy az idegen szavak és kifejezések szorgalmas tanulása, a rendhagyó ígék fáradságos másolása és felmondása, az idegennyelvi szöveg tartalmának szigorú elemzése hatékony módszer lenne a nemzetközi megértés és jóakarati gondolatának terjesztésére.” Ha azt akarjuk, hogy diákjaink valóban felelős világpolgárokká váljanak, akkor a globális oktatás négy legfontosabb elemének (tudás, készségek, felelősségérzet és cselekvés) egyértelműen meg kell jelennie a tantervben.

A tanítók Japánban és másutt a fenti célt szem előtt tartva kísérleteznek globális tantárgyi tervek készítésével. Az egyik ilyen tantervet, melynek a „Globális problémák” címet adtam, magam állítottam össze japán egyetemi hallgatók számára; ennek keretében a diákok hetenként más-más, az egész Földünket érintő problémával (pl. emberi jogok, környezetszennyezés, apartheid, éhínség) foglalkoznak. Ezeket a kérdéseket angolul vitatják meg, és angolul keresik a magyarázatokat és a megoldásokat is; ezt a munkát többféle eszköz segíti, mint pl. videó-anyagok, társasjátékok, kvízkérdések, viták, szerepjátékok és szimulációs gyakorlatok. Sok tanár tervezett a „világ kultúrái” témára tananyagot, amelyben az angol nyelvi készség fejlesztése mellett a diákok más országokra vonatkozó ismereteit is elmélyítik. Akadnak tanítók, akik a *Planethood* [kb. Földünk bolygó jellege] című könyv köré építik fel kurzusaikat, annak érdekében, hogy foglalkozzanak a diákok a világpolgárság, a béke és a társadalmi felelősség kérdéseivel. Megint mások szaknyelvi kurzusok kialakításával foglalkoznak, mint pl. „angol nyelv orvosok számára”; „orosz nyelv természettudósok számára”; „japán nyelv üzletemberek számára”. A globális oktatás szempontjait szem előtt tartó tanterv kialakítására jó példa Friel kísérlete (1991, p. 24), aki mérnökök számára tervezett egy húsz órás intenzív tanfolyamot. Az általa összeállított tananyag célja, hogy társadalmi problémák iránt fogékony és környezetvédelem iránt érzékeny mérnököket neveljen. A kurzus, amely egy képzeletbeli duzzasztógát építése köré szerveződik, arra készíti a hallgatókat, hogy megismerjék a duzzasztógát építése mellett, illetve ellene felsorakoztatott érveket, elolvassák az ide vonatkozó anyagokat és a szerepjátékok során belebújjanak a gátat megépíteni akarók, illetve a környezetvédő-ellenzők bőrébe, végül pedig a környezetvédelemmel foglalkozó írásbeli és szóbeli előadásokat írják, illetve adják a gátról.

3. 2. A globális oktatás és a nyelvvoktatás tartalma

A nyelvtanárok rugalmasabban állíthatják össze tananyagaikat, mint a többi tantárgyak tanárai. Így hát nem meglepő, hogy sok tanár éppen a tananyagba próbálja beilleszteni a globális oktatási szempontokat. Ez az integráció már a nyelvtanulás egészen korai szakaszában is elindulhat, például attól kezdve, hogy a diákok az idegen nyelv hangzóival ismerkednek. Jó példa erre a *Cosmos English Course* (Oura és társai, 1989, p. 5), amely az angol nyelv hangzóit úgy tanítja, hogy például a *peace* [béke] szót használja fel a /p/ hangzó tanításakor.

A nyelvtan-tanulást a legtöbb diák nagyon unalmasnak találja, de még az is vonzóbbá tehető, ha az adott nyelvtani problémát globális kereteiben tanítjuk (némi átalakítások segítségével). Starkey szerint (Pike és Selby, 1988, p. 239) például a múlt és jövő idő tanítása is sokkal érdekesebbé tehető, ha a diákok a világ jelenlegi problémáinak történelmi hátterét vizsgálják, majd ezek jövőbeli megoldását mérlegelve ismerkednek meg az adott igeidőkkel. A grammatikai hasonlítás is taníthatjuk úgy, hogy emberjogi viszonyokat vetnek össze, vagy pedig a gazdag államok és harmadik világ szegénységét hasonlítják össze.

Az olvasás, írás, beszéd és beszédértés készségeinek tanítása is összekapcsolható globális témákkal. Az egyik brit oktató például az Amnesty International (Sandilands, 1989, p. 22), az emberi jogokkal foglalkozó szervezet működése köré építette fel készségfejlesztő nyelvrórait. Az óra elején a hallgatók meghallgatnak egy, az Amnesty International működéséről szóló anyagot, majd olvasnak a szervezet hírleveléből, végül írnak egy angol nyelvű levelet, amelyben követelik a lelkiismereti szabadságért küzdő, bebörtönzött aktivisták szabadon bocsátását.

Sok nyelvtanár használ az órán audio-vizuális segédeszközöket – dalokat, filmeket, videókat –, de a válogatás csak ritkán felel meg a globális oktatás céljainak. A helyzet azonban, ha lassan is, de változik. Egy Japánban tanító angoltanár egész főiskolai nyelvi kurzust épített fel egy Gandhi-film köré; ez így kettős célt szolgál, egyrészt fejleszti a diákok angol nyelvi szintjét, másrészt bővíti olyan egyetemes témákra vonatkozó ismereteiket, mint az apartheid, a rasszizmus, a gyarmatosítás és az erőszakmentesség stb. Más nyelvtanárok hasonló módon kísérleteznek békére nevelési és globális oktatási kérdésekkel videó-anyagok kapcsán, mint például a „We are the World” (a harmadik világbeli éhezéstről), „Worldlink Spaceship Earth” (környezetvédelmi problémákról) és „Missing” (emberjogi dráma).

3. 3. A globális oktatás és a nyelvi tananyagok

A globális oktatás által képviselt új megközelítés célja, hogy a nyelvi tananyagok segítségével terjessze azokat az ismereteket, fejlessze azokat a készségeket és kialakítsa a megfelelő attitűdöket, amelyek révén a nyelvtanuló diákok társadalmi elkötelezettségű, felelősen gondolkodó világpolgárokká válnak majd. A tankönyvek többsége azonban inkább közömbös a világ problémái iránt; ezek a fontos kérdések feltűnően hiányoznak érdeklődésükből. Ha véletlenül mégis előfordulnak globális problémák a tankönyvekben, többnyire igen felszínesen és közhelesen kezelik őket. Starkey még tovább megy, amikor a tankönyvekről írt kritikus megjegyzésében azt állítja, hogy ezek amolyan turista-fogyasztóknak szánt művek, és hogy „az idegen-nyelvi tankönyvekben az előítéletek, a rasszizmus és a sztereotípiák termékeny talajra lelnek” (Pike és Selby, 1988, p. 239).

Szerencsére manapság már egyre több az olyan nyelvkönyv, amely legalább egy-egy lecke erejéig foglalkozik a békével vagy más globális kérdésekkel. Néhányuk pedig többféle témát vonultat fel, mint például a japán *Our Precious Earth* című főiskolai tananyag: vizsgálja a nukleáris baleseteket, az afrikai éhínséget, vagy az Öböl-háború kérdését. Megint más szövegek (pl. a *Heal the Earth, Green World* és a *La Compote Verte/Das Grüne Kompott*) elsősorban a

környezetvédelmi problémákkal foglalkoznak; így az esőerdő, a savas eső, az újrahasznosítás vagy a Föld Napja szerepel témáik között.

Azok a nyelvtanárok, akik elégedetlenek a nyelvi tankönyvek szövegeivel, maguk válogatnak a globális oktatásra szánt témákból olvasókönyveket. A felhasznált globális oktatási tananyagok közül megemlíthetjük a következőket: *Global Teacher*, *Global Learner*, *World Studies 8–13*, *Education for Global Responsibility*, *Teaching About Human Rights* és az *Earthrights: Education As If The Planet Really Mattered*.

3. 4. Globális oktatás/képzés az órán kívül

A tanórán kívüli tevékenységek további lehetőségeket kínálnak a nyelvtanuló diákoknak, hogy az adott idegen nyelven globális témákkal foglalkozzanak. Tokióban az egyik idegenyelvi főiskola például évente megrendezi – az iskolai ünnepség sorozat részeként – a „Nemzetközi Tudatosság” elnevezésű szemináriumot, ahova vendégelőadókat hívnak az UNICEF és a Friends of the Earth szervezetek részéről, és ahol felállítanak egy Harmadik Világ Bazárt is.

Az órán kívüli önkéntes tevékenység újabb alkalmat teremt arra, hogy a tanárok elősegítsék a diákok nemzetközi szemléletének kialakítását. Bamford (1990, p. 35) írja: „a globális kérdésekkel való önkéntes munka nagyszerű lehetőséget teremt a tanár és diák közötti tanórán kívüli kapcsolatokra. Jómagam, minthogy a háború, éhínség és szegénység nélküli világ elkötelezett híve vagyok, másik kötelességemnek pedig azt tartom, hogy a diákjaimat angolul megtanítsam, nem találtam jobb kombinációt arra, hogy ennek a két kötelességemnek egyszerre megfeleljek, mint azt, hogy a tanulókkal együttesen dolgozzam globális problémákon az osztálytermen kívül. Amíg megszerzik a diákok azt a nyelvi gyakorlatot, amelyet megkívánok tőlük óráim kiegészítéseként, addig együttesen dolgozunk az általunk választott jövőendő világért.” Az egyik ilyen Bamford által kezdeményezett órán kívüli akció volt az a tokiói jótékonyági menet, melynek során a diákok és tanárok gyalog tették meg a 35 kilométeres távot, közben pénzadományt gyűjtöttek a világ éhezőinek, de az angol nyelvet is gyakorolták, hiszen végig angolul beszélgettek.

A tengerentúli utazások is jó lehetőséget kínálnak a diákok közötti nemzetközi megértés fejlesztésére. Japánból sok iskola küldi diákjait a tengeren túlra, hogy nyári nyelvi kurzusokon gyakorolják a nyelvet és a családoknál lakva ismerkedjenek az ország kultúrájával. Kétségtelen tény, hogy ezek az utazások fejlesztik a diákok beszédképességét és fokozzák más kultúrák iránti érzékenységüket. Meg kell azonban azt is jegyezni, hogy ezek az utak többnyire az Egyesült Államokba szerveződnek, ahol elsősorban a Disneylandet és a főbb turisztikai látványosságokat veszik célba, s ennek során néha többet foglalkoznak bevásárlással, mint kultúrák közötti kapcsolatok létesítésével. Ennek ellenére Japánban egyre több nyelvtanár igyekszik a diákok figyelmét a világ más országai felé terelni. Az egyik angol nyelvtanár például Indiába szervez rendszeresen utakat. A másik Koreába viszi középiskolás leánytanítványait, ahol koreai testvériskolájukat látogatják meg. Mivel az angol az egyetlen közös nyelv, amelyet mind a japán, mind a koreai iskoláslányok beszélnek, a japán diákok úgy érkeznek haza, hogy egyrészt javult angol beszédképességük, másrészt sokkal jobban ismerik, értik Koreát és az ottani embereket.

4. A globális oktatás és a tanárképzés kapcsolata

Japánban a nyelvtanárok képzésének programjaiba is igyekeznek bevezetni a globális oktatás által felvetett érdekes kezdeményezéseket; így például a japán Young Men's Christian Association [angol rövidítése: YMCA; magyar neve: Keresztény Ifjúsági Egyesület] segítségével

létrehozott intenzív nyári szemináriumokon, amelyet a középiskolai angoltanároknak szerveznek. Ezeken a szemináriumokon a résztvevők módszertani ismereit és nyelvi készségeit kívánják fejleszteni, de úgy, hogy az angol nyelvet globális kérdések – mint a világon dúló éhínség, környezetvédelmi problémák, az orvosi etika problémái – megvitatására is felhasználják.

A másik érdekes kezdeményezés, amelyet a Columbia University Teachers College [vagyis a New York-i Columbia Egyetem Tanárképző Főiskolájának] tokiói campusán szerveznek az „angol mint idegen nyelv oktatása” című kurzus egy M.A. [magisteri] program keretében; ennek címe: „Globális problémák és kooperatív tanulás.” Ez a kurzus, amelyben én is tanítok, lehetővé teszi, hogy a tanárszakos hallgatók számos új területet kutathassanak, mint például a béke ügye, környezetvédelem, s a globális témákhoz kapcsolódó tananyagokat tervezzenek és bemutató órákat tartsanak.

IRODALOM

- Bamford, J. „Education and action beyond the classroom.” in: *The Language Teacher*. vol. 16, nr. 5, pp. 35–37 (1990).
- Cates, K. „Teaching for a better world.” in: *The Language Teacher*. vol. 14, nr. 5, pp. 3–5 (1990).
- Fischer, S. és D. Hicks. *World Studies*. Oliver and Boyd: Edinburgh, 1985. pp. 8–13.
- Friel, M. „Developing environmental wareness in engineering students.” in: *Forum*. vol. 29, nr. 3, pp. 24–26 (1991).
- Grieg, S. (szerk.). *Earthrights: Education as if the planet really mattered*. World Wide Fund for Nature: London, 1987. 88 p.
- Kniep, W. *A critical review of the short History of Global Education*. Global Perspectives in Education: New York, 1985. 44 p.
- Maier, Anna. „Education for a global future.” in: *Breakthrough Magazine*. vol. 8, nr. 34, 96 p.
- Nieper, Hans. in: D. Paulston (szerk.). *Voices of Survival in the Nuclear Age*. Capra Press: Santa Barbara, 1986. 288 p.
- Oura, A. (és társai). *Cosmos English Course*. Sanyusha: Tokyo, 1989. 144 p.
- Pike, G. és D. Selby. *Global Teacher, Goba Learner*. Hodder and Soughton: London, 1988. 312 p.
- Reardon, B. *Educating for Global Responsibility*. Teachers College: New York, 1988.
- Rivers, W. *Teaching Foreign Language Skills*. University of Chicago Press: Chicago, 1968. 403 p.
- Sandilands, B., „From listening to letter-writing.” in: *Practical English Teaching*. vol. 10, nr. 2, pp. 22–23 (1989).
- Shiman, D. *Teaching about human rights*. Center for Teaching International Relations: Denver, 1988. 222 p.

A FORDÍTÁSTUDOMÁNY MŰHELYÉBŐL

KLAUDY KINGA

A magyarországi fordítóképzés

Lengyel Zsolt rovatunkban megjelenő tanulmánya nyelvpolitikai és alkalmazott nyelvészeti perspektívába helyezi a fordítóképzést, és a szakegyetemeken megalapítandó szakfordító szak akkreditációja számára kínál tantárgylistát és hálótervet. Ehhez a tanulmányhoz kívánjuk a kontextust megteremteni a magyar fordító és tolmácsképzés múltjának ismertetésével, és a jelenlegi legfontosabb problémák felvázolásával. A cikk végén közöljük a szakfordító és tolmács szakirányú továbbképzés képesítési követelményeit, amelyet az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Csoportja (FTCS) készített és nyújtott be, valamint – vitaanyagként – a bölcsészkarokon és tanárképző főiskolákon megalapítandó szakfordító és tolmács szak képesítési követelményeinek tervezetét.

1. Történeti áttekintés: a fordításoktatás szerkezete Magyarországon 1973 és 1990 között

1. 1. Fordításoktatás továbbképzés formájában

A fordításoktatás szerkezete Magyarországon 1973 és 1990 között viszonylag könnyen áttekinthető. 1973 őszén kezdte meg tevékenységét az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Csoportja, amely orosz és angol, később német és francia nyelvből indított intenzív (600 órás) kiscsoportos (csoportlétszám nyelvenként 8 fő), akkori terminussal „posztgraduális” képzést (későbbi, azóta szintén már elavult terminussal „szakosító továbbképzést”) felsőfokú végzettséggel és felsőfokú nyelvtudással rendelkező jelentkezők számára.

1. 2. Fordításoktatás alapképzés formájában a szakegyetemeken

Az FTCS megalakulásával szinte egyidőben, 1974-ben megindult az alapképzésben is a fordítóképzés, ha nem is önálló szakként, hanem a műszaki, természettudományi, agrártudományi, közgazdaságtudományi, orvosi szakképzés kiegészítéseként. Az úgynevezett „*ágazati szakfordítóképzés*” modelljét Gárdus János vezetésével a Miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem Idegennyelvi Lektorátusa dolgozta ki, és ezt a modellt kisebb változtatásokkal hamarosan bevezették a következő intézményekben (a városok betűrendjében, az indítás évszámával): *Budapest*: Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar (1979), Kertészeti Egyetem (1980); *Debrecen*: Kossuth Lajos Tudományegyetem Természettudományi Kar (1976), Debreceni Agrártudományi Egyetem (1978); *Gödöllő*: Gödöllői Agrártudományi Egyetem (1979); *Miskolc*: Miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem (1974); *Pécs*: Janus Pannonius Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar (1979); *Szeged*: Szentgyörgyi Albert Orvostudományi Egyetem (1986).

1. 3. Fordításoktatás alapképzés formájában a bölcsészkarokon

A bölcsészettudományi karok és tanárképző főiskolák nyelvszakos hallgatói számára a vizsgált időszakban semmiféle önálló képesítést nyújtó fordító- vagy tolmácsképzés nem folyt, a fordítás az idegennyelv-szakos tanárok képzésében fordítástechnikai, műfordítói, tolmácsolási szemináriumok, speciálkollégiumok formájában jelent meg, vagyis a fordítás (és néhol a tolmácsolás) oktatása az idegennyelv-szakos tanárok képzésének részeként folyt alkalmilag és meglehetősen rendszertelenül.

Szólni kell itt a József Attila Tudományegyetem úttörő kezdeményezéséről, az angol és orosz főiskolai szintű fordító- és tolmácsképzés megindításáról a 80-as években, amelynek a sikeres indulás ellenére az akkori minisztériumi vezetés nem adta meg a kibontakozás lehetőségét.

2. Változások a rendszerváltás után

A 90-es években végbemenő külpolitikai és oktatáspolitikai változások következtében gyökeresen megváltoztak mind a fordítóképzéssel szemben támasztott társadalmi igények, mind az egyetemek és főiskolák lehetőségei.

Magyarország intenzívebbé váló nemzetközi kapcsolatai, európai integrációs törekvései következtében hirtelen sokkal több nyelvi közvetítőre, idegen nyelven tárgyalóképes szakemberre lett szükség, mint az elmúlt húsz évben, és nyilvánvalóvá vált, hogy a hagyományos képzési struktúrák a hagyományos módon ezzel a feladattal nem tudnak megbirkózni. De nem is maradtak fenn a hagyományos képzési struktúrák: új egyetemek, új főiskolák jöttek létre, megindult a hároméves nyelvtanárképzés, megszűntek vagy majdnem megszűntek az idegennyelvi lektorátusok, új alkalmazott nyelvészeti tanszékek jöttek létre stb. A változások a fordítóképzés mindhárom előbb említett színterét érintették, ezeket fogjuk áttekinteni a továbbiakban.

2. 1. Változások a továbbképzésben

A továbbképzési formák kibővültek, az ELTE Fordító és Tolmácsképző Csoportja mellett a Külkereskedelmi Főiskolán (1990), a Budapesti Műszaki Egyetemen (1990) és a Janus Pannonius Tudományegyetem Továbbképző Központjában (1992) is indult fordító- és/vagy tolmácsképzés továbbképzés formájában.

2. 2. Változások az ágazati szakfordítóképzésben

Az ágazati szakfordítóképzés hagyományos modellje visszaszorulni látszott. Ennek egyik oka az, hogy az orosz nyelv háttérbe szorulásával a legalaposabban kidolgozott orosz nyelvi szakfordítóképzés iránti igény jelentősen csökkent, sőt egyes szakmákban teljesen meg is szűnt. A másik ok, hogy az ágazati szakfordítóképzés célja sohasem pusztán szakfordítók képzése volt, hanem mintegy másodlagos, rejtett célként mindig a magas szintű nyelvtudással rendelkező idegen nyelven tárgyalóképes szakemberek képzésére törekedett, s ezt a célt most már nem lehetett rejtett, másodlagos célként kitűzni, mintegy a szakfordítóképzés melléktermékeként kevesek számára nyújtani. Ezért jelent problémát maga a „szakfordító” elnevezés is (erről lásd Lengyel Zsolt cikkét ebben a számban).

Mindez nem jelenti azt, hogy a korábban ágazati szakfordítóképzést folytató intézmények bármelyike is abba kívánná hagyni a képzést. Sőt, újabb intézményeket (pl. Veszprémi Egyetem, Pannon Agrártudományi Egyetem, Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskola, a szolnoki Kereskedelmi és Gazdasági Főiskola, a Rendőrtiszti Főiskola) ösztönöz a fordítóképzés tervezett

megindítására az a tény, hogy az egyetemek vezetősége sok helyen az idegennyelvi lektorátusok rovására hajtotta végre a kényszerű létszámcsökkentést, a hallgatóktól csak nyelvvizsgát követel, a nyelvi képzésben való részvétel fakultatív, így a nyelvi lektorátusok, nyelvi intézetek alól kicsúszni látszik a talaj. Inkább a hagyományos modell megreformálásának igénye merült fel. Ami az angol, német és helyenként a francia szakfordítóképzésre való átállást illeti, az viszonylag gyorsan végbement; nagyobb gondot okoz az a szóbeliség (előadókészség, tárgyalási készség stb.) beépítése a hagyományosan írásbeliség központú programokba. Ezen a téren élen járt a Gödöllői Agrártudományi Egyetem, ahol a fordítói szakirány mellé a kommunikáció szakirányt is kidolgozták, és ugyanebben az irányban halad a Debreceni Agrártudományi Egyetem, amely a British Council segítségével tervezi a tolmácsolást is oktatni tudó tanárok továbbképzésének megoldását.

2. 3. Változások a bölcsészkarokon és tanárképző főiskolákon

A változtatás igénye különösen nagy erővel jelentkezett a tanárképző főiskolákon és bölcsészettudományi karokon. A bölcsészkarokon a szakosodás legtermészetesebb módjának tűnt, hogy a törzsképzési szakasz után fordításra és tolmácsolásra is lehessen szakosodni. Ilyen képzést folytat – egyelőre specializáció formájában – a József Attila Tudományegyetem angol és francia nyelvből, és a Janus Pannonius Tudományegyetem orosz nyelvből. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen pedig a hagyományos műfordítói szemináriumok kaptak szervezett formát az Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék által szervezett önálló Műfordítói Program keretében.

Fordítóképzést terveznek, illetve már indítottak is azok a tanárképző főiskolák és egyszakos nyelvtanárképzést folytató főiskolák, amelyek szerettek volna valami többletet nyújtani a náluk végző hallgatóknak – és erre szinte magától értetődően kínálta magát a fordítás (és néhol a tolmácsolás). Fordítóképzés indult a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolán orosz, angol, francia és német nyelvből, a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán angol nyelvből, a Miskolci Egyetemen a hároméves nyelvtanár-szakos hallgatók számára angol és német nyelvből. Fordítóképzést tervez továbbá az egri Esterházy Károly Tanárképző Főiskola, a székesfehérvári Kodolányi János Főiskola, a soproni Benedek Elek Pedagógiai Főiskola.

3. A jelenlegi helyzet

Ha összeszámoljuk a fenti hagyományos és új fordító- és (néhol) tolmácsolási képzési formákat, megállapítható, hogy a 90-es évek végére körülbelül 25 magyar felsőoktatási intézmény folytat vagy tervez valamilyen formájú nyelvi közvetítői képzést.

Ez részben öröndetes tény, részben azonban rengeteg megoldandó kérdést vet fel, hogy csak néhányat említsek:

1. A fordítás és tolmácsolás önálló főiskolai vagy egyetemi szakként nincs megalapítva, tehát az *egységes képesítési követelmények* nincsenek kidolgozva.
2. Nincsenek definiálva és nem épülnek egymásra a fordító- és tolmácsolási képzés *szintjei*.
3. Mindegyik intézmény másféle *végbizonyítványt* ad.
4. Óriási eltérések vannak az egyes intézmények között az *óraszámok* tekintetében.
5. Az intézmények nagyrészt nyelvtanárok tanítanak, akik jobb esetben vállalnak alkalmanként fordítói és tolmácsolási feladatokat, de csak nagyon kevesen rendelkeznek közülük *fordító- vagy tolmácsolási képzéssel*.
6. A fordítás és tolmácsolás oktatása nem nyelvtanítás, megvan a saját *módszertana*, ennek a módszertannak megvan a saját szakirodalma, amit a fordítást oktató tanároknak ismerniük kell.

A jelenleg oktató tanárok a fordítás és tolmácsolás oktatásának módszertanából semmilyen felkészítést nem kaptak, mivel azt Magyarországon sehol sem tanítják.

7. Nincs fordítástudományi *doktori program*, ami azt jelenti, hogy az oktatás elméleti háttéréül szolgáló fordítástudományi kutatásoknak nincs központja, a nyelvszakos hallgatók nem tudnak fordítástudományi témát választani maguknak. Bár a Janus Pannonius Tudományegyetem alkalmazott nyelvészeti doktori programja elfogadja a fordítástudományi témákat, de ez nem jelenti azt, hogy hosszú távon ne lenne szükség önálló fordítástudományi doktori programra.

8. Mivel doktori programot csak ott lehet indítani, ahol szakos képzés folyik, ördögi körbe jutottunk: a bölcsészettudományi karok azért nem támogatják az önálló fordítói szak megalapítását és indítását, mert a fordítástudományt nem tekintik *önálló diszciplínának*, a tudományos továbbképzésnek viszont feltétele az önálló szak.

9. Mivel a fordítói szak még nem létezik, a magyar egyetemeken és főiskolákon – eltérően a külföldi gyakorlattól – *önálló fordítói tanszékek* sincsenek, a fordítói programok „felelősei” az idegennyelvi tanszékek, idegennyelvi lektorátusok (már amelyiket még nem szüntették meg), idegennyelvi intézetek, vagy néhol az alkalmazott nyelvészeti tanszékek.

Mindezek a problémák csak a fordítás és a tolmácsolás *oktatásának* kérdéseit érintik, szándékosan nem említettem a *jogi és a pénzügyi szabályozás* kérdéseit. A fenti kérdéseket, beleértve az oktatás kérdéseit is, a következő hatályos rendeletek szabályozzák: 1) A Minisztertanács 24/1986 (VI. 26.) MT számú rendelete a szakfordításról és a tolmácsolásról, 2) Az igazságügyminiszter 7/1986. (VI. 26.) IM számú rendelete a szakfordításról és a tolmácsolásról szóló 24/1986 (VI. 26.) MT számú rendelet végrehajtásáról, 3) A művelődési miniszter 7/1986. (VI. 26.) MM számú rendelete a szakfordító és tolmácsképzés megszervezésének feltételeiről.

Mivel a fenti rendeletek több, mint tíz évesek, több fórumon (pl. Magyar Fordítók és Tolmácsok Egyesülete, Magyar Fordítóirodák Szövetsége, Országos Fordító- és Fordításhitelesítő Iroda) kezdeményezték felülvizsgálatukat. Ebben a kérdésben most azért nem kívánok állást foglalni, mert a fordítás és tolmácsolás oktatásának szervezeti megreformálásához véleményem szerint a fenti rendeletek megváltoztatása nélkül is hozzá lehet látni.

4. Egy szakalapítás – még befejezetlen – története

1994-ben merült fel a probléma, hogy bár a fordítóképzés némely intézményben már húszéves múltra tekint vissza, a fordítói szak Magyarországon valójában még nincs megalapítva, azaz a fordítóképzésnek sincsenek minden oktatási intézményre nézve egységesen kidolgozott és a Magyar (akkor még Országos) Akkreditációs Bizottság által jóváhagyott képesítési követelményei. Ezért 1994 júniusában az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Csoportja a Nyelvtanárok Országos Egyesületével közösen felmérést készített, amelynek az volt a célja, hogy a szakalapítás elősegítése érdekében áttekintse az ország különböző oktatási intézményeiben működő fordításoktatási formákat.

A beérkezett anyagok összesítéséből kiderült, hogy az egyes intézmények között több lényeges kérdésben rendkívül nagyok az eltérések. Mindenütt más az óraszám (200 órától 1200 óráig), eltérő az elméleti és gyakorlati órák aránya, a szóbeliség és az írásbeliség aránya, a képzés elnevezése (pl. kiegészítő szak, specializáció, program, B szak, C szak, minor szak, másodszak), a végbizonyítvány (pl. képesítő bizonyítvány, bejegyzés az oklevélbe „... és szakfordító”-ként, bejegyzés az oklevélbe specializációként, betétlap az oklevélbe stb.).

A vitában újra felmerült a szakfordítóképzés két klasszikus kérdése. 1) Kiből lehet és kell fordítót képezni? 2) Mikor kell a fordítóképzést elkezdeni? Vagyis, mi a célravezetőbb, ha a

szakmához értő szakembereket képezzük fordítónak, vagy ha a nyelvszakos bölcsészek dolgozzák bele magukat valamilyen szakmába? Mikor lehet elkezdni a fordítóképzést: ott kezdődik-e a fordítóképzés, ahol a nyelvoktatás befejeződik, vagy korábban is elkezdhető? Bár abban mindenki egyetértett, hogy a közelgő akkreditáció miatt fontos lenne *egységes* képesítési követelmények kidolgozása, de abban is mindenki egyetértett, hogy a fenti két kérdésben nem szabad kizárólagos álláspontot elfoglalni, és a képzésnek továbbra is *többcsoportosnak és többszintűnek* kell lennie. Többcsoportosnak kell lennie, mivel továbbra sem mondhatunk le arról, hogy idegennyelv-tudásuk fejlesztésével szakemberek váljanak fordítók, de arról sem, hogy idegennyelv-szakos bölcsészek dolgozzák bele magukat valamilyen szakmába. Többszintűnek kell lennie, mivel a nyelvi közvetítést igénylő színterek nagyon változatosak (pl. nemcsak nemzetközi konferencián is bevezethető szinkrontolmacsokra, hanem kísérő-tolmacsokra is szükség van).

1996 novemberében a Nyelvtanárok Országos Egyesületének éves közgyűlésén Örkényi Rózsa kezdeményezésére megalakult a Nyelvtanárok Országos Egyesületének Fordító- és Tolmacsképző Szekciója (elnök: Klaudy Kinga), amely feladatának a fordító és tolmács szak alapításának és indításának elősegítését tekintette.

Az érdekelt intézmények 1997 folyamán több értekezletet tartottak, amelyeken a következő kérdésekben kellett dönteni:

1. Mi legyen a megalapítandó szak neve (fordítói szak, szakfordítói szak, szakfordító és tolmács szak, szakfordító és kommunikátor szak, nyelvi közvetítői szak)?

2. Milyen legyen a végbizonyítvány (képesítő bizonyítvány, bejegyzés az oklevélbe „... és szakfordító”-ként, bejegyzés az oklevélbe specializációként, betétlap az oklevélbe, oklevél – egyetemi vagy főiskolai oklevél, alapképzésben vagy szakirányú továbbképzésben szerzett oklevél)?

Ad 1. Sokan úgy találták, hogy a fordító és tolmács szak képesítési követelményeit egymástól függetlenül kellene kidolgozni, hiszen a tolmácsolás oktatásának még nagyon kevés helyen vannak meg a feltételei. Mások azzal érveltek, hogy a tolmács elnevezés nem adja pontosan vissza a „szóbeli nyelvi közvetítéssel foglalkozó szakember” státuszát. Néhányan a „fordító” alárendelt helyzetére utalva inkább a „nyelvi közvetítő szakember” elnevezést javasolták.

Ad 2. A fordító- és tolmácsképzés eredményeképpen jelenleg szerzhető végbizonyítványok egyike sem oklevél, tehát birtokosának nem jelent második diplomát, és így a közalkalmazotti ranglétrán való előrelépéshez sem alkalmas. Kérdés azonban, hogy lehet-e a fordítói szak független szak, hiszen itt tipikusan „másod”, „társult”, „B”, „minor” szakról van szó, amit olyanok vesznek fel, akik az illető oktatási intézménynek már hallgatói. Szerzhet-e valaki például agármérnök-szakfordító oklevelet a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen a szakfordítói képzés keretében anélkül, hogy agármérnök oklevelet szerezne? Nyilvánvalóan nem.

Ugyancsak kérdésként merült fel, hogy lehetséges-e egységes képesítési követelményeket kidolgozni a műszaki, természettudományi, orvosi, jogi, közgazdaságtudományi egyetemeken és a bölcsészkarokon, valamint a tanárképző főiskolákon megalapítandó fordítói szak számára? Mivel az 1986-os rendelet szerint kiadható képesítő bizonyítványokban négy szakirány jelölhető meg: *társadalomtudományi, természettudományi, gazdasági és műszaki*, kézenfekvő, hogy a bölcsészkarokon és tanárképző főiskolákon társadalomtudományi szakfordítókat képezzenek. Mások viszont azt javasolták, hogy az utóbbi oktatási intézményekben a „fordítói szakot” kellene megalapítani, hiszen az itt végzett hallgatók „általános” képzést kapnak, és majd később fogják „bedolgozni” magukat egy vagy több szakmába.

Megoldhatatlannak tűnt az alapképzés és a továbbképzés keretében alapítandó fordítói szakok elnevezésének különbsége. Ha a szakirányú továbbképzés keretében „szakfordító- és

tolmácsképzés” folyik, akkor minek nevezzük azt, ami az alapképzés keretében folyik: „fordító- és tolmácsképzésnek”, esetleg a szakirány pótlólagos bejegyzésével?

A nagyobb hatékonyság érdekében a résztvevők úgy döntöttek, hogy a továbbiakban két csoportban fognak dolgozni, és a fordítói szak képesítési követelményeit külön munkacsoportban dolgozzák ki a *nem nyelvszakos* és a *nyelvszakos* képzés számára. A nem nyelvszakos munkacsoport Lengyel Zsolt és Örkényi Rózsa vezetésével, a nyelvszakos munkacsoport Klaudy Kinga vezetésével folytatta munkáját. Az volt az elképzelés, hogy a szakalapítási kérelmet egy intézmény adja be – egyeztetés után –, a Felsőoktatási Tudományos Tanácsnak és a Magyar Akkreditációs Bizottságnak, és a többi intézmény abban az ütemben csatlakozzék hozzá, ahogy a szakindítás feltételei megteremtődnek.

A „nem nyelvszakos” munkacsoport több szempontból előnyben volt. Részben azért, mert – mint említettük – a szakegyetemen a szakfordítóképzésnek nagy hagyományai vannak, több intézményben 1974 óta folyik a szakfordítóképzés, részben pedig azért, mert a vitához két többé-kevésbé véglegesnek szánt tervezet állt rendelkezésére, a gödöllői és a veszprémi. A veszprémi tervezet több pontja vitát váltott ki (pl. az elméleti tantárgyak túlsúlya, a fordítástechnika elnevezésű tantárgy viszonylag alacsony óraszámú vagy az ún. „akadémiai készségek” című tárgy elnevezése, amely az angol „academic skills” nyomán született és az illető szakmához szükséges írásbeli és szóbeli kommunikációs készségek fejlesztését szolgálja, de a magyar „akadémiai” és az angol „academic” eltérő jelentése miatt félrevezető lehet). Többen azt is felvetették, hogy a Veszprémi Egyetem még új intézménynek számít a szakfordítóképzésben. A veszprémi tervezet mellett szólt azonban, hogy készítői nagyon alaposan kidolgozták, és hogy a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén, Angol és Német Tanszékén magas az oktatói állomány tudományos minősítettsége, ami a szakalapításnál nagy súllyal esik latba.

A „nyelvszakos” munkacsoport helyzete nehezebb volt (és most is az), mivel – mint említettük – a fordítás és tolmácsolás oktatása Magyarországon alapképzés formájában egyetlen bölcsészkaron vagy tanárképző főiskolán sem folyik, tehát itt nem folyamatban lévő képzési formák szakként való elfogadtatásáról, hanem vadonatúj szak megalapításáról van szó. Igaz, hogy specializációként folyik fordító- és/vagy tolmácsképzés a Janus Pannonius Tudományegyetem Orosz Tanszékén, a József Attila Tudományegyetem Angol és Francia Tanszékén, a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola Angol Tanszékén és a Bessenyei György Tanárképző Főiskola Orosz, Angol, Német és Francia Tanszékén, sőt ez utóbbi intézmény be is nyújtotta akkreditációs kérelmét, de ezek meglehetősen eltérő típusú képzések, és nehéz lenne elképzelni, hogy bármelyik elfogadható alternatívát jelentene a többiek számára.

5. Az eddigi eredmények

A *szakirányú továbbképzésre* vonatkozóan az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Csoportja beadta a szakfordító és tolmács szak megalapítására irányuló szakalapítási kérelmét, amely már az Magyar Akkreditációs Bizottság előtt van (a képesítési követelményeket lásd e cikk függelékének 1. dokumentumában).

A *nem nyelvszakos hallgatók alapképzésére* vonatkozóan a Veszprémi Egyetem adta be a szakfordítói szak alapítási kérelmet a Debreceni Agrártudományi Egyetem és a Gödöllői Agrártudományi Egyetem támogatásával (a képesítési követelményeket lásd Lengyel Zsolt cikkében).

A *nyelvszakos hallgatók alapképzésére* vonatkozóan Klaudy Kinga elkészítette és az érdekelteknek elküldte a szakfordító és tolmács szak képesítési követelményeinek tervezetét,

amelyet ilyen formában még egyik felsőoktatási intézmény sem nyújtott be akkreditációra, tehát egyelőre nem több vitaanyagnál (lásd e cikk függelékének 2. és 3. dokumentumát).

Eredménynek könyvelhető el, hogy – talán éppen ennek az intenzív szakalapítási együttműködésnek a következtében – az említett intézmények közül sokan jelentkeztek a 1997-es Felsőoktatási Programfinanszírozási Pályázatra, és többen kaptak pénzügyi támogatást, ami lehetővé teszi a fordítóképzés infrastruktúrájának fejlesztését (számítógépek, CD-szótárak, fordítói szoftverek vásárlását, pl. TRADOS), a könyvtárak bővítését, a fordítást oktató szakemberek hazai és külföldi továbbképzését stb.

6. Mi a legsürgősebb feladat?

A legsürgősebb feladat a fordító és tolmács szak megalapítása és megindítása. Amíg a fordító és tolmács szak alapképzés formájában a nyelvszakos egyetemi és főiskolai hallgatók számára nincs megalapítva, addig nehéz a többi képzési forma képesítési követelményeit kidolgozni (az, hogy a szakfordító és tolmács szakirányú továbbképzés és a nem bölcsész fordítóképzés képesítési követelményei mégis előbb készültek el, azzal magyarázható, hogy mindkét képzési formának megvoltak a hagyományai, míg a bölcsész fordítóképzésnek nem).

A bölcsészettudományi karok vezetői nemcsak azért idegenkednek a fordítói szak megalapításától, mert nincsenek meg az új szak alapításához szükséges pénzügyi forrásaik, hanem azért is, mert a fordítás és tolmácsolás oktatását gyakorlati készség kialakítását szolgáló oktatási formának tartják, a fordítástudományt nem tekintik önálló diszciplínának, nem látják be, hogy a fordítás és tolmácsolás éppenolyan önálló szakma, mint a nyelvoktatás, éppenolyan komoly tudományos megalapozottságot és széleskörű háttérismereteket igényel.

Pedig a fordítás és tolmácsolás oktatása alapképzés formájában egész Európában folyik. Nem pusztán gyakorlati képzésről van szó, a kétnyelvű beszédevékenység kutatása, a fordítástudomány (Translation Studies), óriási fejlődésen ment át az utóbbi évtizedben az egész világon, megvannak a maga klasszikusai, monográfiái, folyóiratai, és óriási kutatási lehetőségeket rejt magában. Az 1996-os budapesti nemzetközi fordítástudományi kongresszuson 400 résztvevő volt a világ 40 országából, és a résztvevők legtöbbször egyetemek és főiskolák fordítói tanszékeiről érkezett.

Létre kellene tehát hozni a bölcsészettudományi karokon és a tanárképző főiskolákon a független fordítói tanszékeket. Tudomásul kell venni, hogy a nyelvi közvetítés önálló szakma, melynek műveléséhez nem elegendő a nyelvtudás, tehát a nyelvszakos bölcsészhallgatók nem lesznek automatikusan fordítók és tolmácsok.

A Magyarországon már működő alkalmazott nyelvészeti doktori programok mintájára, amelyek mindegyike az alkalmazott nyelvészet egy-egy területére szakosodott, meg kell alapítani a fordítástudományi doktori programot. Ez elengedhetetlen feltétele annak, hogy a fordítás egyetemi szintű oktatásához szükséges elméleti kutatómunkához létrejöjjön a tudományos utánpótlás.

A fordító és tolmács szak bevezetése és az elméleti háttér megteremtése megoldaná a fordítást és tolmácsolást oktató tanárok képzésének problémáját is.

FÜGGELÉK

1. dokumentum

A szakfordító és tolmács szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményei (Javaslat)

1. A képzési cél

Olyan fordítók és tolmácsok képzése, akik magas szinten képesek ellátni az írásbeli és szóbeli nyelvi közvetítés feladatát idegen nyelvről magyarra és magyarról idegen nyelvre. Az írott vagy hallott forrásnyelvi szöveget nyelvtanilag helyesen és tartalmilag pontosan vissza tudják adni a célnyelven, tájékozottak a forrásnyelvi és a célnyelvi ország politikai, társadalmi, gazdasági és kulturális életében, valamint az Európai Unió intézményrendszerében, és ismerik a nyelvi közvetítés protokolláris és etikai szabályait.

2. A képzésben való részvétel előfeltétele

Felsőfokú, egyetemi vagy főiskolai szintű oklevél, nem nyelvszakos oklevél esetén felsőfokú nyelvtudást tanúsító bizonyítvány és sikeres alkalmassági vizsga.

3. A képzési idő

Nappali vagy levelező képzésben legalább 600 óra (nappali képzés esetén két félév, levelező képzés esetén négy félév).

4. A szakképzettség megnevezése

A szakirányú továbbképzésben szerzett oklevélben szereplő szakképzettség megnevezése: ... nyelvű szakfordító és tolmács.

5. A képzés főbb tanulmányi területei és arányai

A képzés tartalmában és módszereiben is gyakorlati, az elméleti és gyakorlati órák aránya 35%–65%. A képzés négy tantárgycsoportból áll: 1) nyelvi tantárgycsoport, 2) fordítási tantárgycsoport, 3) tolmácsolási tantárgycsoport, 4) kiegészítő ismeretek. A nyelvi tantárgycsoport teljes egészében gyakorlati órákból, a kiegészítő ismeretek tantárgycsoportja teljes egészében elméleti előadásokból áll, míg a fordítási és tolmácsolási tantárgycsoport egyaránt tartalmaz elmélet, és gyakorlati órákat.

5. 1. Nyelvi tantárgycsoport

Nyelv- és stílusgyakorlat (idegen nyelvből), írásbeli és szóbeli kommunikációs gyakorlatok, Magyar nyelvhelyesség – kontrollszerkesztés (90 óra gyakorlat)

5. 2. Fordítási tantárgycsoport

Bevezetés a fordítás elméletébe, Általános fordítástechnika I. (idegen nyelvről anyanyelvre), Általános fordítástechnika II. (anyanyelvről idegen nyelvre), Bevezetés a szakfordításba, Szakfordítás I. (társadalomtudományi szövegek fordítása), Szakfordítás II. (gazdasági, jogi és közigazgatási szövegek fordítása), Számítógéppel segített fordítás (CAT) (60 óra elmélet, 180 óra gyakorlat).

5. 3. Tolmácsolási tantárgycsoport

Bevezetés a tolmácsolás elméletébe, Konzekutív tolmácsolás, Szinkrontolmácsolás (30 óra elmélet, 120 óra gyakorlat).

5. 4. Kiegészítő ismeretek

Kontrasztív országismeret, Európa-tanulmányok, Nemzetközi szervezetek, Közgazdasági, jogi és politikai ismeretek (120 óra elmélet).

6. Az ismeretek ellenőrzési rendszere

Az ismeretek ellenőrzési rendszere az intézményi tantervben előírt aláírások, gyakorlati jegyek megszerzéséből, kollokviumokból, a diploma fordítás elkészítéséből, valamint a záróvizsgából tevődik össze.

6.1. A diplomafordítás

Öt évnél nem régebbi szakszöveg (társadalomtudományi vagy gazdasági) fordítása, bekötve (fűzve), felhasznált irodalommal és terminusjegyzékkel ellátva. Részei: 10 000 betűhely terjedelmű idegen nyelvű szöveg fordítása magyarra, 5000 betűhely terjedelmű magyar nyelvű szöveg fordítása idegen nyelvre, legalább 3000 betűhely terjedelmű értekezés a fordításban felmerült problémákról.

6.2. A záróvizsgára való bocsátás feltétele

Az intézményi tantervben előírt követelmények teljesítése, valamint diplomafordítás benyújtása lektorálás céljából.

6.3. A záróvizsga részei:

- A diplomafordítás megvédése (konzultáció a lektorral)
- Zárthelyi fordítás:
 - 3000 betűhely terjedelmű szöveg fordítása idegen nyelvről magyarra,
 - 1500 betűhely terjedelmű szöveg fordítása magyarról idegen nyelvre.
- Tolmácsolás:
 - idegen nyelvű szakmai előadás konsekutív tolmácsolása magyarra (közönség előtt),
 - blattolás, azaz frott szöveg szóbeli fordítása idegen nyelvről magyarra,
 - magyar nyelvű szakmai előadás konsekutív tolmácsolása idegen nyelvre,
 - kétoldalú tolmácsolás.

6.4. Az érdemjegy kiszámítása:

Az értékelés öt fokozatú: jeles (5), jó (4), közepes (3), elégséges (2), elégtelen (1). Oklevelet az a hallgató kaphat, akinél a záróvizsga részjegyeinek átlaga mind fordításból, mind tolmácsolásból legalább 2,75.

2. dokumentum

A szakfordító és tolmács szak képesítési követelményeinek tervezete (nyolc féléves, nappali B szak) (Javaslat)

1. A képzési cél

Olyan szakfordítók és tolmácsok képzése, akik magas szinten képesek ellátni az írásbeli és szóbeli nyelvi közvetítés feladatát idegen nyelvről magyarra és magyarról idegen nyelvre. Az írott vagy hallott forrásnyelvi szöveget nyelvileg helyesen és tartalmilag pontosan vissza tudják adni a célnyelven, tájékozottak a forrásnyelvi és a célnyelvi ország politikai, társadalmi, gazdasági és kulturális életében, valamint az Európai Unió intézményrendszerében, és ismerik a nyelvi közvetítés protokolláris és etikai szabályait.

2. A képzésben való részvétel előfeltétele

Megkezdett hallgatói jogviszony valamely magyar felsőoktatási intézményben és sikeres alkalmassági vizsga.

3. A képzési idő

Nappali képzésben legalább 1000–1100 kontakt óra (nyolc félév).

4. A szakképzettség

Az oklevélben szereplő szakképzettség megnevezése: ... nyelvű szakfordító és tolmács.

5. A képzés főbb tanulmányi területei és arányai

A képzés négy kötelező tantárgycsoportból áll: 1) nyelvi tantárgycsoport, 2) fordítási tantárgycsoport, 3) tolmácsolási tantárgycsoport, 4) kiegészítő ismeretek. Az elméleti és gyakorlati órák aránya kb. 35%-65%. A választható tantárgyak közül egy elméleti és egy gyakorlati tantárgyat kell választani.

5. 1. Kötelező tantárgyak csoportja

5. 1. 1. Nyelvi tantárgycsoport

Nyelv- és stílusgyakorlat (idegen nyelvből), írásbeli és szóbeli kommunikációs gyakorlatok, Magyar nyelvhelyesség, Alkalmazott nyelvészeti ismeretek (összesen: 30 óra elmélet, 150 óra gyakorlat).

5. 1. 2. Fordítási tantárgycsoport

Bevezetés a fordítás elméletébe, Általános fordítástechnika I. – fordítás idegen nyelvről anyanyelvre, Általános fordítástechnika II. – fordítás anyanyelvről idegen nyelvre, Bevezetés a szakfordításba és a szakmai terminológiába, Szakfordítás (intézménytípusonként változó szakszövegek), Számítógéppel segített fordítás (CAT), Szakmai gyakorlat fordítóirodában (összesen: 60 óra elmélet, 255 óra gyakorlat).

5. 1. 3. Tolmácsolási tantárgycsoport

Bevezetés a tolmácsolás elméletébe, Kísérő tolmácsolás, Tárgyalási tolmácsolás, Konszekutív tolmácsolás, Bevezetés a szinkrontolmácsolásba, Szakmai gyakorlat konferencián (összesen: 30 óra elmélet, 285 óra gyakorlat).

5. 1. 4. Kiegészítő ismeretek

Kontrasztív országismeret, Európa-tanulmányok I., II., III. (politikai szervezet, jogi szabályozás, gazdasági kapcsolatok, kultúra, Magyarország és az EU), Nemzetközi szervezetek, Közgazdasági, jogi és politikai ismeretek, Interkulturális kommunikáció (összesen: 210 óra elmélet).

5. 2. Választható tantárgyak csoportja

Általános fordítástechnika második (passzív) idegen nyelvről magyarra, Műfordítás, Fordításkritika, Lektorálás és kontrollszerkesztés, Dokumentációs ismeretek, Nemzetközi ügyintézés, PR-ismeretek, Protokoll (30 óra elmélet, 30 óra gyakorlat).

6. Az ismeretek ellenőrzési rendszere

Az ismeretek ellenőrzési rendszere az intézményi tantervben előírt aláírások, gyakorlati jegyek megszerzéséből, vizsgákból – kollokvium, szigorlat – szakmai gyakorlatból, a diploma fordítás elkészítéséből, valamint a záróvizsgából tevődik össze.

6.1. Szigorlatok

Kötelezően két komplex szigorlatot kell tenni.

Az első szigorlat tárgyai: Alkalmazott nyelvészeti ismeretek, Bevezetés a fordítás elméletébe, Bevezetés a tolmácsolás elméletébe.

A második szigorlat tárgyai: Kontrasztív országismeret, Európa tanulmányok, Nemzetközi szervezetek, Közgazdasági és jogi ismeretek. Interkulturális kommunikáció.

6.2. A diploma fordítás

Öt évnél nem régebbi szakszöveg (társadalomtudományi vagy gazdasági) fordítása, bekötve (füzve), felhasználható irodalommal és terminusjegyzékkel ellátva. Részei: 10 000 betűhely terjedelmű idegen nyelvű szöveg fordítása magyarra, 5000 betűhely terjedelmű magyar nyelvű szöveg fordítása idegen nyelvre, legalább 3000 betűhely terjedelmű értekezés a fordításban felmerült problémákról

6.3. A záróvizsgára való bocsátás feltétele

Az intézményi tantervben előírt követelmények teljesítése, valamint diploma fordítás benyújtása lektorálás céljából.

6. 4. A záróvizsga részei:

– A diploma fordítás megvédése (konzultáció a lektorral).

– Zárthelyi fordítás:

- 3000 betűhely terjedelmű szöveg fordítása idegen nyelvről magyarra,
- 1500 betűhely terjedelmű szöveg fordítása magyarról idegen nyelvre.

– Tolmácsolás:

- idegen nyelvű szakmai előadás konszekutív tolmácsolása magyarra (közönség előtt),
- blattolás, azaz írott szöveg szóbeli fordítása idegen nyelvről magyarra,
- magyar nyelvű szakmai előadás konszekutív tolmácsolása idegen nyelvre,
- kétoldalú tolmácsolás.

6.5. Az érdemjegy kiszámítása:

Az értékelés öt fokozatú: jeles (5), jó (4), közepes (3), elégséges (2), elégtelen (1). Oklevelet az a hallgató kaphat, akinél a záróvizsga részjegyeinek átlaga mind fordításból, mind tolmácsolásból legalább 2,75.

3. dokumentum

Melléklet a szakfordító és tolmács szak képesítési követelményeinek tervezetéhez (egy lehetséges tantárgyfelosztás)

5. 1. Kötelező tantárgyak csoportja:

5. 1. 1. Nyelvi tantárgycsoport

Nyelv- és stílusgyakorlat (idegen nyelvből)	60 gy
Írásbeli és szóbeli kommunikációs gyakorlatok	60 gy
Magyar nyelvhelyesség	30 gy
Alkalmazott nyelvészeti ismeretek	30 e

Összesen: 30 e, 150 gy

180

5. 1. 2. Fordítási tantárgycsoport

Bevezetés a fordítás elméletébe	30 e
Általános fordítástechnika I. – fordítás idegen nyelvről anyanyelvre	30 gy
Általános fordítástechnika II. – fordítás anyanyelvről idegen nyelvre	30 gy
Bevezetés a szakfordításba és a szakmai terminológiába	30 e
Szakfordítás (intézménytípusonként változó szakszövegek)	120 gy
Számtógéppel segített fordítás (CAT)	60 gy
Szakmai gyakorlat fordítóirodában	15 gy

Összesen: 60 e, 255 gy

315

5. 1. 3. Tolmácsolási tantárgycsoport

Bevezetés a tolmácsolás elméletébe	30 e
Kísérő tolmácsolás	30 gy
Tárgyalási tolmácsolás	60 gy
Konszekutív tolmácsolás	120 gy
Bevezetés a szinkrontolmácsolásba	60 gy
Szakmai gyakorlat konferencián	15 gy

Összesen: 30 e, 285 gy

315

5. 1. 4. Kiegészítő ismeretek

Kontrasztív országismeret	60 e
Európa-tanulmányok I. II. III. (politikai szervezet, jogi szabályozás, gazdasági kapcsolatok, kultúra, Magyarország és az EU),	90 e
Nemzetközi szervezetek,	
Közgazdasági, jogi és politikai ismeretek,	60 e
Interkulturális kommunikáció	30 e

Összesen: 210 e

210

5. 2. Választható tantárgyak:

Általános fordítástechnika második (passzív) idegen nyelvről magyarra	30 gy
Műfordítás	30 gy
Fordításkritika	30 gy
Lektorálás és kontrollszerkesztés	30 gy
Dokumentációs ismeretek	30 gy
Nemzetközi ügyintézés	30 gy
PR-ismeretek	30 e
Protokol	30 e

Összesen:

1080

Bevezetés előtt (nemcsak) a fordítói szak

Lassan egy évtizede annak, hogy a magyar nyelvpolitikában és a magyarországi nyelvoktatásban változások következtek be. Ez legalább egy részleges számvetés elkészítését teszi indokolttá. Vajon akkreditálhatók-e (és milyen minősítést kapnának) a 90-es évek végén a szóban forgó változások nyelvoktatási, nyelvpolitikai, alkalmazott nyelvészeti összetevői? A számvetés alkalmat ad arra is, hogy röviden bemutassunk egy szakmailag már kidolgozott, de még akkreditálás előtt álló szakot, a fordítóit.

1. Nyelv/nyelvek oktatása

Kezdetben leginkább úgy tűnt fel a változás lényege, hogy a szabad nyelvválasztás megoldható a nyelvtanárképzés számszerű növelésével. Ennek céljából a már létező képzési formák mellett megjelent a hároméves képzési modell is. Remélni lehetett az angol és német mellett a francia, az olasz és esetleg a spanyol nagyobb arányú elterjedését is. Voltak ígéretes törekvések (Szeged, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola) a latin – mint alapozó idegen nyelv – bevezetésére. Ma már tudjuk, hogy e célok csak részben valósultak meg (a pontos részleteket lásd Terestyéni, 1996). Tehát ismét jórészt „egynyelvű” országgá váltunk.

Még rosszabb a minősítés, ha a nyelvoktatás helyzetét a közoktatásban vizsgáljuk. A NAT legalizálni kívánja a nyelvi minimalizmust, amely szerint egy idegen nyelv és annak is „késő gyermekkori” bevezetését, oktatását helyezte kilátásba (az ti. nem valós választási helyzet, hogy valamely más tantárgy terhére az idegen nyelv oktatása teret nyerhet). Úgy látszik tehát, hogy a nyelvoktatás közoktatásbeli érdekérvényesítése gyenge, szakmai súlya nem számottevő.

Két szempontból is szóvá kell tenni az életkor kérdését. Egyfelől a magyar társadalom valós nyelvpolitikai céljaitól még távolabb visz, hogy a korábbi – inkább kivételnek tekinthető – óvodai, kisiskoláskori nyelvoktatás változatlanul kivétel. Másfelől a nem szlogenszerű európai integráció az idegen nyelvek ismeretét a különböző életkorúaktól követeli. Már most százak, ezrek tanulják a katonaság, a rendőrség, a bank, ipar stb. szférájából – elsősorban – az angolt. Nincs pontos ismeretünk arról, hogy a felnőttkori idegennyelv-tanulás miként zajlik, a leendő nyelvtanárok képzési tervében sem szerepel ilyen „tantárgy”.

2. Terminológiai problémák

Amiről beszélni akarunk, azt meg kell tudnunk nevezni, a kölcsönös értés szempontja azt diktálja, hogy egy-egy szó, kifejezés, elnevezés használatakor a beszélők nagyjából ugyanarra gondoljanak.

Az alkalmazott nyelvészet kifejezés ma – ahogy én látom – kétféle értelemben is forgalomban van szakmai körökben. Vannak, akik kizárólag a nyelvoktatásra és annak különböző kérdéseire

alkalmazzák – elsősorban az angol/amerikai szakirodalom hatására. Elegendő persze a szóban forgó terület bármelyik angol vagy amerikai egyetemen publikált könyvét (tankönyvét) felütni, hogy megbizonyosodjunk: az *applied linguistics* témaköre ott sem szűkül le a nyelvtanításra, bár kétségkívül az egyik legkutatottabb területe. Az, hogy az angol nyelvű szakirodalomban az alkalmazott nyelvészet majdnem azonosítódik a nyelvtanítással, könnyen magyarázható. A nyelvtudomány eredményeinek alkalmazása az angol nyelv szempontjából valóban főként oktatási (nyelvpedagógiai) problémák megoldására irányult, lévén az angol a legtömegesebben tanult idegen nyelv. Egy kicsit pontosabban fogalmazva, azt kell mondanunk, hogy az angol nyelvre irányuló alkalmazott nyelvészeti kutatások legnagyobb megrendelője és egyúttal eredményeinek felhasználója maga az angol nyelv oktatásának gyakorlata. Az alkalmazott nyelvészet más területei (filmszinkronizálás, fordítás, tolmácsolás, hibaelemzés stb.) természetesen kisebb volumennel jelentkező problémák az angol nyelv szempontjából.

A „kis” (helyesebben: a ritkábban használt) nyelvek estében azonban az alkalmazott nyelvészet a maga teljes spektrumával jelentkezik, de erre kötelez bennünket a magyar nyelvtudomány közelebbi és távolabbi múltja és annak eredményei is. A mai helyzet szempontjából az alkalmazott nyelvészet kereteiből nőttek ki az olyan fontos kérdések, mint a nyelvi jogok, a nyelvpolitika, az iskolai anyanyelvi nevelés, a fordítás stb., a magyar szakirodalomban tehát az alkalmazott nyelvészet nem szűkíthető le az idegen nyelv oktatásának kérdéseire.

A terminológiai problémák közé sorolhatjuk a *fordítás* alkalmazott nyelvészeti vonatkozású kérdéseit is. A magyarországi felsőoktatásban a fordító- és tolmácsképzés a 70-es években szervezett kereteket kapott (Budapesten, majd Szegeden): részben az alapképzésben (nappali alapfokú), de még inkább nyelvszakos diplomára épülő posztgraduális képzés formájában.

A felsőoktatás több más (műszaki, közgazdasági, természet-, orvostudományi stb.) területén is folyt fordítástanítás, szakfordítóképzés. A legtöbb intézményben ez azt jelentette, hogy az alapos nyelvi képzést más, a sokoldalú fordítói készséget növelő stúdiumok egészítették ki.

A szóban forgó kétféle fordítóképzés alapozza meg mai törekvéseinket.

Többféle oknak köszönhetően azonban mára a fordítóval és a fordítással szemben támasztott követelmények bővültek, megváltoztak. A legszembevetőbb változás a mennyiségi és a felhasználási kör. Sokszorosára nőtt (és fog nőni) a fordítások száma. A korábbi időkben sokszor csak „házi” használatra születtek fordítások, napjainkban (és a közeljövőben) a „hivatalos” cél dominál a maga összes következményével (részletesebben lásd Szabari, 1996).

A fordítóképzés kurrikuluma tehát új tantárgyakkal kellett bővülnie, figyelembe véve a képzés tömegesítésének igényét úgy, hogy a korábbi színvonal ne csökkenjen.

A tantervek és a tematikák változtatásának szükségességét az is indokolja, hogy a leendő szakembereket nemcsak a fordítás elvégzésére kell felkészíteni, hanem komplex idegennyelvi kommunikációra. Hiszen már napjainkban (a közeljövőben még inkább) napi gyakorlat lesz akár magyarországi munkahelyeken is a nem (csak) magyar nyelvű érintkezés a munkatársak között.

Terminológiai tisztázatlanság éppen e ponton van. A címben is szereplő fordító helyett helyesebb lenne *idegennyelvi kommunikátorról* (vagy másról beszélni), de egyelőre ez sem jobb megnevezés.

A terminológiai nevezett problémák közül utolsónak a *szaknyelv* kérdését vetjük fel. Sokáig – tegyük hozzá, nem alaptalanul – a lektorátusi nyelvi képzés ebben az irányban kereste a megújulást. Az ezirányú igényesebb közelítés mindig is túllépett azon, hogy szaknyelven egyszerűen valamilyen szógyűjteményféleséget értsen, de az igazi kiterjesztést nem volt könnyű megtalálni. A szaknyelv-oktatást ugyanis egyre kevésbé lehetett úgy értelmezni, mint a leíró grammatika meghatározta különböző nyelvi szinteknek egy bizonyos (orvosi, közgazdasági,

műszaki stb.) regiszter szerinti transzformációját. Többről és másról van szó: elsősorban a nyelv meghatározott célú használatáról. Ily módon akár a fordítás mint a beszédtevékenység egyik fajtája, akár a lexika mint a nyelvi szintek egyike – csak részmozzanat abban a komplex tevékenységben, amit napjaink agrár, műszaki stb. értelmiségétől igényel az idegen nyelven és nyelvvél való tevékenység.

A fentebbi és más itt nem említett tényezők vezettek oda, hogy a „lektorátusiként” ismert nyelvvoktatás tartalmát, formáját, célját újra kellett gondolni. Ennek eredményeképpen alakult ki a következő pontban ismertetendő fordítói program, amely tehát nem nyelvszakosoknak, hanem agrár, műszaki, közgazdasági, orvosi stb. képzést kapó hallgatóknak kínálunk fel. A programot különböző szakmai fórumok vitatták meg (Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvvoktatók Egyesülete, Nyelvtanárok Országos Egyesülete stb.). Bár a benyújtást és az akkreditálást a Veszprémi Egyetem vállalta magára, mégis azt kell mondani, hogy e tanácskozások eredményeképpen a szóban forgó szakot hasonló/azonos tematikával több intézmény is indítani kívánja. (A teljesség kedvéért tegyük hozzá, hogy az elnevezésben is különbözve kétféle fordítói program, szak akkreditálása és indítása várható: egyfelől a bölcsész, ezen belül tanulmányaikat nyelvszakon folytató hallgatók számára, másfelől műszaki, agrár, orvosi, közgazdász stb. tehát nem nyelvszakos hallgatók számára).

3. Fordítói szak (nem nyelvszakosok számára)

3. 1. Fontosabb információk a fordítói szakról

Belső felvételi szak, tehát egyfelől önmagában nem vehető fel, másfelől csak egyetemi szakkal rendelkező hallgató jelentkezése fogadható el; óraterhelés: 1080 tantervi (kontakt) óra 8 féléven át.

3. 2. A jelentkezés feltételei

- az egyetemen felvett szak, aktív hallgatói jogviszony,
- nyelvi felvételi vizsga sikeres teljesítése,
- sikeres nyelvi (gyakorlati) felvételi vizsga, ennek nehézsége megfelel a jelenlegi középfokú állami nyelvvizsga színvonalának,
- a különböző magyarországi és külföldi nyelvvizsgák nem jelentenek automatikus mentességet a felvételi vizsga alól, de az egyetemen tett sikeres nyelvi felvételi vizsga nyomán – egyéni elbírálás alapján – a nyelvi előtanulmányok a képzésbe beszámíthatók (ami közelebbről meghatározott stúdiumok és vizsgák alóli felmentést is jelenthet).

3. 3. A képzés célja

Idegen nyelvet sokoldalúan használni képes szakemberek képzése, akik igényesen, helyesen és alkotó módon képesek a magyar szaknyelvet is alkalmazni. A képzés alakítson ki magas szintű fordítási készségeket és jártasságot (idegen nyelvről anyanyelvre, anyanyelvről idegen nyelvre). A leendő szakember legyen képes nyelvvileg és szakmailag kifogástalan szakmai, valamint szaknyelvi elemeket tartalmazó általános írott és hangzó, idegen és anyanyelvi szövegeket megérteni és létrehozni. Legyen birtokában a szövegek értését és létrehozását megalapozó háttérre vonatkozó, civilizációs és interkulturális ismereteknek; legyen képes anyanyelvi és idegennyelvi, hangzó és írott szakszövegeken különböző műveleteket (tömörítés, referálás, kivonatolás stb.) elvégezni. A nyelvi felkészítés eredményeképpen a leendő szakember legyen képes hétköznapi szakmai munkáját idegen nyelvű közegben

szakmailag, nyelvileg kifogástalan módon végezni, szakterületén – szükség esetén – euro-bürokrataként dolgozni. A nyelvi felkészítés tegye lehetővé a későbbi folyamatos általános és szakmai nyelvi önképzést, önfejlesztést.

3. 4. A képzés tartalma, a képzés főbb tanulmányi területei

A képzés három, viszonylag elkülönülő szakaszból áll: általános alapozó ismeretek, szakmai törzsanyag, differenciált szakmai ismeretek. Ezekhez csatlakozik a kötelező szakmai gyakorlat.

a) Általános alapozó ismeretek

Az elsajátított alkalmazott és leíró nyelvészeti ismeretek fejlesszék tovább az anya- és idegennyelvi általános és szaknyelvi grammatikai-stilisztikai tudást; alapozzák meg a nyelvi elemzőkészséget mind az általános, mind a szakmai nyelv használata tekintetében. Hathatósan támogassák az anya- és az idegen nyelv fordítás szempontú egybevetését; tudatosítsák a különbségeket. Ezt a célt szolgálják – elméleti keret gyanánt – A magyar nyelv alapjai, a Bevezetés a fordításelméletbe stúdiumok, valamint a tanulmányok első két félévének gyakorlati foglalkozásai (Fordítási gyakorlat, Nyelvgyakorlat). Az általánosan alapozó szakaszban az általános idegennyelvi ismeretek sokoldalú fejlesztése is kiemelt cél. A képzésnek ez a szakasza a tanórákban kifejezett képzési idő 12 %-át jelenti.

b) Szakmai törzsanyag

A szakmai törzsanyagnak négy összetevője van.

1. A fordítási készségek további alakítását, elmélyítését és minőségi szintre való emelését szolgáló elméleti és gyakorlati tárgyak e szakaszban döntő jelentőségűek (Fordítási gyakorlat). A szakmai törzsanyagnak ez az összetevője a fordítási munka és tevékenység nyelvileg tudatos jellegét szolgálja.

2. Ezzel párhuzamosan folyik az általános és a szaknyelvi, idegen nyelvű, teljes körű kommunikációs (beszéd, értés, írás, olvasás) valamint az idegen nyelven történő ismeretszerzési és -átadási készségek fejlesztése (Funkcionális stilisztika, Ismeretszerzési és -átadási készségek, Szaknyelvi kommunikáció). A szakmai törzsanyagnak ez az összetevője az általános és a szakmai nyelvi ismeretek sokrétű, ugyanakkor meghatározott célú használati készségét hivatott fejleszteni.

3. A szakmai törzsanyag harmadik összetevője a fordításhoz nélkülözhetetlen sajátos háttérismeretek oktatását jelenti (Bevezetés az Európa-tanulmányokba, Civilizációs tanulmányok). E stúdiumok konkrét tartalma – bizonyos közös és állandó elemek (kulturális, művelődéstörténeti stb.) mellett – erősen függ a tényleges felhasználói körtől és céloktól (agrár, gazdasági, jogi, műszaki stb. ismeretek).

4. Az általános idegennyelvi ismeretek, készségek fejlesztése is a szakmai törzsanyag része (Nyelvgyakorlat).

A szakmai törzsanyag a tanórákban kifejezett képzés 74 %-át jelenti.

c) Differenciált szakmai ismeretek

E szakasz oktatási tartalmát egyfelől az intézmény által felkínált – a leendő fordítói tevékenységet közvetve, de lényegi vonásaiban segítő – választható speciális kollégiumok képezik (alkalmazott nyelvészet, szociolingvisztika, pszicholingvisztika, kontrasztív nyelvészet), másfelől a fordításhoz közvetve kapcsolódó szakmai tárgyak (tolmácsolás, Európa-tanulmányok), melyek – meghatározott mértékben – valamennyi intézmény tanrendjében szerepelnek.

A differenciált szakmai ismeretek a tanórákban kifejezett képzés 14 %-át jelentik.

d) Kötelező szakmai gyakorlat

A tanulmányok során legalább két szaktárgyi vizsgát (ami nem a szakfordítói szakhoz kapcsolódik) idegen nyelven kell letenni.

3. 5. Az ismeretek ellenőrzési rendszere

3. 5. 1. Nyelvi kollokvium (2. félév végén)

Célja: a gyakorlati nyelvismeretek ellenőrzése. A számonkérés elsősorban az általános nyelvi ismeretekre terjed ki. A sikeresen teljesített nyelvi kollokvium vagy az egyetemi tanulmányok lezárását jelenti, vagy – külön hallgatói kérésre – a fordító szak folytatásának előfeltétele (az utóbbi esetben nyelvi felvételi vizsgának számít). A sikertelen vizsga – a megfelelő szabályok szerint javítható –, de végleges sikertelenség esetén a hallgató kikerül a nyelvi képzésből, és a szak támasztotta idegennyelvi követelményeknek önálló tanulás révén tesz eleget.

Követelmények:

Írásbeli:

- 50 feladatos (grammatikai) teszt megoldása – 30 perc,
- önálló (szótár nélküli) idegen nyelvű fogalmazás megadott általános témáról (1000–1200 n terjedelemben) – 30 perc,
- 1000–1200 „n”-nyi, a „cloze procedure” technika felhasználásával „preparált” idegen nyelvű általános szöveg rekonstrukciója – 45 perc,
- 500 „n”-nyi magyar általános szöveg fordítása idegen nyelvre szótárral – 45 perc,
- hallott idegen nyelvű szöveg írásos visszaadása magyar nyelven (szótár nélkül, legfeljebb kétszeri meghallgatás után) – 20 perc.
- Az írásbeli 170 perc (2 óra 50 perc) alatt végzendő el.

Szóbeli (30 perc):

- idegennyelvi társalgás a vizsgáztatóval (felkészülési idő nélkül),
- képleírás (idegen nyelven),
- szituáció eljátszása (idegen nyelven),
- hallás utáni értési feladatok (5–10 perces idegen nyelvű szöveg lényegének visszaadása szóban).

3. 5. 2. I. szigorlat (4. félév végén)

Célja: a fordítással kapcsolatos elméleti, a gyakorlati fordítási és a nyelvhasználati ismeretek átfogó ellenőrzése, értékelése. Ennek megfelelően szóbeli és írásbeli részből áll, a szóbeli rész az elméleti, az írásbeli rész a gyakorlati ismeretek ellenőrzését szolgálja. A szigorlat érdemjegyét a két számon kérés forma eredményének átlaga jelenti.

Követelmények:

Szóbeli:

- A szóbeli számonkérés anyagát a következő stúdiumok szolgáltatják: *A magyar nyelv alapjai, Bevezetés a fordításelméletbe, Funkcionális stilisztika.*

Írásbeli:

- 50 feladatos grammatikai teszt megoldása,
- megadott szakmai téma írásos kifejtése idegen nyelven (1000 n terjedelemben),
- magyar nyelvű írott szakmai anyag idegennyelvi orális visszaadása,
- idegen nyelvű írott szakszöveg tömörítése idegen nyelven (1500 n terjedelemtől 300 n-re).

3. 5. 3. II. szigorlat (6. félév végén)

Célja: a szaknyelvi kommunikáció elméleti vonatkozásainak, a fordítás civilizációs (interkulturális) hátterének számonkérése, az általános és szaknyelvi gyakorlati nyelvi ismeretek, a fordítási készség ellenőrzése.

Követelmények:**Írásbeli:**

- esszé írása (zárhelyi körülmények között 120 perc alatt) két megadott téma alapján, az egyik témát a *Szaknyelvi kommunikáció*, a másik témát a *Civilizációs ismeretek* szolgáltatják,
- 50 pontos grammatikai teszt megoldása,
- idegen nyelvű írott szaknyelvi anyag kivonatolása (jegyzetkészítés) idegen nyelven.

Szóbeli:

- szaknyelvi tolmácsolási feladat megoldása (idegen nyelvről magyarra és magyarról idegen nyelvre),
- magyar nyelvű szakmai szöveg tömörítése idegen nyelven,
- általános és szaknyelvi társalgás.

3. 5. 4. Záróvizsga (8. félév végén)

A záróvizsgára való bocsátás feltételei: a tantervben előírt valamennyi tanulmányi és vizsgakötelezettség teljesítése, a bírálattal elfogadott szakdolgozat.

A záróvizsga részei:

- szakszöveg fordítása zárhelyi körülmények között (szótár használatával): magyarról idegen nyelvre (1500 n), idegen nyelvről magyarra (3000 n),
- tömörítés idegen nyelvről magyarra (5 szabványos oldalról 1 szabványos oldalra),
- a szakdolgozat megvédése, az adott fordításhoz kapcsolódó egyedi és általános fordítási, fordításelméleti kérdések sikeres megválaszolása és kifejtése.

A záróvizsga eredménye:

A záróvizsga eredményét két érdemjegy átlaga képezi:

- 1) a záróvizsgán teljesített fordítás és tömörítés érdemjegyeinek számtani átlaga,
- 2) a szakdolgozatra és annak megvédésére adott érdemjegyek számtani átlaga.

3. 5. 6. A szakdolgozat

A szakdolgozat 10–15 szabvány oldalnyi írott formában benyújtott fordítás.

Megjegyzések:

- szakszöveg nemcsak narratív (leíró) jellegű szöveg lehet, hanem technológiai utasítások, műszaki-szakmai ismertető, szoftver leírások, kísérletek jegyzőkönyvei stb.,
- a szövegek kiválasztásában a hallgatónak ajánlási, a szaktanszéknek jóváhagyási joga van,
- a szövegeket a 7. félév 10. tanítási hetének végére ki kell választani,
- a hallgató a 8. félév 6. oktatói hetének végéig nyújtja be a fordítást elbírálás céljából,
- a fordítás elbírálása, érdemjeggyel való minősítése a szakfordítást gondozó és az illetékes szaktanszék közös feladata,
- a szakdolgozat megvédése része a záróvizsgának.

A diploma minősítését az a számtani átlag adja, melyet egyfelől a záróvizsga érdemjegye, másfelől a szigorlati jegyek átlaga képez.

3. 6. Tantárgyi taxonómia (a tárgyak ábécérendben szerepelnek):

- A magyar nyelv alapjai
- A tolmácsolás alapjai
- Bevezetés a fordításelméletbe
- Bevezetés az Európa-tanulmányokba

- Civilizációs tanulmányok (Interkulturális kommunikáció)
- Fordítási gyakorlat
- Funkcionális stilisztika
- Ismeretszerzési és -átadási (akadémiai készségek) fejlesztése
- Nyelvgyakorlat
- Szaknyelvi kommunikáció
- Speciális kollégiumok

3. 7. A képzés órarendi kérdései

A képzés 8 féléves; egy héten 9 (tanrendi, kontakt) óra van; összesen: $9 \times 15 \times 8 = 1080$ óra; a 8 félévben 375 előadás és 705 gyakorlat van (1080 tanóra), arányuk: 35% – 65% (ami megfelel a szak gyakorlatra, gyakorlatiasságra irányuló céljainak).

3. 8. A szak hálóterve

	FÉLÉV							
TANTÁRGY	1. félév	2. félév	3. félév	4. félév	5. félév	6. félév	7. félév	8. félév
A magyar nyelv alapjai			2 ea (k)	2 ea				
A tolmácsolás alapjai					1 ea (k)	1 ea		
Bevezetés a fordítás-elméletbe	1 ea (k)	1 ea (k)	1 ea (k)					
Bevezetés az Európa-tanulmányokba					1 ea (k)	1 ea		
Civilizációs tanulmányok					1 ea (k)	1 ea		
Fordítási gyakorlat	2 gy (gyj)	2 gy (gyj)	3 gy (gyj)	3 gy (gyj)	2 gy (gyj)	2 gy (gyj)	3 gy (gyj)	3 gy (gyj)
Funkcionális stilisztika			1 ea (k)	1 (ea) + 1 gy (gyj)				
Ismeretszerzési és -átadási készségek					1 ea (k)	1 gy (gyj)		
Nyelvgyakorlat	6 gy (gyj)	6 gy (gyj)	2 gy (gyj)	2 gy (gyj)	2 gy (gyj)	2 gy (gyj)	2 gy (gyj)	2 gy (gyj)
Szaknyelvi kommunikáció					1 ea (k)	1 gy (gyj)		
Speciális kollégium							2 ea (k)	2 ea (k)
Speciális kollégium							2 ea (k)	2 ea (k)
ÖSSZESEN	9 óra 1k, 2 gyj	9 óra 1k, 2 gy nyelvi kollokvium	9 óra 3k, 2 gyj	9 óra 1. szigorlat, 3gyj	9 óra 5k, 2 gyj	9 óra II. szigorlat, 4 gyj	9 óra 2k, 2 gyj	9 óra 2k, 2 gyj, záróvizsga

További részletekbe itt nem érdemes belemenni (természetesen az akkreditálásra benyújtott tervezet tartalmazza a pontos követelményrendszert, és a fordítói szak tantárgyi tematikáit stb.)

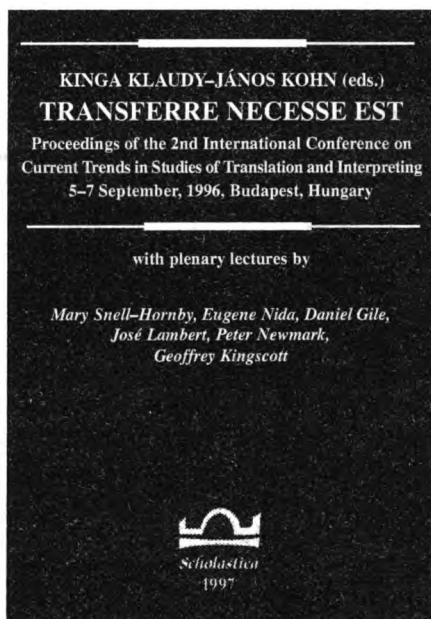
Zárásképpen a következőket érdemes megjegyezni: Az egyik legutóbbi szakmai megbeszélésén az is kikristályosodott, hogy a szakmai konszenzus a tantárgyi taxonómiára és a képzés struktúrájára vonatkozik, ami nem kevés (azt már az egyes intézmények, intézménytípusok döntenek el, hogy az egyes tantárgyak tartalmát, tematikáját – a törzsanyagot megőrizve – miképpen konkretizálják, pl. a Bevezetés az Európa-tanulmányokba című tantárgy, tartalmát elsősorban jogi, művelődéstörténeti, iparjogi vagy más ismeretek adják-e); kölcsönösen előnyös segítségnyújtásra tettek ígéretet a különböző intézmények képviselői (pl. közös jegyzetek, tananyagok kidolgozására).

IRODALOM

Szabari Krisztina (1996) Európai Unió: nyelvi vetület, in: Lengyel Zsolt, Navracsics Judit, Szabari Krisztina, Szépe

György: *Szociolingvisztika*. Budapest – Pécs – Veszprém, 1996, pp. 101–116.

Terestyéni Tamás (1996) Vizsgálat az idegennyelv-tudásról, *Modern Nyelvoktatás* 1996., II./3., pp. 3–16.



Megrendelhető: Scholastica
1123 Budapest, Kékgolyó u. 30.; Fax: 212–8320
és kapható a Corvina Könyvklubban

Bemutatjuk a budapesti Lengyel Intézetet

A budapesti Lengyel Intézet a Magyarországon működő kultúrintézetek közül azon kevesek sorába tartozik, amelyek hosszú, rendkívül gazdag múltra és hagyományra tekinthetnek vissza. Az Intézet története szorosan kapcsolódik a legújabb kori történelem lengyel-magyar kulturális kapcsolatainak alakulásához. Tevékenységének alapja a több mint ezeréves hagyománnyal rendelkező kulturális együttműködés.

Még a második világháború előtt, a harmincas évek elején, Klebelsberg Kunó, Magyarország akkori kultuszminisztere európai körútja során Lengyelországba is ellátogatott. Rendkívüli tárgyismerettel mutatta be ekkor a lengyel-magyar szellemi együttműködés történetét. Ő volt az első magyar államférfi, aki hosszú szünet után felélesztette a két nemzet párhát ritkító kulturális kapcsolatait, rámutatva ezen kapcsolatok fejlesztésének szükségességére. Ugyanebben az időszakban Lengyelország kulturális egyezmény megkötését javasolta Jugoszláviának, Romániának, Bulgáriának, valamint Lettországnak és Észtországnak. Tekintettel a magyar miniszterelnök közelgő (1934. szeptemberi) varsói látogatására, Lengyelország hasonló szerződés aláírását kezdeményezte Magyarországgal is.

A kulturális egyezményt 1934. október 21-én írták alá. Még az ősszel megkezdte munkáját mindkét oldalon a vegyes bizottság, majd 1935 novemberében Varsóban összeült a teljes vegyes bizottság, megtörtént a két állam közoktatásügyi kormányzatának jegyzékváltása, a becikkelyezett egyezmény megkoronázása. A jegyzék Budapesti és Varsói Intézetre vonatkozó része: „1. § A magyar királyi kormány továbbra is fenntartja a Varsói Magyar Intézetet. A lengyel kormány Budapesten Lengyel Intézetet szervez.”

A budapesti Lengyel Intézet négy évvel az egyezmény aláírása után alakult meg. Ekkor, 1938. október 31-én nevezték ki a budapesti kir. magyar Pázmány Péter tudományegyetem lengyel lektorát, Zbigniew Załęskit, a budapesti Lengyel Intézet élére. A tényleges működését 1939. januárjában kezdte meg, hivatalosan pedig, ünnepélyes keretek között, állami vezetők jelenlétében 1939. május 24-én nyitotta meg kapuit a Lengyel Intézet.

Az ünnepi megnyitón Leon Orłowski, a Lengyel Köztársaság követe az Intézet jelentőségét emelte ki, a célját a két ország közötti baráti kapcsolat építésében jelölte meg. „Ez az Intézet”, mondotta, „annak a legbarátiabb és legőszintébb kapcsolatnak a jelképe, amely Lengyelországot és Magyarországot összeköti.” Hóman Bálint kultuszminiszter utalt a megkötött kulturális egyezmény jelentőségére, amely szorosabbá fűzte a történeti értékű szellemi köteléket, és amelynek egyik fontos, új láncszeme a felavatásra kerülő egyetemi Lengyel Intézet lett. A kultuszminiszter után Haleski Oskar tanácsos, a lengyel kultuszminiszter küldöttje emlékezett meg a két ország közötti barátság fáradhatatlan ápolóiról, Divéky Adarján és Lukinics Imre professzorokról, valamint Széchenyi Károlyról; majd Eckhardt Sándor budapesti professzor felszólalását követően dr. Jachimecki Zdzisław, a krakkói egyetem tanára a nagy lengyel zeneszerzőről, Chopinről tartott előadást.

Az Intézet az egyetem szomszédságában, a Múzeum körút 11-ben, az első emelet 6. sz. alatti, három helyiségből álló lakásban kezdte meg működését. A debreceni egyetemen működő lengyel tanszék is az Intézet égisze alatt tevékenykedett a fiatal Szabliński Władysław vezetésével. Az Intézet érdemei között kétségtelenül legkiemelkedőbb a második világháború során a menekülteknek nyújtott segítség, hiszen az egyetlen lengyel intézmény volt Európában, ráadásul egy Németországgal szövetséges állam területén. A német vezetés gyakran kifogásolta, tiltakozott az Intézet működése ellen. A magyar hatóságok azonban megértették az Intézet vezetőjének helyzetét, s így az Intézet a német megszállásig, 1944. március 19-ig nyitva tarthatta kapuit.

A világháború kitöréséig a szellemi együttműködés tárgyában hozott egyezmény jegyében az Intézet elsősorban a lengyel tudomány, kultúra és nyelv propagálásával foglalkozott. A szeptember 1-i események, a menekültáradat új, a lengyelség számára elengedhetetlenül szükséges feladatok megoldását róta az Intézetre. Így például elősegítették a menekült lengyel fiatalok egyetemi felvételét. A több mint 2000 kötetes, Maria Jankowska által vezetett könyvtár – kiegészülve a lengyel követség mintegy 1000 kötetes jogi, gazdasági és szakkönyvtárával – olvasnivalót nyújtott a menekülteknek. Természetesen a könyvtár gyakori vendégei voltak a magyar-lengyel kapcsolatokat kutató tudósok is. A könyvhiány készítette az Intézetet arra, hogy több mint 80 kötetben „Biblioteka Polska” címmel irodalmi műveket adjon ki (pl. Mickiewicz, Słowacki, Żeromski, Wyspiański és mások műveit). Az Intézet volt a lengyel nyelvű könyvek, folyóiratok nem hivatalos szerkesztőse, így itt készültek többek között Maria Jankowskának, a Lengyel Intézet munkatársának közreműködésével, szerkesztésében a „Rocznik Polski”-k. A „Wyższe Studium Społeczne dla Uchodźców” a lengyel menekültek továbbképzését, elsősorban magyar nyelvtanulását segítette elő. E stúdium keretében több előadást tartott a kiváló író és esszéista Stanisław Vincenz.

1940 februárjában az Intézet és a Piotr Wilk-Witosławski által vezetett Lengyel Katolikus Lelkipásztori Hivatal megindította a „Katolicki Uniwersytet Powszechny”-t, mely nagy népszerűségnek örvendett a lengyel menekültek körében. Az előadók között olyan neves személyiségek szerepeltek, mint például Divéky Adorján professzor a varsói Magyar Intézet első igazgatója és a budapesti Lukinics Imre professzor.

Lehetetlen felsorolni azt a számtalan színvonalas programot, amelyet a budapesti Lengyel Intézet 1939 és 1944. március 19. között szervezett és rendezett. A korabeli lengyel és magyar sajtó, a fennmaradt meghívók, a még élő szemtanúk bizonyítják, az Intézet a lengyel tudomány, de elsősorban a kultúra terjesztése terén a rá rótt feladatoknak e nehéz időkben is eleget tett. Példa erre az 1943. márciusában a zeneművészeti Főiskola Kamaratermében rendezett Witold Łuczynski tenorista, Adam Herman hegedűművész és Edmund Roesler fiatal zongaraművész felléptével rendezett hangverseny, vagy a pár héttel később a Főiskola nagytermében hatalmas sikerrel megrendezett Chopin koncert Edmund Roesler előadásában.

1944. március 19-ig a Lengyel Intézet adott biztonságos helyet a lengyel emigráció szellemi vezetőinek, a lengyel irodalom, kultúra és művészet jeles képviselőinek. A legendás futárszolgálat tagjai gyakran itt pihenték ki veszélyes útjuk fáradalmait. Hatvan év távlatából a budapesti Lengyel Intézet méltán büszke lehet múltjára, megalakulásának körülményeire s a második világháború alatt végzett dicséretes munkájára.

Új fejezet a lengyel-magyar kulturális kapcsolatokban

A háború után, egy újabb kulturális egyezmény (1948) szellemében, 1951. március idusán egy új lengyel intézmény nyitotta meg kapuit a Váci utcában „Lengyel Olvasóterem” néven. 1952

szeptemberében kezdte meg működését az Olvasóterem lengyel nyelvtanfolyama Varsányi István vezetésével. A kezdeti 26 fős csoport az idők folyamán oly mértékben bővült, hogy ez lett egyik fő oka a Lengyel Olvasóterem helyiségváltásának. Harminc év alatt Varsányi István tanfolyamainak több mint 17 000 látogatója volt.

1964 májusában új korszak kezdődött az intézmény működésében, mikoris Lengyel Tájékoztató és Kulturális Központ néven a Nagymező utca 15-be költözött. A korszerűbb és tágasabb helyiség új lehetőségeket teremtett. Az eddiginél nagyobb szerepet kapott a tájékoztatás, valamint a szimpozionok, fórumok és találkozók rendezése. Az intézmény legsikeresebb és mindig nagy visszhangot kiváltó rendezvényei között kell megemlíteni a lengyel filmeket, az irodalmi esteket és vitákat, a modern lengyel képzőművészet bemutatóit, a zenei rendezvényeket stb. Megalakult a Polonisták Klubja és a Lengyel Kultúra Színjátszó Köre. A Lengyel Kultúra mellett megnyílt a nagyon népszerű lengyel bolt.

1994-ben az intézmény újra megkapta régi nevét, Lengyel Intézet lett, ami nemcsak a hagyományos nevet idézi vissza, hanem tükrözi az intézmény az új jellegét is. A világon működő Lengyel Kulturális Intézetek szinte mindenütt Lengyel Intézetté alakultak. Ezek az intézmények nemcsak a lengyel kultúra és művészet alkotásainak adnak otthont, hanem az integráció jegyében a lengyel, a magyar és a többi ország kultúrájában és művészetében fellelhető párhuzomas irányzatokat is igyekeznek bemutatni. A rendszeres, saját székhelyén rendezett programok mellett az Intézet nagy hangsúlyt fektet a külső helyszíneken – külső társszervezőkkel együtt szervezett – rendezvényekre, valamint az autonóm kapcsolatok kiépítésére és más intézmények segítségére is. 1997 januárja és áprilisa között zajlott a Lengyel Intézet kezdeményezésére Budapesten és más nagyvárosokban a Polonia Express – Lengyel Művészeti Fesztivál. A Fesztivál ékesen bizonyította, hogy a magyarok és lengyelek évszázados kapcsolata, barátsága és a mai társadalmak friss kötődései szinte minden „objektív nehézséget” képesek leküzdeni. A rendezvénysorozat egyenlege: 14 kiállítás, 8 filmsorozat, 7 zenei program, 9 színházi programcsoport, valamint a fesztiválhoz kapcsolódva számos megjelenés az írott és elektronikus sajtóban.

Nyelv és irodalom

A budapesti Lengyel Intézet – amely Lengyel Olvasóterem, majd Lengyel Tájékoztató és Kulturális Központ, végül újra Lengyel Intézet lett – kezdettől fogva felajánlotta segítségét mindazoknak, akik szerették volna megismerni a saját nyelvüknél semmivel sem könnyebb lengyel nyelvet. Az Intézet alapításától kezdve kapcsolatban állt a budapesti tudományegyetemmel. Érdemes megemlíteni, hogy a hetvenes és nyolcvanas években az Intézet lengyel nyelvtanfolyamait az Eötvös Loránd Tudományegyetem Lengyel Tanszéknek vezetője, Janusz Bańcerowski professzor vezette, aki máig is az idén 20. évfordulóját ünneplő Lengyel Tanszék irányítója.

Az évek múlásával új egyetemi polonisztikai műhelyek alakultak – 15 évvel ezelőtt a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen (a tanszék vezetője az ismert polonista, D. Molnár István), legutóbb pedig a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen, ahol a kiváló magyar költő, történész és műfordító, Kovács István vezeti a Lengyel Tanszékét. Az egyetemi lengyel tanszékekkel fenntartott szinte napi kapcsolatokat a Lengyel Intézet magyarországi tevékenységének egyik legfontosabb elemeként tartjuk számon.

A lengyel nyelv ismerete, amelyre az egyetemi hallgatók és a Lengyel Intézet által vezetett nagy sikerű lengyel nyelvtanfolyamok résztvevői tesznek szert, lehetővé teszi számukra a lengyel irodalom eredetiben történő megismerését. Az irodalmi fordítások a lengyel kultúra fontos hírnökei Magyarországon. A lengyel kultúra állandó magyarországi jelenléte aligha lehetne ennél jobb példát említeni.

Íme Lengyelország

Hivatásomból adódóan műfordítóként, kiadóként és szerkesztőként, illetve a lengyel kultúra magyarországi promóciójáért felelős diplomataként évek óta nagy érdeklődéssel kísérem a magyar könyvpiac változásait és azt, hogy milyen helyet foglal el benne a lengyel irodalom, a Lengyelországról szóló irodalom. A magyar műfordítók és kiadók gondoskodásának köszönhetően a lengyel irodalom legjava méltó módon képviseltette és képviselteti magát máig is a magyar könyvpiacra. Nemegyszer előfordult, hogy kiváló lengyel szerzők munkái előbb jelentek meg magyar nyelven, mint hazai kiadásban.

A lengyel irodalom, a lengyel könyvek jelenléte a lengyel szerzők szellemi kondíciójától és a kiadók anyagi helyzetétől is függ. Lengyelországban számos könyvvásáron nyílik lehetőség a bemutatkozásra – ilyen a nyolc éve rendszeresen megrendezésre kerülő varsói Országos Könyvvásár, az Akadémiai Könyvvásár, az Oktatási Könyvek Vására, a Történeti Könyvek Vására, a regionális szakkönyvvásárok, valamint a több mint negyven éves múltra visszatekintő varsói Nemzetközi Könyvvásár –, ami a lengyel könyvkiadás kedvező helyzetéről tanúskodik.

A lengyel irodalom magyarországi jelenlétét szintén az anyagi lehetőségek, valamint az itteni kiadók, könyvkereskedők és olvasók érdeklődése határozza meg. Rájuk is gondoltunk, de elsősorban a lengyel irodalom barátaira – köztük a már ismert és az ifjú műfordítókra –, amikor elhatároztuk, hogy a budapesti Lengyel Intézet a lengyel kiadók együttműködésével és támogatásával megnyitja a Lengyel Könyvkiadók Tárlatát.

Októbertől szeptemberig éves ciklusban mutatjuk be valamennyi lengyel könyvkiadót, hogy felhívjuk a műfordítók figyelmét a legfrissebb könyvújdonságokra és általános képet nyújtsunk a lengyel könyvszakma helyzetéről, a kiadók katalógusaival folyamatosan segítve a tájékozódást. Bemutatóinkkal elsősorban a műfordítók, polonisták, irodalomkritikusok, könyvkereskedők és könyvkiadók valamint a magyarországi lengyel kisebbség érdeklődését kívánjuk kielégíteni.

A Lengyel Intézet szolgáltatásai

A budapesti Lengyel Intézet mintegy 15 ezer kötetes könyvtára mellett több mint száz teljes estét betöltő, 35 mm-es filmmel is rendelkezik. Ezek elsősorban a lengyel filmtéka archivumának legjobb darabjai, amelyeknek lelkes közönsége főleg a magyarországi lengyel szakos egyetemi hallgatókból tevődik össze. Gazdag lengyel videofilm-gyűjteményünk is van (kb. 700 film), amely részint játékfilmekből (gyakran angol vagy francia felirattal), részint dokumentumfilmekből áll (kultúra, turisztika, gazdaság, politika, művészeti események, monografikus filmek stb.). Néhány éve folyamatosan gazdagítjuk CD-gyűjteményünket is (komoly zene, filmzene, népzene stb.). Tevékenységünkben rendkívül hasznosak a legjobb lengyel fotóművészek által készített fotóösszeállítások mintegy száz – a történelemből, földrajzból, néprajzból, politikából, kultúrából stb. vett – témában. Ezekből az összeállításokból komplett tabló-kiállításokat készítünk, amelyek nagy népszerűségnek örvendenek főleg vidéken. Ugyancsak szívesen juttatunk partnereinknek, a kultúra terjesztőinek az egész ország területén lengyel plakátokat, könyveket is.

Hogyan alkalmazható a szövegnyelvészet idegen nyelvű fogalmazások értékelésében?

Mit tehet a nyelvtanár, hogy a tanuló idegen nyelvű írásbeli fogalmazási készsége fejlődjön és minél jobban megközelítse anyanyelvi készségét? Felsőfokú nyelvtudás esetén már nem első-sorban a nyelvtani és szóhasználatbeli hibák jelentik a problémát. Sokkal jellemzőbb, hogy bár a tanulók nyelvtanilag helyesen fogalmaznak, mégsem „olvasódik jól” a szöveg, nem koherens, a gondolatok nem kapcsolódnak láncszerűen egymáshoz, nem alkotnak logikus egységet, és nincs a szövegnek „se füle se farka”. Az ilyen „hibák” javítása korántsem mechanikus feladat a tanár számára. Nemcsak azért, mert az ilyen szövegszintű hibák megítélésében sok a szubjektív elem, hanem azért is, mert ha fejleszteni kívánjuk tanulóink fogalmazási készségét, nem elegendő csupán megjegyezni, hogy ez a szöveg bizony „inkoherens” vagy „nincs jól megírva”, hanem ki kell derítenünk, hogy ennek mi az oka, és segítséget kell nyújtunk ahhoz, hogy hogyan lehet az ilyet elkerülni.

Nagyon fontos tehát, *hogyan* értékeljük az idegen nyelvű fogalmazások szövegszintű hibáit. A szövegnyelvészeti kutatások eredményeire támaszkodva olyan értékelési kritériumrendszert szeretnék adni, amelynek figyelembevételével megvilágíthatóak a fogalmazások, írott szövegek különböző dimenziói, vagyis a *szövegkohézió* és a *szövegkoherencia* elemei. Ez segítheti a tanárt, hogy olyan értékelést tudjon adni, amely követi a szöveg komplexitását és segít a tanulónak meglátni a szöveg különböző szintjein előforduló hibákat. Tudatosan figyelve rájuk a tanuló maga is képes lesz a későbbiekben elkerülni őket.

1. Kohézió és koherencia

A szöveg különböző szintjeinek vizsgálata előtt fontos definiálni a szövegkohézió és a szövegkoherencia fogalmát, mert kulcsfontosságúak lesznek az elemzés során. Enkvist (1990) értelmezése szerint a kohézió fogalma a szöveg felszínén megjelenő nyelvi kapcsolóelemekre utal. A kohézió tehát objektív fogalom, adott nyelvi eszközök, úgynevezett kohéziós eszközök (például kötőszavak, referenciaelemek) hozzák létre. Ezzel szemben a koherencia az a minőség, amelynek köszönhetően „a szöveg egy adott világgépnek megfelel és ezáltal összefoglalható és értelmezhető” (Enkvist, 1990:14). A koherencia szubjektív jellemző és csak részben értékelhető a szöveg felszínén. Ha egy szöveget koherensnek érzünk, az számos összetevő jelenlétét feltételezi: kohéziós eszközöket, belső logikát, a műfaj adta jellemzőket, a gondolatok logikus kapcsolódását, a mikro- és makro-propozíciók szisztematikus hierarchiáját, valamint, mivel minden szöveg egy adott kulturális és társadalmi környezetbe ágyazott, azok jellegzetes vonásait is.

Érdekes azonban, hogy nem mindig figyelhető meg egyenes arányosság ezen összetevők és a koherencia mértéke között. Vegyük például a kohéziós eszközöket. Azt gondolhatnánk, hogy minél több kohéziós eszköz található egy szövegben, az annál koherensebb. A kutatások eredményei azonban nem ezt mutatják. Valóban, van olyan szöveg, ahol sok a kohéziós elem és

koherens is, de olyan szöveg is létezik, amelyben egyáltalán nincs ilyen és mégis koherens, illetve amely teli van ilyen eszközökkel és mégsem mutat koherenciát. A következőkben olyan kutatási eredményeket mutatok be, amelyek rávilágítanak arra, hogy a szöveg különböző szintjeinek jellemzői hogyan járulnak hozzá a globális koherenciához.

2. A szövegnyelvészeti kutatások relevanciája

2. 1. A szöveg többdimenziójú megközelítésének szükségessége

Mivel egyszerre számos funkciót tölt be, a szöveg rendkívül bonyolult nyelvi rendszer, és ezért nem elegendő csupán mondat szinten elemezni azt. De Beaugrande (1996) szerint a szöveg természetének megértéséhez funkcionális megközelítésre van szükség, mely a szöveget nem elszigetelt egységként, hanem az emberi kommunikáció részeként elemzi, adott környezetbe és szituációba ágyazva. Ezért egyszerre kell vizsgálni magát a szöveget (szövegkohéziót és -koherenciát), valamint annak pszichológiai/kognitív, illetve társadalmi vonatkozásait (de Beaugrande, 1980). A angol szövegnyelvészeti kutatások is ezt a többirányú megközelítést tükrözik. Az a hat irányzat, amelyet a továbbiakban bemutatunk, kiemelkedő hatással volt évtizedünk kutatásaira. Legszemléletesebben egy egyenesen lehet ábrázolni őket, Halliday és Hasan (1976) teljes egészében nyelvcentrikus megközelítésétől Kintsch és van Dijk (1978) pszichológiai/kognitív megközelítéséig.

Pszichológiai/ kognitív megközelítés				Nyelv-specifikus megközelítés
Kintsch & van Dijk (1978) <i>propozícióelemzés</i>	Mann & Thompson (1986, 1988) <i>viszony- propozíciók</i>	Swales (1990) <i>műfajelemzés</i>	Hasan (1984) <i>kohézió harmónia</i>	Halliday & Hasan (1976) <i>kohézióelemzés</i>
fogalmakra épülő mikro- és makro- propozíciók; a szövegek hierar- chikus szemantikai struktúrájának ábrázolása; makro-struktúra = a szöveg lényege	funkcionális relációk a szöveg egyes részei között; a szövegek hierarchikus struktúráját reláció sémák mutatják	tudományos műfajok makro- struktúrájának leírása (Move-Step analysis); a strukturális egységek jellegzetes nyelvi kifejező eszközeinek elemzése	a koherencia vizsgálata a nyelvi és nyelven kívüli elemek közti kapcsolatokon keresztül; lánc interakció = a funkcionális relációk „visszhangja”	a kohézió vizsgálata a lexiko- grammatikai rendszeren keresztül; „kapcsolatok” definíciói; kohézió láncok; kohéziós minták
← Kaplan → (1966)				
összehasonlító retorika kulturális gondolkodási minták definiálása				

**Az elmúlt három évtized kiemelkedő angol szövegnyelvészeti irányzatainak
fő képviselői**

2. 2. A szövegnyelvészeti kutatások eredményei

2. 2. 1. Halliday és Hasan (1976): Kohézióelemzés

Ahogy azt az ábra is mutatja, a leginkább nyelvcentrikus megközelítés Halliday és Hasan (1976) kohézióelemzési modellje, melynek célja az angol nyelv „szövegképzési” módszereinek vizsgálata. Értelmezésük szerint a szövegkohézió szemantikai reláció, melyet a nyelv lexiko-grammatikai rendszere hoz létre, a szöveg két eleme között fennálló kohézív viszonyon keresztül. Ezt kohézív kapcsolatnak („cohesive tie”) nevezik. A szövegen belüli kohézív kapcsolatok kvalitatív és kvantitatív elemzése rámutat a beszélt és írott nyelv közötti különbségekre, bizonyos műfaji sajátosságokra, valamint egyéni és kulturális eltérésekre az adott nyelvben.

Halliday és Hasan (1976) a kohézív kapcsolatok öt különböző fajtáját különbözteti meg: a referenciát, ellipszist, szubsztitúciót és kötőszavakat, melyek a nyelvtani kohézió eszközei, valamint a lexikai kohéziót. Az angolban referencia elemek a személyes névmások (pl. *Hercule Poirot – he – he*), mutató névmások (pl. *there*), a határozott névelő (*the*), és az összehasonlító szavak (pl. *similar, different, the same*). A szubsztitúció (behelyettesítés) és az ellipszis (kihagyás) nagyon hasonló folyamatok, valójában egymás ellentétei, ezért az ellipszist zéró szubsztitúcióként (a helyettesítés elhagyásaként) is szokták emlegetni. Az angolban a szubsztitúció lehet igei (pl. *do*), főnévi (pl. *one, ones, same*), vagy történhet mellékmondat esetében is (pl. *so, not*). A kötőszavak (pl. *and, however, then, hence*) kohéziós ereje jelentésükből fakad, vagyis abból, hogy milyen kapcsolatot hoznak létre a nyelvi elemek között (pl. kapcsolatos, ellentétes, következtető).

A lexikai kohézió, a szókinszbeli választás segítségével elért kohéziós erő. Halliday és Hasan (1976) két fő csoportra osztja: az ismétlésre („reiteration”) és a kollokációra. Ismétlésnek számít a szinonimák, fölérendelt fogalmak és az általános fogalmak alkalmazása, a kollokáció pedig a gyakran együtt előforduló szavak használata (pl. ellentétek: *jönni–menni*, sorozatok: *január–február*, rész–egész: *autó–fék*).

Halliday és Hasan tanulmányának előnye nemcsak az, hogy egy átfogó kohéziós modell állítanak fel az angol nyelvre, hanem kidolgozzák az elemzés módszertanát is, melynek segítségével a kohéziós eszközök használata tanítható is. Taxonómiájuk gyengéje, hogy a kategóriák határeseivel nem foglalkoznak és az egyes kategóriák definíciói viszont nem mindig elég precízek ahhoz, hogy egyértelműen besorolható legyen minden nyelvi eszköz.

2. 2. 2. Hasan (1984): Kohézív harmónia

Okulva Halliday-vel való közös kutatásaik tanulságaiból, Hasan (1984) átdolgozta a kohéziós modellt és a koherenciát a kohézív harmónia fogalmával kötötte össze. Véleménye szerint a szövegben a koherencia mértéke az egyes részek összekapcsolódásától, egységétől függ. Rájött arra, hogy kezdeti hipotézisei – miszerint 1) minél több kohézív kapcsolat van egy szövegben, az annál koherensebb, illetve 2) minél hosszabbak ezek a kapcsolatok, annál nagyobb a koherencia mértéke – hamisak. Ugyancsak át kellett gondolnia a lexikai kohézióról tett megállapításait, mivel bizonyos szemantikai kapcsolatok egyik kategóriába sem tartoztak, és a lexikai és grammatikai kohézív láncok ily mértékű szétválasztása megzavarta a szövegek szemantikai szerveződését. Átdolgozta tehát a lexikai kohézió kategóriáit és megalakította a kohézív harmónia fogalmát.

Hasan (1984) a lexikai kohéziót két fő csoportra osztotta: általános lexikai kapcsolatokra („general lexical relations”), melyek a szövegtől függetlenül is létező szemantikai kötelékek (ismétlés, szinoníma, antoníma, hiponímia és meronímia), valamint helyi kapcsolatokra („instantial lexical relations”), amelyek viszont szövegfüggőek (pl. azonosság: *a hajós–az apám*, elnevezés: *kutya–Toto*, hasonlítás: *fedélzet–uszoda*).

A kohézív harmónia értelmében a kohéziós eszközök nemcsak hogy láncokat alkotnak, hanem a különböző láncok egyes elemei is kapcsolódhatnak egymáshoz. Így interakció jön létre a kohézív láncok között, ami a koherencia mértékének növekedését idézi elő.

2. 2. 3. Swales (1990): Műfajelemzés

Swales munkássága több tudományágat ötvöz: az alkalmazott nyelvészetet, pedagógiát, szövegelemzést, szociolingvisztikát, szociológiát és a kulturális antropológiát. Szintetizáló könyvével, a *Genre Analysis*-szel (Műfajelemzés) két fő célja volt: egyrészt átfogó képet kívánt nyújtani a már meglévő műfaji tanulmányokról, másrészt pedig meg akarta alapozni az angol tudományos nyelv elemzésének és tanításának elméletét.

Swales (1990) definíciója szerint egy műfaj olyan kommunikatív események összessége, melyeknek kommunikatív célja megegyezik. A kommunikatív célok az adott nyelvi közösségtől függenek, és meghatározzák a választható közléstartalmat és stílust. Az azonos műfaji kategórián belül íródott szövegek nemcsak ugyanazt az olvasóközönséget célozzák, hanem strukturális, stílári és tartalmi hasonlóságot is mutatnak.

Swales elsősorban a tudományos kutatásokat összegző dolgozatok/cikkek műfaji sajátosságaival foglalkozott. Ezek makro-struktúráját öt fő egységre osztotta: bevezető, módszer, eredmények, értékelés és összegzés. A műfaj makro-struktúráján kívül, az egyes egységek strukturális és nyelvi felépítését is részletesen kidolgozta (például, hogy mely részekből álljon a bevezető, a módszer leírása stb.), valamint pedagógiai célzattal a retorikai szerkezet minden lehetséges lépésére számos nyelvi megoldást javasolt. A tudományos cikkek retorikai makro-struktúráján kívül más tudományos műfaj leírásával is foglalkozott, mint például a kivonatok, kutatási beszámolók, szakdolgozatok, disszertációk stb.

2. 2. 4. Mann és Thompson (1986, 1988): Viszony-propozíciók

Ha balra haladunk az ábra egyenesén, két olyan megközelítést találunk, Mannét és Thompsonét, illetve Kintschét és van Dijkét, melyek jelentősen eltérnek az eddig ismertett szövegnyelvészeti kutatásoktól. Ezek az elemzések nem konkrét nyelvi elemekre támaszkodva magyarázzák a koherencia jellemzőit, hanem a szöveget csupán kiinduló pontként kezelik és a benne rejlő *propozíciók*kal dolgoznak. Mann és Thompson a *propozíciók közötti* viszonyokat vizsgálják, míg Kintsch és van Dijk magukat a *propozíciókat*, illetve azok szemantikai szerkezetét, hierarchiáját elemzik, hogy felfedjék azokat a mentális folyamatokat, amelyek fogalmazás és szövegértés közben az agyban lejátszódnak.

Mann és Thompson (1986) szerint akkor koherens egy szöveg, ha a különböző részei „jól mennek együtt”. Ez pedig nem véletlenszerű folyamatok, hanem az ember azon képességének eredménye, hogy képes kapcsolatot teremteni egy vizuális kép két különálló része között. A következő két példa ezt mutatja:

- 1) Nagyon szeretek klasszikus automobiloakat gyűjteni. A kedvenc autóm az 1899-es Duryeám.
- 2) Nagyon szeretek klasszikus automobiloakat gyűjteni. A kedvenc autóm az 1977-es Toyotám.

Mann és Thompson elemzése szerint a második példa inkoherens, mert míg az első esetében az első mondat általánosítására a második mondat szolgál konkrét példaként (vagyis a Duryea valóban egy klasszikus automobil), a második példában szereplő Toyotáról már ugyanez nem mondható el. Az első példa két mondata közötti viszonyt Mann és Thompson *kidolgozás*nak nevezi.

Összefoglalva tehát, viszony-propozíció a szöveg két része között jöhet létre, de nem következik függetlenül egyik részből sem. Ezért nevezik *kombinatorikus jelenségnek*. Az pedig, hogy egy szöveget koherensnek érzünk vagy sem, abból fakad, hogy érzékelnünk tudjuk-e ezeket a relációkat. Mann és Thompson egy átfogó, de nem véges viszony-propozíció listát állított fel, melynek segítségével azonosíthatók, majd pedig grafikusán is ábrázolhatók a szöveg mondatai között fennálló viszonyok. Ilyen például a „megoldás” (*Éhes vagyok. Menjünk el a Fuji Kertekbe.*); a „bizonyíték” (*Buli van a szomszédban. Nem találtam parkolóhelyet.*); a „motiváció” (*Gyere el velem kocogni ma délután. Tele leszel energiával.*); az „ok-okozati viszony” (*Földcsuszamlás volt Malibuban a múlt héten. Négy körzetben ment el a villany.*); a „tézis-antitézis” (*Ez a könyv állítólag Indiana összes fatípusát tartalmazza. Annyira felületes, hogy még a tölgys fa sincs benne.*) stb.

A viszony-propozíciókra alapozva Mann és Thompson (1988) létrehozta a retorikai struktúra elméletét (*„Rhetorical Structure Theory”*), mely funkcionális szempontból értékeli a szöveg különböző részei között fennálló viszonyokat, valamint a köztük levő hierarchiát. Ezen viszonyok felismerése elengedhetetlen a szöveg megértéséhez.

2. 2. 5. Kintsch és van Dijk (1987): Propozícióelemzés

Kintsch és van Dijk a megértés oldaláról közelítik meg a szöveget, hogy megmagyarázhassák az azt kísérő mentális folyamatokat. Vizsgálataik szerint a szöveg felszíni szerkezetét propozíciók összességeként értelmezzük, melyeket különböző szemantikai viszonyok rendszereznek. Ezek egy része konkrétan kifejezésre jut a szöveg felszínén, más részét viszont a megértési folyamat során következtetjük ki a szöveggörnyezet vagy megszerzett tudásunk segítségével.

A szövegek szemantikai szerkezetét Kintsch és van Dijk két szinten jellemzi: mikro-strukturális, illetve makro-strukturális szinten. A mikro-struktúra a szöveg lokális szintje, vagyis az egyes propozíciók és azok viszonyainak szerkezete. A makro-struktúra pedig a szöveg globális szintjét képezi, és mint teljes egészet jellemzi. A két különböző szintet úgynevezett szemantikai rendező szabályok (*„semantic mapping rules”*), vagy más néven makro-szabályok kötik össze. Egy szöveg csak akkor lehet koherens, ha a benne levő mondatok és propozíciók logikus kapcsolatokat alkotnak, valamint ha ezek a propozíciók makro-strukturális szinten globálisan szerveződnek.

A propozíciók koherens szöveggé szerveződésének folyamatát Kintsch és van Dijk (1978) folyamat modellje (*„Process Model”*) érzékletesen szemlélteti. A szövegből először mondatról mondatra kiszűrjük a mikro-propozíciókat, majd követve azok újabb előfordulásait a ciklusonként többször visszatérő propozíciókat kiemeljük. Ezek alkotják a szöveg makro-propozícióit, vagy köznapin nyelven, a szöveg *„velejét”,* lényegét. Amennyiben a szövegnek ez a globális szintje logikusan követhető egységet alkot, a szöveg koherensnek tekinthető.

Kísérleteik alapján Kintsch és van Dijk a következőképpen jellemzi a szövegkoherenciát: az egyes mondatok jelentésüket nem csupán a bennük szereplő részelemek jelentéséből, illetve azok referenciáiból nyerik, hanem egyéb, főként korábban előforduló mondatok értelmezésén keresztül is. Ily módon, minden mondat és mellékmondat értelmezése nagy mértékben függ a szöveggörnyezettől. Ennek kognitív vetülete, hogy a beérkező információt a nyelv használója a már birtokában levő információ-anyaghoz köti, mely vagy magából a szövegből, a szöveggörnyezetből, vagy az élete során eddig megszerzett tudásból származik. Ez a folyamat egy koherens propozíció-hálóként ábrázolható, melyben a fogalmak *referenciális azonossága* szolgál a szövegben szereplő propozíciók közötti koherencia-viszonyok alapjául.

2. 2. 6. Kaplan (1966): Összehasonlító retorika

Az elmúlt három évtized talán legtöbb vitát és fejtevést okozó tanulmánya Kaplan 1966-os cikke a gondolkodásbeli kulturális különbségekről, melyeket, lévén, hogy az írás a gondolkodásunk vizuális tükröződése, írásaink is mutatnak. Kaplan kutatásait egy pedagógiai probléma ösztönözte, mégpedig azon megfigyelése, mely szerint ha egy tanuló jól ír az anyanyelvén, még nem biztos, hogy megfelelően ír idegen nyelven is. Úgy tartja, az olyan megjegyzések, mint például, hogy a dolgozat inkoherens, nem kohézív, vagy nincs logikusan felépítve, egyértelműen annak a következménye, hogy a tanár és a diák elvárásai eltérnek a gondolatvezetést, retorikát illetően. Kaplan megfigyelése szerint ugyanis az angol retorika alapvetően lineáris vezetésű. A bekezdések egy témamondattal (topic sentence) kezdődnek, melyet illusztrációk, példák követnek, és minden bekezdés a dolgozat fő gondolatához kapcsolódik, azt támasztja alá vagy fejti ki.

A probléma megoldása érdekében Kaplan széleskörű kutatásba kezdett, hogy leírja különböző nyelvek jellegzetes írásos retorikai szerkezetét. Megfigyelései szerint az arab szövegekre a párhuzamos szerkesztés jellemző. A keleti nyelvekben (például a kínai, koreai) pedig a közvetett megközelítés a domináns: több szempontból körüljárják a témát, de soha nem közvetlen módon beszélnek róla. Az újlatin nyelvekre (például a francia vagy a spanyol) a sok kitérő a jellemző, kedvelik az illusztrációkat, anekdotákat, még ha azok nem is kapcsolódnak szorosan a fő gondolathoz. Végül pedig az orosz nyelvről azt írja, hogy az angollal ellentétben szereti a többszörösen összetett, komplex mondatokat és szívesen ír le olyan részleteket is, melyek nem tartoznak szorosan a témához. Kaplan kutatásainak fő megfigyelése az, hogy a nyelvtanításnak nemcsak mondatszinten kell számolnia kulturális különbségekkel, hanem szövegszinten is, és ezért az összehasonlító retorikai kutatások eredményeit is a nyelvtanulási folyamat részévé kell tenni.

3. A kutatások gyakorlati implikációi az idegen nyelv tanításában

Mit tegyen tehát a tanár, ha a nyelvet felsőfokon beszélő tanulónak a fogalmazások értékelésekor szeretne többet adni a nyelvtani hibák kijavításánál? A feladat nem könnyű, de mindenképp ígéretes. A szövegkohézió és koherencia vizsgálatával a tanár egyúttal felhívja a diák figyelmét a szövegépítés és szövegszerkesztés különböző aspektusaira, és ez a későbbiekben segíti a tanulót abban, hogy az ilyen jellegű hibákat tudatosan elkerülje.

Mint ahogy azt a kutatások is mutatják, a szöveget, és így a benne rejlő koherencia mértékét több szempontból kell vizsgálni. A következő lista foglalja össze azokat az összetevőket, melyek megfelelő jelenléte elengedhetetlen egy jól megírt, koherens szövegben, és melyek hiányára érdemes felhívni a tanulók figyelmét:

Nyelvi szinten: A szövegkohézió egyértelmű feltétele a koherenciának. Ezért a *nyelvi kohéziós eszközök* (melyeket Halliday és Hasan részletesen jellemzett az angol nyelvben) megfelelő használata igen fontos, mert ezek segítik az olvasót verbálisan „végigvezetni” az írói gondolatmeneten (kapcsolóelemek, utalások, gondolati átvezetések stb.)

Gondolati szinten: Koherens szövegben a gondolatok (propozíciók) logikusan követik egymást. Lényeges a világos gondolatmenet, vagyis az egyértelműen megfogalmazott fő gondolat (tézis mondat) a bevezetésben, majd annak szisztematikus alátámasztása az író céljának és a műfajnak megfelelő mennyiségű és minőségű tartalommal.

Műfaji szinten: Az adott műfaj meghatározza a szöveg alapvető nyelvi, stiláris, és tartalmi jegyeit. Az ezektől való eltérés inkoherenciát okozhat, hiszen a szöveg nem tud megfelelni az

olvasó által támasztott elvárásoknak. Ezért lényeges, hogy a tanuló tisztában legyen a műfaj sajátosságaival mind nyelvi, mind pedig tartalmi szempontból (például regiszter, makro-struktúra, kötelező tartalmi elemek).

Kulturális szinten: Fontos, hogy az író tudja, ki lesz az olvasója, és ez tükröződjön az írásában is. Csak így tud ugyanis a várható olvasóközönség által támasztott szociális és kulturális elvárásoknak megfelelni.

Összefoglalva tehát, a haladó szintű nyelvtudással rendelkező nyelvtanulók fogalmazásainak értékelésekor érdemes a nyelvtani hibák javításán kívül a szöveg kohéziós, gondolati, műfaji és kulturális dimenzióit is megvizsgálni, mert tudatosításuk jelentős mértékben hozzájárul a tanuló idegen nyelvű fogalmazási készségének fejlődéséhez.

IRODALOM

- Beaugrande, R. d. (1980). The pragmatics of discourse planning. *Journal of Pragmatics*, 4, pp.15–42.
- Beaugrande, R. d. (1996). The 'pragmatics' of doing language science: The warrant for large-corpus linguistics. *Journal of Pragmatics*, 25, pp. 503–535.
- Connor, U. & Johns, A. M. (szerk.) (1990). *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives*. Washington, DC: TESOL.
- Enkvist, N. E. (1990). Seven problems in the study of coherence and interpretability. In U. Connor & A. M. Johns (szerk.), *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives*. (pp. 9–28). Washington, DC: TESOL.
- Flood, J. (szerk.). (1984). *Understanding reading comprehension*. Delaware: International Reading Association.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hasan, R. (1984). Coherence and cohesive harmony. In J. Flood (szerk.). *Understanding reading comprehension*. (pp. 181–219). Delaware: International Reading Association.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, pp. 1–20.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, pp. 363–394.
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1986). Relational propositions in discourse. *Discourse Processes*, 9, 37–55.
- Mann, W. C. & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. *Text*, 8/3, 243–281.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Szavakat magolni? Um Gottes willen! A relatív motiváltságú nyelvi jel szerepe a nyelvtanításban

Bevezetés

A nyelvtanárok gyakran tapasztalják, hogy az idegen nyelvet tanulók többségének komoly nehézséget okoz az új szavak emlékezetbe vésése; a befektetett energia általában nincs arányban az elért eredménnyel. Ennek egyik oka az, hogy idegen nyelven jóval nehezebben raktározzuk el a szavakat, mint anyanyelvünkön. A szókincsfejlesztés módszerei ráadásul még mindig igen elavultak. A *páros asszociációs tanulás*¹ mind a mai napig a legbevetettebb módszer a szókincs bővítésére, illetve gyakorlására. (A bal oldalon az elsajátítandó idegen nyelvű szavak, a jobb oldalon anyanyelvi megfelelőik állnak). E módszer legfőbb hátránya, hogy a tanulók nem a szavak *jelentését* rögzítik (hiszen az elsajátítandó fogalom már ismert számukra), hanem pusztán *hangalakját*, az agy tehát alig-alig lép aktív működésbe. Mivel pedig a szavak jelentése ritkán fedi egymást maradéktalanul két nyelven belül, csak pontatlanul rögzül a szó a nyelvtanulóban.

Mivel magyarázható mégis az óriási különbség az egyes tanulók teljesítménye között? Pusztán nyelvérzék kérdése lenne a nyelvtanulás? A neurobiológia és a pszichológia legújabb kutatásai nem erre vallanak.

A neurobiológia/neuropszichológia és a kognitív pszichológia legújabb eredményei

A neurobiológia legfrissebb irodalma szerint agyunk dinamikus, *önszervező* rendszer, melynek működését háromfajta tényező is befolyásolja:²

- A) a szigorúan genetikus tényezők (pl. tehetség),
- B) az epigenetikus tényezők,
- C) a környezet (szocializáció, iskola, tanterv stb.).

A velünk születő képességek és a környezeti tényezők között az ún. *epigenetikus*, másnéven *önszervező* tényezők húzódnak, melyek egyrészt összefüggésben állnak a két másik faktorral, ugyanakkor azoktól függetlenül is kifejtik hatásukat. G. Roth szerint ezek az önszervező tényezők játsszák az agy fejlődésében a legnagyobb szerepet. Ez azt jelenti, hogy agyunk szakadatlanul tanul saját sikereiből és kudarcaiból, s ennek a tanulásnak a mikéntje ugyancsak befolyásolja a további sikerek felismerését, elbírálását.³ Így mintegy saját történelméből táplálkozik, s pusztán azt sajátítja el, amit korábbi tapasztalatai alapján arra érdemesnek, figyelemre méltónak tart.⁴

Az emberi agy tehát merőben különbözik ebben a tekintetben a számítógéptől, amely külső szabályozás által működik, s ez igencsak korlátozza képességeit.

A nyelvtanulás folyamata következőképpen jóval bonyolultabb és szerteágazóbb folyamat, mint ahogy azt eddig gondolták. A neurobiológiai kutatások ezért hallatlanul fontossá váltak a nyelvtanulás módszertanát tanulmányozók számára. A tanulás motiváltsága, sikeressége alap-

vetően befolyásolja az agy további működését, ami további sikerekhez, illetve sikertelenséghez vezet. Motiválttá pedig csak akkor válhat a tanulás, ha minél változatosabb, az *agy egészét érintő* módszerekből táplálkozik (kognitív és játékos módszerekből egyaránt).⁵

Miért lényeges az agy egészét megragadni, mozgásba hozni a tanulás során? Erre a kérdésre ismét az újabb kutatások szolgálhatnak feleletül.⁶ Roth szerint agyunk nem rendelkezik egységes központokkal. Az érzékszervi benyomások (látás, hallás stb.) feldolgozása az agy legkülönbözőbb területein, gyakran egymástól meglehetősen távol történik. Valamennyi gondolat, érzés, nyelvi tevékenység az agy egészét érinti. Ugyanerre a megállapításra jut G. List a kétnyelvűséget vizsgálva.⁷ A nyelvi tevékenység szerinte is mindkét agyféltekére egyaránt támaszkodik, még ha a bal féltéke domináns szerepet tölt is be. A lokalizációs tan, amely a XIX. század fő irányzata volt, s mely szerint az agy jól körülhatárolható területei más és más funkciókat töltenek be, megdőlni látszik. (E hagyományos elképzelés szerint a jobb féltéke az érzelmek, a muzikalitás, a képi, a bal pedig az elemző gondolkodás, az intellektualitás központja volna. A hetvenes évek népszerű hasított-agy kutatásai szintén a két féltéke funkcionális különbségeit hangsúlyozták.)

Úgy tűnik, a modern tudomány a XIX. század másik uralkodó nézete, a holisztikus szemlélet irányában halad, mely az agy egységes szerkezete mellett foglal állást. Arra is fény derült, hogy az agy olyannyira egyéni (individuális) természetű, hogy az egyes személyeken végzett kísérletek semmiképpen nem, vagy csak komoly fenntartással általánosíthatók.⁸

A *kognitív pszichológiai* kutatások ugyancsak a neurobiológia/neuropszichológia eredményeit támasztják alá.⁹ Ezek szerint az új információ feldolgozásának folyamata nem kötődik speciális tárolókhoz (lásd a hagyományos elméletet a rövid távú – STM – és a hosszú távú memóriáról – LTM¹⁰). Ráadásul nem is a memória szerkezeti felépítése lényeges a tanulás szempontjából. Jóval fontosabb a feldolgozás mikéntje (elaborative Verarbeitung), hiszen csak azt tudjuk feldolgozni, amit a már elraktározott emlékekhez tudunk kötni. Az új ismeretanyag aztán átrendezi a korábban szerzett információhalmazt, így a már meglévő és a szerzett tudásanyag interakciójáról beszélhetünk. A memória önszervező működése miatt szükségképpen különböző tudással rendelkeznek azok az egyének is, akik azonos környezetben tanulnak.

Következtetések a nyelvtanulásra nézve

A) A tanítás során hozzá kell segítenünk tanulóinkat *egyéni* tanulási stratégiáik kidolgozásához, illetve ahhoz, hogy ezeknek tudatában is legyenek. *Önreflexió* által lényegesen javíthatnak módszereiken!

B) Lényeges, hogy a nyelv szerkezetét tudatosan is átlássák az idegen nyelvet tanulók, pl. szókincsgyűjtés, szabályszerűségek önálló felismerése stb. révén.

Érdekes módon mindezek az elvek a húszas, harmincas évek reformpedagógiai módszereit igazolják utólag. (Gondoljunk csak Célestin Freinet pedagógiájára!)

Nyelvpszichológiai kísérlet ismertetése

Az eddigieket támasztja alá az alábbi, Ulrich Esser által végzett kísérlet.¹¹ A nyelvtanulóknak adott idő alatt 16 szót kellett különböző feltételek mellett elsajátítaniuk:

A) Az első esetben semmi összefüggés nem volt a szavak között. Ekkor a lista elején és végén lévő szavak közül többet tudtak felidézni, mint a középén elhelyezkedő szavakból.

B) A következő szólistát már bizonyos szemantikai rendszer szerint válogatták össze: 4–4 bútornevet, országnevet, autómárkát, betegségnevet adtak meg véletlenszerű sorrendben. Ezúttal a jelentéstanilag összetartozó szavakat egymáshoz kapcsolva idézték fel a kísérleti alanyok.

C) A harmadik esetben eleve feltárták a szemantikai összefüggéseket, s ekkor 5-ről 11-re növekedett a felidézett szavak száma.

A kísérletből arra következtethetünk, hogy a szavak közötti tudatosított összefüggések ugrásszerűen megnövelik a tanulók teljesítményét. Azoknak a nyelvtanulóknak tehát sokkal fejlettebb az emlékezőképessége, akik tudatos tanulási stratégiákkal rendelkeznek, akik rendszerben gondolkodnak. Következésképpen minden olyan törekvés, amely valamilyen módon csoportosítja a szavakat a közöttük lévő összefüggést tárja föl, elősegíti a nyelvtanulást.

Szómezők és szócsaládok

A szókészlet tartalmi szempontú rendszerezésére számtalan lehetőség nyílik. A strukturális elrendezés célját szolgálta a német nyelvészek által a húszas évek közepétől alkalmazott mezőelmélet. Eszerint „minden nyelv szókészletének elemei egyes fogalmi körök szerint csoportosulva különféle jelentésmezőket alkotnak. Így a színnevek, a rokonsági megjelölések, az iskolai érdemjegyek vagy a katonai rendfokozatok megnevezései az egyes nyelvekben azonos mezőkhöz tartoznak ... Az egyes jelentésmezők elemei a mező síkján úgy illeszkednek együvé, mint a mozaikkövecskék, és az idetartozó egyes szavaknak a velük kapcsolatos többi szó által előre meghatározott és feltételezett helye van.” A mezőelméletet sokan bírálták, hisz „Az ilyen módszerű, teljes rendszerezés rendkívül nehéz, mivel az egyes fogalmi mezők között sokféle átmenet és átfedés van, és az egyes jelentésmezők elemei a nyelv különféle rétegeiben (az irodalmi és a köznyelvben, a nyelvjáráásokban, a szakszókincsben, a zsargonban és az argóban) más-más módon tagolódnak, és a sokféle csoportnak a felmérésére a mezőelmélet nem, vagy csak kevésbé felelhet meg.”¹²

A szókészlet rendszerezésének további módja szócsaládok összeállítása lehet. A szócsaládokat (szóbokrokat) tartalmazó szójegyzék olyan szavakat tartalmaz, amelyek azonos töből, szógyökből képződtek. A közös etimológiai szógyök következtében e származékszavak között jelentésbeli összefüggés fedezhető fel. Ez az összefüggés a nyelvtörténeti változásoknak megfelelően szoros vagy kevésbé szoros. Szoros pl. a *fahren* szócsaládon belül a *fahren*, *abfahren*, *Abfahrt* szavak közötti összefüggés, míg a *Fähre* szó szinkrón szempontból csak lazán kapcsolódik a szócsalád többi tagjához. A szócsaládokat feldolgozó szótárakat ezért két nagy csoportra oszthatjuk: a szinkrón és a diakrón szócsalád-szótárakra.

A szinkrón szócsaládok olyan szavakat ölelnek fel, amelyek között az összefüggés a mai nyelvérzék számára is átlátható. Pl. *Glück*, *Unglück*, *beglücken*, *glücklich*.

A diakrón szócsaládok valamely nyelv korábbi állapotára nyúlnak vissza. Pl. a *trauen* szó eredeti jelentése ‘fest werden’, így a *treu* ‘fest, zuverlässig’ szó mellett, melynek jelentése még ma is átlátható, a *Trost* ‘innere Festigkeit’ szó is ebbe a szócsaládba tartozik. Jó példa erre a típusú szótárra a most készülő ófelnémet szócsalád-szótár.¹³

Az alábbiakban egy, a relatív motiváltságú nyelvi jelek szerepét kiaknázó, kétnyelvű (német-magyar) szinkrón szócsalád-gyűjtemény összeállítását szeretném indokolni.

A relatív motiváltságú nyelvi jel fogalma

Mi a különbség a „motiválatlan” és a „relatív motiváltságú” nyelvi jelek között? A nyelvi jelek többségének önkényes (motiválatlan) volta közismert: a jelölő és a jelölt között nincs szükség-szerű kapcsolat. A magyar *asztal* a németben *der Tisch*, az angolban *table* stb.

A nyelvtanulást épp ez teszi oly fárasztóvá: elméletileg minden egyes szót mint magányos szigetet külön-külön kell elraktározni. „A nyelv egész rendszere valóban a jel önkényes voltának irracionális elvén alapul, amely – ha megszorítás nélkül alkalmaznánk – igen nagy bonyodalmat okozna; az értelem azonban *a jelek tömegének bizonyos részeibe be tud vezetni egy rendezési és szabályossági elvet*, és ebben áll a relatíve motivált szerepe.” (kiemelés tőlem, G. E.)¹⁴

Vajon mit érthetünk a de Saussure által említett rendezési és szabályossági elven, s miként lehet ezt az elvet a jelek tömegének bizonyos részeibe bevezetni? Az emberi értelemnek arra a képességére gondolhatunk, amely lehetővé teszi, hogy a nyelv egyébként elszigetelt jelei között összefüggéseket fedezzen fel, s ezáltal az egyik jel a *másikhoz képest* indokoltá, relatív motiváltságúvá váljék. Az pedig nyilvánvaló, mennyire meggyorsul a tanulás folyamata annak köszönhetően, hogy a dolgok – ezúttal az ismeretlen szavak – a tudatban egymáshoz kapcsolhatók.

A különböző nyelveket osztályozva de Saussure megkülönböztet önkényes és kevésbé önkényes nyelveket. Az angol pl. kevésbé motivált a némethez viszonyítva, hiszen szóképzésében viszonylag kevés az elemezhető nyelvi jel, mivel sok a nem germán (francia, latin stb.) eredetű szó. „Jellemző, hogy az angolban a latinizmusokat hagyományosan »nehéz szavaknak« (hard words) nevezik. A motiválatlan szó elszigelet, és így elsajátítása, helyes használata és pontos értelmezése nagyobb igényeket támaszt a beszélővel szemben...”¹⁵

Ezzel szemben a német, a magyar vagy a finn nyelvben sokkal több az elemezhető szavak száma. Szójegyzékem német nyelvű lesz, ezért a példákat is, amelyekre majd utalok, ebből a nyelvből fogom meríteni. A továbbiakban a relatív motiváltságú jelek két nagy csoportját különítem el.

1. Amikor az adott szó *jelentése levezethető tagjai jelentéséből*. A szakirodalom áttekinthető, átlátszó szavaknak (durchsichtige Wörter) is nevezi ezeket¹⁶. Hans-Martin Gauger szerint az áttekinthető szavak jellegzetessége, hogy úlmutatnak önmagukon, ezért „beszélő” szavaknak is nevezhetők. Arról árulkodnak ugyanis, hogy összefüggenek azzal a szóval, amely gyökertüket képezi (a *Gärtner* szó pl. a *Garten* szóval.) Magától értetődik persze, hogy a *Gärtner* szó csak annak számára áttekinthető, aki ismeri a *Garten* szó és a képző jelentését. A nyelvhasználat szempontjából tehát az említett áttekinthetőség nem eleve meglévő tulajdonság, sokkal inkább valami, ami megtörténik, világossá és hatékonyá válik a nyelvet beszélő tudatában. A nyelv nem *ergon*, vagyis nem befejezett, lezárt mű, hanem *energia*, vagyis cselekvés, s így minduntalan születésben, mozgásban van.¹⁷

Ebbe a csoportba sorolhatók:

1.1. Az összetett szavak (pl. *Tischtuch*). A *Tisch* és a *Tuch* külön-külön motiválatlan, a *Tischtuch* azonban már nem egészen az, hiszen felidézi azokat a szavakat, amelyekből áll. A nyelvi jel motivációja tehát mindig viszonyított, sosem abszolút. Nemcsak maguk a motivált jel elemei önkényesek (így a *Tischtuch* szón belül a *Tisch* és a *Tuch* külön-külön), hanem a szó egészének jelentése sem azonos soha a részek jelentésének összegével.

1.2. A képzett szavak: pl. *der Fahrer*, *die Fahrt* – ezeknek gyökerét a *fahren* ige képezi. Elméletileg idetartozik az elvont jelentésű *erfahren* (‘megtud’, illetve ‘tapasztal’) szó is, amelyet eredetileg konkrét értelemben használtak: ‘utazni, elérni, átutazni’. Erre a történeti összefüggésre azonban az egyértelmű formai hasonlóság ellenére valószínűleg külön fel kell hívni a tanulók figyelmét, hiszen szinkrón szempontból nem biztos, hogy át tudják tekinteni a két szó jelentésbeli kapcsolatát. Tervezett szótáram éppen azt próbálná elősegíteni, hogy ezek az összefüggések ne pusztán ötletszerűen jussanak a nyelvet tanítók eszébe, hanem valamelyest rendszerezve álljanak mind a tanárok, mind a diákok rendelkezésére.

2. A relatív motiváltságú jelek másik fajtáját azok a szavak képezik, amelyek azonos törevezethetők vissza ugyan, ez azonban szinkrón szempontból már alig ismerhető fel. Ezek a szavak a fentiekkel együtt szócsaládokat alkotnak. A szócsaládokon belül a konkrét és az elvont

jelentésű szavak egész sokasága állhat egymás mellett (pl. *greifen* – *der Griff*, *der Grips*, *die Grippe*, *Inbegriff* stb.; a képzett származékokat és a szóösszetételeket itt nem említem külön). Erre a típusra még inkább jellemző, hogy a szavak közötti hasonlóság csak a tevékeny tudat számára tárulhat fel. Míg pl. a *Griff* szó egy kezdő, a félmúlt alakokat ismerő tanulóban is összekapcsolódhat a *greifen* igével, addig a *Grips* és a *Grippe* szavakkal való rokonság felismeréséhez már nyelvtörténeti ismeretek szükségeseek.

A szinkrón és a diakrón szempont elkülönítése

Miért tartalmazza tervezett szójegyzékem elsősorban a szinkrón nyelvérzék által is megragadható összefüggésekre utaló szavakat? A szinkrón és a diakrón megközelítést azért kell elkülöníteni a gyűjtés folyamán, mert – mint de Saussure hangsúlyozza – a beszélő számára „csak állapot van”. „...Akár leírni, akár a nyelvhasználat számára normákat adni csak úgy lehet, ha egy bizonyos állapoton belül helyezkedünk el.”¹⁸ Egyes szócsaládok esetében ugyanis a tőhangváltás (Ablaut) következtében ezret is kitesz a történetileg egymásból levezethető szavak száma, anélkül azonban, hogy a nyelvet beszélő a XX. században szakmai ismeretek nélkül át tudná még őket tekinteni (pl. *schlagen*, *Schlacht*, *Geschlecht*, *Schlacke*, *Schlager*, *Schläger*, *Beschlagnahme*, *schlagfertig* stb.; vagy *gießen*, *Gaul*, *Geiser*).

Ha nem is zárom ki az Ablaut révén létrejött képződményeket (lásd pl. fentebb: *greifen*, *der Griff*), a történeti összefüggésekre külön jellel utalok:

Előfordulhat az is, hogy a szinkrón szempont ellentmond a diakrónnak. Itt az előbb említett esetnek épp az ellenkezőjéről van szó. A szinkrón nyelvérzék tudniillik két alak között akkor is észlelhet összefüggést, ha ez diakrón szempontból nem támasztható alá. Bizonyos, hogy ma igen sok beszélő kapcsolja össze a *dicht* (‘sűrű’) és a *dichten* (‘költeményt ír’) szavakat, holott történetileg a két szónak semmi köze nincs egymáshoz.

Hasonló példát említ Johannes Erben.¹⁹ Míg a *kleinstädtisch* szó már a XVII. században előfordult, a *Kleinstadt* szó csak a XIX. században bukkan fel. Az utóbbi szó tehát szóelvonással jöhetett létre az előzőből. A mai nyelvérzék azonban szóösszetételként fogja fel a *Kleinstadt* szót, amelynek *-isch* képzős származéka volna a *kleinstädtisch* szó. Vagyis a beszélő nyelvérzéke óhatatlanul is „megsérti” a diakrón igazságot.

A nyelvtanítás során azonban nem a diakróniához való hűség az elsődleges szempont, így az említett asszociációk nem hibáztathatók, sőt bizonyos mértékig szorgalmazni kell őket, hiszen a szójegyzék önmagán túlmutató, didaktikai törekvése a nyelvi tudat aktivizálása, kreatívvá tétele.

A nyelvi norma elleni vétség kérdése

A szójegyzékben felhalmozott példák a nyelvet tanulókat további, a szótárban nem szereplő szavak képzésére készíthetik. Ez természetesen újabb problémákat okozhat, hiszen olyan képzett alakok jöhetnek létre, amelyek elvben logikus fejlemények, nyelven kívüli okok miatt azonban mégsem használatosak, nem váltak közösségivé. Ez a helyzet az anyanyelvét fokozatosan elsajátító gyermek tanulási folyamatához hasonlítható. Az általa teremtettnem létező szavakra is igaz, hogy legtöbbször beilleszthetők volnának a nyelv rendszerébe, mégis szokatlanul hangzanak, mivel a társadalom számára ismeretlen képződményekről van szó. A nyelvi norma elleni vétség tehát természetes, és csupán alkalmi, illetve átmeneti velejárója a nyelvtanulásnak. Az elkövetett „hibák” a kreativitás, a fejlődés jelei, inkább előrevivő, mintsem hátráltató jelenségek.

A szavak kiválogatásának egy további szempontja

A szavak kiválogatásakor még a szinkrón szempont előtérbe helyezése esetén is felmerülhetnek további nehézségek. Léteznek ugyanis olyan összetett, illetve képzett szavak, amelyekben belül a tagok jelentése külön-külön egyértelmű ugyan, összegük azonban mégsem az, így ezek nem nevezhetők áttekinthető szavaknak. Tételezzük föl pl., hogy egy szócikken belül a *hängen* szóval összefüggésben a *Hängelampe*, *Hängeschränk* szavakat is említjük. A két utóbbi összetétel közös tulajdonsága, hogy a *hängen* igét tárgyatlan 'függ' jelentésben tartalmazzák. A fenti szavak hallatán függő lámpára, illetve függő szekrényre kell tehát gondolnunk. A *Hängekommission* szó idesorolása azonban már zavart okozna. A 'lógó, függő bizottság' jelentést bizonyára el kell vetnünk. Vagyis a *hängen* szó itt nem tárgyatlan, hanem tárgyas igei, magyarul 'lógat' jelentésben szerepel. Ám a 'lógató bizottság' jelentés sem kevésbé meglepő. Ezen összetett szó valódi jelentését 'bizottság, amely megállapítja, hogy egy kiállításon melyik képet hova kell függeszteni' nem tudjuk tagjai jelentéséből levezetni. Ezeknek a titkot rejtegető szavaknak a szerepeltetése azért lényeges, mert elhárítja annak a veszélyét, hogy a tanulók asszociációs képessége túltengjen, s téves analógiákhoz vezessen.

Önálló kísérlet ismertetése

A fentiekből következően a tervezett szójegyzék több tudománnyal is érintkezik.

- A) A válogatás során a didaktikai szempont élvez elsőbbséget, ezért a szótár felépítésének tanuláspszichológiai vetületét nem szabad figyelmen kívül hagyni.
- B) Mivel kétnyelvű szócsalád-gyűjteményről van szó, a kontrasztív nyelvészet eredményeire is tekintettel kell lenni (a német nyelv flektálós, a magyar pedig agglutinálós típusúhoz tartozik). A szinkrón és a diakrón szempont egyidejű érvényesítése pedig a leíró és a történeti nyelvészet kutatásait egyaránt érinti.
- C) A lexikológiai kutatások elméleti, a lexikográfiai kérdések gyakorlati síkra terelik a munka folyamatát. A két terület így egymást táplálhatja. A nyelvtudomány e két ágának találkozása többek között azért is lényeges, mert magyar nyelven viszonylag kevés nyelvészeti háttérű, ám gyakorlatias szempontú szótár létezik.

Kísérletleírás

Az alábbiakban egy szócsaládokra vonatkozó önálló kísérletet szeretnék ismertetni, amelyet 57 másodéves német szakos egyetemi és főiskolai hallgató körében végeztem el a piliscsabai Pázmány Péter Katolikus Egyetemen. Két perc alatt 12 szót kellett megjegyezni, ám nem mindegyik csoportban voltak azonosak a feltételek.

1) Az első esetben véletlenszerű sorrendben követték egymást a szavak:

<i>bedenkenlos</i>	<i>gedenken</i>	<i>bedenken</i>
<i>das Gedächtnis</i>	<i>der Verdacht</i>	<i>der Gedächtnisschwund</i>
<i>verdächtig</i>	<i>die Gedächtnishilfe</i>	<i>undedacht</i>
<i>bedacht</i>	<i>die Gedenkfeier</i>	<i>verdächtigen</i>

Az összteljesítmény 51 %-os volt. A legjobb eredményt azok érték el, akik megpróbálták *saját maguk* rendszerezni a szavakat, egy hallgató 100 %-os teljesítményt nyújtott.

2) A második esetben szintén véletlenszerű volt a sorrend, sőt, még szünetet is közbeiktattam. Csak akkor idézhették föl a diákok a rögzített szavakat, miután elhangzott az éppen esedékes referátum. Az összteljesítmény itt 48 %-os volt, tehát csak 3 %-kal gyengébb, mint az előző csoportban. Sőt, ketten ezúttal is 70 % fölötti eredményt értek el az önálló rendszerezés következtében.

3) A harmadik esetben eleve rendszerezve, a *denken* szócsalád cikkelyeként adtam a diákok kezébe a szólistát:

<i>bedenken</i>	<i>gedenken</i>	<i>der Verdacht</i>
<i>bedenkenlos</i>	<i>die Gedenkfeier</i>	<i>verdächtig</i>
<i>bedacht</i>	<i>das Gedächtnis</i>	<i>verdächtigen</i>
<i>unbedacht</i>	<i>die Gedächtnishilfe</i>	
	<i>der Gedächtnisschwund</i>	

Az egyes szóbokrok tagjai közötti jelentéstani összefüggés, amire a szótövek hasonlósága is utal, könnyen átlátható volt a diákok számára, aminek az ugrásszerűen megnőtt, 73%-os teljesítmény vált ékes bizonyosságává.

4) Végül, az negyedik esetben szünet közbeiktatásával kellett felidézni az előzővel azonos szólistát. A teljesítmény csak 1 %-kal csökkent, vagyis 72 %-os volt. Egy hallgató itt is 100 %-os eredményt ért el.

Tanulságok

A szavak szócsalád szerinti rendszerezése több, mint 20 %-kal növelte a diákok teljesítményét még szünet közbeiktatása esetén is.

A kísérlet fontos tanulsága volt az is, hogy az eddigiéknél is alaposabban kell végiggondolni az egyes szócsaládokon belüli szóbokrok felépítését. Többen összecserélték ugyanis a *Gedenkfeier* és a *Gedächtnishilfe* szavakat, hiszen ezeket nem különítettem el egymástól. (*Gedenkfeier* helyett *Gedächtnisfeier*-t írtak.) A téves analógia elkerülhető lett volna.

A felmérés meggyőzően igazolta J. Rohrer²⁰ szavait. Azok az információk tehát, amelyeket egymástól elszigetelten, összefüggés nélkül rögzítünk, jóval nehezebben idézhetők fel, mint azok, amelyeket egymással összekapcsolva jegyeztünk meg. A rendszerezetten tárolt emlékműanyag pedig, mint láttuk, az új információk feldolgozására is jelentősen kihat.

JEGYZETEK

¹ Peter Scherfer: Wortschatzübungen, in: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. kiad. Tübingen, 1995, p. 229.

² Gerhard Roth: Gehirn und Selbstorganisation, in: W. Krohn; G. Küppers (szerk.): *Selbstorganisation, Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution*, Braunschweig/Wiesbaden, 1990, p. 169.

³ G. Roth: Neuronale Grundlagen des Lernens und des Gedächtnisses, in: S. J. Schmidt (szerk.): *Gedächtnis, Probleme und Perspektiven interdisziplinärer Gedächtnisforschung*, Frankfurt a. M., 1991, p. 148.

⁴ G. Roth, 1990, p. 178.

⁵ Lutz Götze: Lernt oder erwirbt man eine Fremdsprache? in: Heidrun Popp (szerk.), *Festschrift für Helbig*, 1995, p. 657.

⁶ G. Roth, 1991, p. 131.

- ⁷ Gudula List: Zwei Sprachen und ein Gehirn, Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb, in: *Fremdsprache Deutsch* Sondernummer, 1995, p. 30.
- ⁸ L. Götze, 1995, p. 656.
- ⁹ Dieter Wolff: Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik, in: *INFO DaF* 1996/5, pp. 541–560.
- ¹⁰ Ágnes Péter: *Neurológia, neuropszichológia*, 4. kiad. Tankönykiadó, 1991, p. 116.
- ¹¹ Ulrich Esser: Wortschatzerwerb – aus fremdsprachenpsychologischer Sicht betrachtet, in: *Fremdsprachenunterricht* 24, 1980, 598–601.
- ¹² Telegi Zsigmond: *Bevezetés az általános nyelvészetbe*, Budapest, 1977, pp. 161–162.
- ¹³ Johann Splett: *Althochdeutsches Wörterbuch*, de Gruyter, 1993.
- ¹⁴ Ferdinand de Saussure: *Bevezetés az általános nyelvészetbe*, Budapest, 1967, p. 166.
- ¹⁵ Telegi i.m. p. 56.
- ¹⁶ Hans-Martin Gauger: *Durchsichtige Wörter*, Heidelberg, 1971.
- ¹⁷ Wilhelm von Humboldt: *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues*, Berlin, 1836, LVII.
- ¹⁸ Saussure i.m. pp. 107–108.
- ¹⁹ Johannes Erben: *Einführung in die Wortbildungslehre*, Erich Schmidt Verlag, 3. kiad., 1993, p. 12.
- ²⁰ Joseph Rohrer: *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachlernen*, Verlag Ferdinand Kamp, Bochum, 3. kiad., 1990, p. 21.



A LIBOTRADE KFT. 1173 BUDAPEST, PESTI ÚT 237.
ajánlja

LIBOTRADE Kft – PAGINARUM KIADÓ

Orzói–Bajczy: Angol alap- és középfokú szókincs-minimum	660 Ft
Hajdu–Barefield: Angol beszédhelyzetek, szituációk és megoldások gyűjteménye	1288 Ft
Dr. Bartháné: Angol társalgási képeskönyv alap-, közép- és felsőfokon	780 Ft
Bézi I.–Máthé E. –Szollás K.: Angol teszt kézikönyv megoldási kulcsokkal	1344 Ft
Lőrincz Zsolt: Német társalgási kézikönyv közép- és felsőfokon	1075 Ft
Kupcsik Éva: Olasz prepozíciók	435 Ft
Dr. Halász Lászlóné: Orosz közép- és felsőfokú nyelvkönyv	1232 Ft

GRIMM KIADÓ

Zimányi Katalin: Lexikai csapdák	1120 Ft
Emericzy–Olaszy–Zimányi: Minden helyzetben otthonosan	1120 Ft
Emericzy–Olaszy–Zimányi: Minden helyzetben otthonosan (Kazetta 3)	1950 Ft
Bassola P.: Német nyelvtan és gyakorlatok 18 fejezetben	1344 Ft
Bassola–Emericzy: Német nyelvtani táblázatok	379 Ft
Emericzy Tibor: Ön a szó. Magyar–német–magyar tematikus szótár	1540 Ft
Ebert–Szirmainé: Ön a szó. Magyar–angol–amerikai tematikus szótár	1540 Ft
Funk–Koenig–Sherling–Neuner: Sowieso I. munkafüzet	1008 Ft
Funk–Koenig–Sherling–Neuner: Sowieso I. tankönyv	1344 Ft
Emericzy Tibor: Tesztközelben a német nyelvtan	1400 Ft

A könyvek megvásárolhatók, illetve megrendelhetők

LIBROTRADE KÖNYVRÉSZLEG

1173 Budapest, Pesti út 273.; Tel.: 258–1463; Fax: 257–7472

A korai többnyelvűség néhány fonetikai, fonológiai kérdése

I. Bevezetés

Ebben a rövid tanulmányban többnyelvű gyerekek fonetikai, fonológiai fejlődéséről fogok beszámolni.

A bilingvizmus szakirodalmában vitás kérdés a többnyelvű személyek fonémaállománya. Az egyik nézet szerint egy közös fonémaállomány szolgálja ki a különböző nyelveket (Burling, 1959, Dravina, 1967, Fantini, 1985); a másik azt állítja, hogy az egyes nyelvek fonémaállományai egymástól szeparáltak (Oksaar, 1970).

Watson (1991) szerint a bilingvis gyerekek a kiejtésben egyszerűsítanak. Fantini spanyol-angol kétnyelvűségi kutatásában azt állapította meg, hogy a spanyol megfelelővel nem rendelkező angol mássalhangzó fonémák lényegesen később jelentek meg a gyermek beszédében, mint a spanyolhoz hasonlóak. Az aspiráció csak 3;2 (3 év, 2 hónapos) korban volt megfigyelhető.

A dolgozatban ezekről a kérdésekről fogok magyar vonatkozásban adatokat szolgáltatni.

II. A megfigyelés alanyai, adatgyűjtés

1994 októbere óta folyik egy longitudinális vizsgálat, melynek kísérleti személyei egy háromnyelvű testvérpár. A megfigyelés tárgya a gyerekek magyar nyelvi fejlődése. A gyerekek – Nasim Switzer (sz. 1991. 09. 22) és Nabil Switzer (sz. 1992. 10. 4.) – 1994 augusztusában érkeztek Magyarországra. Azóta heti három alkalommal reggel 9-től délután 4-ig magyar egynyelvű gyerekközösségbe (bölcsődébe, óvodába) járnak.

Az apa anyanyelve angol, az anyáé – perzsa. Felmerül tehát az is, hogy a gyerekeknek mi az anyanyelve. Otthonukban a gyerekek használják mindhárom nyelvet. A családi nyelv az angol, a szülők is angolul beszélnek egymás között. A perzsát az anya használja a gyerekekkel, de meglehetősen instrukcionált módon. A magyar a gyerekek számára környezetnyelv, mivel a bölcsőde egynyelvű, sem a gondozónők, sem a gyerekek nem beszélnek idegen nyelveket.

1994 októbere óta rendszeresen készíték audio- és videó-felvételeket a gyerekek magyar nyelvi fejlődéséről. Eddig kb. 34 órányi anyag gyűlt össze. A kísérletvezető személyen kívül különböző nemű és korú embereket vontam be a kísérletbe. A percepció szintjén a gyerekeknek nincsenek különösebb problémáik. Megértik az anyanyelvi beszélőt, legyen az férfi, nő, öreg, fiatal. Lexikai hiányosságaik természetesen vannak, de ezeket az akadályokat kommunikációs kompetenciával, metanyelvi eszközökkel sikeresen áthidalják, a meg nem értett szóra rákérdéznek.

Ebben a dolgozatban a gyerekek beszédének fonetikai sajátosságait mutatom be a magyar mássalhangzók tükrében. Vizsgálatom középpontjában az áll, hogy az anyanyelvi hallgató számára mennyire érthetők a gyerekek magyar nyelvi produktumai, mi tűnik idegen akcentusnak beszédükben.

III. Elemzés, eredmények

A megfigyelés kezdetekor a gyermekek magyar beszéde érthető, magán hordozza a gyereknyelvi sajátosságokat, csak néhol van idegen akcentusuk. A gyerekek tökéletesen birtokában vannak a legtöbb magyar mássalhangzó fonémának:

/b/ *ebéd, Nabil, bíka, böcsődíbe, bana, ban, bonat*

/p/ *kumpi*

/v/ *hovan, van, vájá, vijág*

/f/ *físzű, físzű, elefant, fekete*

/m/ *nem, tudom, míg, enyím*

/d/ *ebéd, de, tudod*

/z/ *zód, az, ez*

/sz/ *szíp, Nasim, aszik, kisz, kész*

/c/ *maci, biciklit, cicának*

/n/ *nem, Trabant, pillangó, nincs*

/l/ *világ, magál, hol, szeletem*

/r/ *szeretem, Robi, elrepült, gyorsan*

/zs/ *zsupsz*

/s/ *sájga, is, gyorsan*

/cs/ *kicsi, csip- csip csóka, csiga-biga, nincs csimmá*

/gy/ *gyere, mindjá, nagy, nagyooot*

/ty/ *betyát, látjuk, kutya*

/g/ *sájga, világ, pillangó*

/k/ *kicsi, kakaó, kezét*

/j/ *jó, Judité, vájá*

/ny/ *menjünk, enyém, anyu*

/h/ *hallod, hovan, harom*

A továbbiakban a gyerekek beszédében előforduló hangcserékre hívom fel a figyelmet.

1. Univerzális cserék

A magyar monolingvis gyerekek elsajátítási folyamatában is előfordul a /b/ – /p/ csere. Ez a korpusz is tartalmaz ilyen példákat:

Nasim: *Pata.*

Judit: *Basa.*

Az ontogenezis során a fonémaelsajátítási sorrendben a zárhangok megelőzik a réshangokat (Jakobson, 1968). Ennek oka nyilván a kevésbé összetett kiejtés, az egyszerűbb artikuláció. Ez hozható fel indokként a kisfiú beszédében, amelyben a /v/ réshangot következetesen /b/ zárhangra cseréli – ami tipikus jelenség a magyar monolingvis gyerekek anyanyelv-elsajátítási folyamatában. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy a csere mindig csak a bonyolultabbtól az egyszerűbb felé működik.

Nabil: *Nem tudod hol ban* [ban] *a bonat* [bonat]?

Judit: *Nem tudom, hol van a vonat.*

2. Aspiráció

Fantini megállapításával ellentétben az angolban nem létező hangokat (pl. /gy/, /ö/, /ü/ stb.) ezek a gyerekek idegen akcentus nélkül ejtik. Azonban a mindkét nyelvben meglévő fonémák (pl. /p/, /t/, /k/ stb.) annál több gondot jelentenek nekik. A két nyelv – az angol és a magyar –

mássalhangzói erősen eltérnek egymástól a VOT (Voice Onset Time) tekintetében. A VOT azt az időt jelenti, ami eltelik a zárhang felpattanása és az utána következő magánhangzó zöngéjének megjelenése között. Ez különösen a szó eleji zárhangok képzésénél figyelhető meg a gyerekek-nél. Az angol és a perzsa erősen aspirál, a magyarban azonban nincs aspiráció.

Csak emlékeztetőül hadd idézzem a Lisker és Abramson (1964) által elvégzett kutatásnak az idevágó eredményeit:

	/b/	/p/	/d/	/t/	/g/	/k/
Angol	1/–101	58	5/–102	70	21/–88	80
Magyar	–90	2	–87	16	–58	29

A pozitív számok azt jelentik, hogy hány milliszekundum telik el a zárhang felpattanása és a zöngé megjelenése között. A mínusz számok pedig a zöngé meglétét jelzik már a zárhang felpattanása előtt. Bár az angol hangok képzésekor lényegesen változatosabb a kép, mint a magyarokénál, mégis egyértelmű, hogy az eltelt idő az angolban hosszabb, mint a magyarban. Azonban – főleg az első felvételeken – a gyerekek erősen aspirálnak. Álljon itt néhány példa:

i) szó eleji pozícióban:

Nasim: *Piros* [p^hiroʃ]. Az *piros* [p^hiroʃ].

Nasim: *Nem... todom ... todom* [t^hodom].

(ii) intervokális pozícióban:

Nasim: *Papucs!* [p^hap^hutʃ]

(iii) szóvégi pozícióban:

Nasim: *De itt!* [i:t^h]

Az aspiráció nem csupán a zárhangokat érinti, olykor a /cs/ affrikátát is erősen aspiráltan ejtik: *kicsi* [k^hitʃiː].

Az aspirált hangok ejtésében azonban az idő múlásával változás állt és áll be, a megfigyelés jelenlegi stádiumában már lényegesen kevesebb alkalommal találkozom ezzel a jelenséggel, teljesen azonban nem szűnt meg.

3. Zöngéesség szerinti szembeállítás

A fenti (Lisker – Abramson) kutatási eredményekre utalva megállapítható, hogy az angol /g/ hang (21/–88 msec. VOT) ejtése közelebb áll a magyar /k/ hangéhoz (29 VOT), mint a magyar /g/-hez (–58). Ez indokolja a következő cserét, ahol egy magyar fonémát angollal helyettesít:

Nasim: *Kitar.* [k^hitar]

Judit: *Gitár.* [gitaEr]

Nem kerül sor hasonló cserére szótagon belül, vagy szóvégi pozícióban.

Nasim: *Vijág* [vijaEg].

Szupraszegmentális jelenségnek tartom az alábbi példát, amelyben egy máskor semmi artikulációs problémát nem jelentő hangot, a /gy/-t valamilyen ok miatt nem képes helyesen artikulálni. A meg nem értettség egyre nagyobb hangsúlyozást vált ki, így a zöngés /g/ fonéma helyett hangsúlyozott helyzetben egy emfatikus variáns /k/ lesz, majd a /k/ aspirált allofónja.

Nasim: *Itt? Mondd, hogy gere* [gere].

Judit: *Bemegyünk?*

Nasim: *Nem, Mondd, gele* [gele]. *Mondd gele* [gele], *mondd kele* [k^hele].

Judit: *Mondjam neki, hogy gyere* [djere] *ide?*

Nasim: *Igen. Jó?*

IV. Következtetések

1. Az allofónok közül az erősebben jelölt fonéma jut kiemelt szerephez, ezért a neutrális – és a magyarra jellemző invariáns – fonéma helyett kezdetben az aspirált fonémaváltozatot részesítik előnyben a gyerekek.

2. Nincs tudatos megkülönböztetés az allofónok használatában, hiszen nyelvtől függetlenül aluldifferenciálnak az allofónok között.

3. Túláltalánosítanak pozíciótól függetlenül is, például a magyarban szótagzáró helyzetbe viszik át.

4. A zárhangok esetében a nem aspirált allofónok a könnyebben elsajátíthatók (Jakobson, 1941), az elsajátítás sorrendjében az aspiráltakat megelőzik. Itt tehát nem valamiféle könnyebb megoldást keresnek a gyerekek. Nagy valószínűséggel valamelyik korábban alsajátított nyelvnek a hatásáról van szó. Hihetnénk, hogy az angol interferenciájáról, de a különböző pozícióban fellépő aspiráció mégis inkább arra jogosít fel, hogy arra gondoljunk, hogy a perzsa fonológiai jellegzetességeket általánosítják túl a gyerekek. Fantini és Watson megállapításaival ellentétben ezek a gyerekek nem egyszerűsítenek. Felborulhat tehát a sorrend, ha más nyelvek ilyen erős hatásaival találjuk szembe magunkat.

5. A helytelen aspiráció javul a gyermekek beszédében, csak idő kérdése.

A továbbiakban a gyerekek a mássalhangzók képzésekor semmi olyant nem produkáltak, amit hasonló korú magyar társaik ne tettek volna meg, tehát fonológiai elsajátításuk döntően azonos a magyar monolingvis gyerekével.

A korpusz tehát sem arra nem szolgáltat bizonyítékot, hogy a bi-, illetve multilingviseknél a nyelvek fonémarendszerei teljesen elszeparálódnának egymástól, sem arra, hogy egy közös fonémarendszer szolgálná ki a három nyelv fonológiáját. Sokkal inkább feltételezhető, hogy a percepció szintjén a három rendszer külön működik, hiszen a három nyelvet el tudják különíteni egymástól, míg a produkció szintjén csak részrendszerek működnek. A gyermekek képesek a nyelvspecifikus hangok produkálására is, ugyanakkor van példa arra is, hogy a három rendszer hangjait keverik aluldifferenciálás vagy túláltalánosítás következményeként.

IRODALOM

- Burling, R. (1959) Language development of a Garo and English speaking child. *Word*, 15, pp. 45–68.
- Deuchar, M. (1995) Early bilingual acquisition of the voicing contrast in English and Spanish. In: *Research Papers in Linguistics*, Vo. 6. University of Wales, Bangor. pp. 24–37.
- Fantini, A. E. (1985) *Language acquisition of a bilingual child: a sociolinguistic perspective (to age ten)*. Multilingual Matters, Clevedon
- Ferguson, C. A. and Farwell, C. Words and Sounds in Early Language Acquisition. *Language*, 51:2, pp. 419–439.
- Jakobson, R. (1968) *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*, The Hague: Mouton
- Lengyel Zs. (1981) *Gyermeeknyelv*. Gondolat
- Lengyel Zs. (1996) *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprém
- Lisker, L. és Abramson, A. (1964) A cross-language study of voicing in initial stops, *Word* 20, pp. 384–422.
- Macken, A. M. (1980) in *Child Phonology*, vo. 1. Production. Komshian-Kavanagh-Ferguson (szerk.) Academic Press.
- A subsidiary of Hartcourt Brace Jovanovich, Publishers
- Ruke-Dravina, V. (1967) *Mehrsprachigkeit im Vorschulalter*. Lund: Gleerup (Travaux de l'Institut de Phnétique de Lund. V)
- Watson, I. (1991) Phonological Processing in two languages, in Bialystok, E. (szerk.) *Language processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press

Üzleti kommunikáció olaszul

Intézményi háttér

A győri Széchenyi István Főiskola hazánk legnagyobb főiskolája, és 1990 óta törekszik a leendő győri egyetem szellemi feltételeinek a megteremtésére. Már a jelen tanévben is vannak olyan szakok, ahol hallgatóink egyetemi szintű tanulmányokat folytathatnak. Az 1997–1998-as tanévben a nappali tagozaton a hallgatók összlétszáma meghaladja az ötezer főt. A hallgatói összetétel megváltozásával és az új, egyetemi szakok bevezetésével az Idegen Nyelvi Tanszék lehetőséget kapott arra, hogy egyrészt olyan új nyelvi tantárgyak programját dolgozza ki, amelyek felvételével és a sikeres teljesítés esetén a hallgatók meghatározott számú kreditpontot szereznek, másrészt az egyetemi képzés kimeneti szabályozásának megfelelően két idegen nyelvből szakmai anyaggal bővített nyelvvizsga szintjére jutnak el.

Az olasz, mint üzleti nyelv létjogosultsága

Az utóbbi időben számos cikk foglalkozik azzal a problémával, hogyan alakul majd az integráció előrehaladtával a nyelvhasználat az Európai Unióban. Folytatható lesz-e az a mai gyakorlat, hogy az összes tagország nyelve hivatalos nyelvnek számít? Hogyan zárkozhat fel és mennyi idő alatt a kelet-közép-európai régió az idegen nyelvtudást tekintve azokhoz az országokhoz, ahol a diákok magától értetődően tanulnak meg három-négy idegen nyelvet?

Ezek mind olyan problémák, amelyeket számba kell vennünk, ha új tantárgyakat akarunk bevezetni a felsőoktatási intézményekben. Bizonyára vannak olyanok, akik túl távolinak érzik a felsoroltakat, s éppen ezért régióinkban felmérést végeztem arról, hogy az olasz-magyar vegyesvállalatok igénylik-e a speciális, olasz nyelvi ismeretekkel is rendelkező szakembereket. A válaszok meggyőzték arról, hogy az angol nyelv megerősödött pozíciója mellett egyre nagyobb szerepet kell, hogy kapjanak az ún. „kis nyelvek”. Mind a szakmai alkalmasság, mind a nyelvi ismeretek terén igényli a piacgazdaság, hogy a különböző területeken és szférákban az adott feladatkör ellátására alkalmas, legalább két idegen nyelvet beszélő szakemberek tevékenykedjenek.

Hallgatói oldal

A fenti kurzust a Közgazdasági Fakultás hallgatóinak szántam, de természetesen nyitott voltam más szakokról (műszaki menedzser, jogász) érkező hallgatók fogadására is. A hallgatók, akik a fenti tantárgyat választották, egy másik idegen nyelvet – többnyire angolt és/vagy németet – is magas fokon beszéltek, de az üzleti nyelvi kurzus olaszból is középfokú nyelvvizsgát, vagy azt megközelítő nyelvismeretet feltételezett.

Az „Olasz mint üzleti nyelv” kurzus tematikájának a kidolgozása

Óraszám

A tantárgyprogram kialakításánál két félévet (2x15 hét) és heti négy kontakt órát terveztem. Ezenkívül feltételeztem, hogy a hallgatók minimum heti négy órát önálló tanulással, illetve heti négy órát csoportos munkában történő felkészüléssel töltenek.

Kötelező és ajánlott tananyag

A kurzust két tankönyvre építettem: Cherubini (1992) és Minuz–Brighetti–Hegyi (1995) tankönyvei az olasz nyelvet tanítók körében valószínűleg ismertek.

A tankönyveken kívül természetesen folyóiratok (*Panorama, Espresso*) és főleg gazdasági jellegű napilapok (*Il Sole 24 Ore*) cikkeit témájuktól és aktualitásuktól függően beépítettem a tananyagba.

A kurzus szerkezeti felépítése

A választott tankönyveknek megfelelően a tananyag szerkezeti egységek köré tagolódnak. Nem követtem mechanikusan a könyvek adta sorrendet, hanem attól függően, hogy a szóbeliséget, illetve az írásbeliséget akartam fejleszteni, éltem a két tankönyv adta lehetőségekkel. A célom az volt, hogy kommunikatív készségeket fejlesszek, és emellett ugyanilyen hangsúlyt kapott az önálló, kutató- és a csoportos munka.

A Cherubini-féle tankönyv a *Lingua, Cultura d'azienda* és a *Grammatica* köré csoportosítja az egységeket, míg a Minuz–Brighetti–Hegyi-féle tankönyv egy téma lépcsőzetes feldolgozását ajánlja: egy olvasáskészséget fejlesztő feladattól indul, amit egy dokumentum (sajtóból, hallás utáni megértésként, illetve videófilm formájában) kommentálása követ, vitatémákat ajánl és készít elő. Az utóbbinál fontos, hogy az egységeken belül található szekciókat kíváloan lehet önállóan is használni.

Példák a szerkezeti felépítésre

Cherubini: *L'italiano per gli affari*

- Selezionare le offerte d'impiego / Állásajánlatok
- Domande d'impiego / Álláspályázatok
- Curriculum vitae / Életrajz
- Colloquio selettivo / Felvételi elbeszélgetés
- Presentazioni / Prezentáció
- Appuntamento d'affari / Üzleti megbeszélés
- Incontri d'affari / Üzleti tárgyalás
- Descrizioni di prodotti e procedimenti / Termékleírás
- Introduzione alla corrispondenza commerciale / Bevezetés a kereskedelmi levelezésbe

Minuz-Brighetti-Hegyi: *L'italiano per gli scambi internazionali*

- Lo sviluppo economico e sociale italiano / Olaszország gazdasági és társadalmi fejlődése
- Le organizzazioni internazionali / Nemzetközi szervezetek
- Aspetti del decentramento dello stato / A decentralizálás aspektusai
- Il sistema politico / A politikai rendszer
- La politica economica e l'impresa / Gazdaságpolitika és a vállalat
- Le relazioni industriali / Ipari kapcsolatok

Példák egy egységen belüli feladatokra

Le organizzazioni internazionali / Nemzetközi szervezetek:

- Documenti: Sviluppo dell'Unione Europea / Az EU fejlődése
Pro e contro l'Unione Europea / Az EU ellen és mellett
Pro e contro il Trattato Maastricht / A maastrichti szerződés mellett és ellen
- Riflessioni linguistiche: Derivazione delle parole / Nyelvi vonatkozás: szóképzés
Registri linguistici: contesti d'uso dei termini tecnici / Szakkifejezések használata
Alcuni connettivi / Köötőszavak
- Per approfondire il tema: La nascita della Comunità Europea / Az EU születése
Disparità regionali in Europa / Regionális egyenlőtlenségek Európában
A proposito della lingua / A nyelv kapcsán

Magyar vonatkozások

Tapasztalatom az, hogy minden nyelvtanárnak, aki egy speciális rétegnyelvet tanít, figyelnie kell a napisajtót mind idegen nyelven, mind magyarul, és össze kell gyűjtenie a témához kapcsolódó cikkeket, ábrákat vagy grafikonokat. Célszerű csak olyan anyagokat gyűjteni, amelyek „időállóak”, nem vesztek el az aktualitásukat. Ebben a feladatkörben lehet, sőt kell is támaszkodnunk a hallgatókra, hiszen szakmai oldalról ők azok, akik visszaigazolják a tanultakat.

Vizsgakövetelmények

A kurzus vizsgakövetelményeinek a kidolgozásánál figyelembe vettem a győri tanszéki kollégák, Hatoss Anikó és Tompos Anikó által kidolgozott vizsgarendszert, amely az angolra mint üzleti nyelvre vonatkozik.

A vizsga egynyelvű: írásbeli és szóbeli részből áll. Az írásbeli feladatok három típus köré csoportosíthatók: lexikai és nyelvtani készségeket vizsgáló feladatok; olvasásértés; üzleti levél írás. A szóbeli feladatok típusai: bevezető beszélgetés szakmai témáról; prezentáció adott dokumentumok alapján; vita kezdeményezése egy adott témán belül két hallgató között.

Záró megjegyzések

Eddig szerzett tapasztalataim szerint a hallgatók nyitottak egy-egy új nyelvi tantárgy bevezetésekor. Szívesen és aktívan közreműködnek a nyelvi órákon és szorgalmasan dolgoznak önállóan vagy kis csoportokban az órán kívül is. Az igazi visszajelzést azonban a már végzett hallgatóinktól várom, akik a tanultakat az üzleti életben is hasznosítják.

IRODALOM

Cherubini, Nicoletta: *L'italiano per gli affari*, Bonacci Editore, Roma, 1992.

Hatoss, A. – Tompos, A. – Penlington, C.: „Testing Business Communication” in: *ESP: Working together*, p. 36, szerk.

Serena Yeo és Barrie Robinson, The British Council, Bratislava, 1997.

Minuz, F. – Brighetti, C. – Hegyi, Á.: *L'italiano per gli scambi internazionali* (Corso multimediale di lingua italiana, livello intermedio e avanzato), Pitagora Editrice, Bologna, 1995.

Az orosz-magyar üzleti levelezés pragmalingvisztikai kérdései

A gazdasági életben megélénkülő idegennyelvi kommunikáció a nyelvoktatás terén is új feladatokat jelöl ki. Az üzleti élet egyik kiemelkedő területe a levelezés. Az írásbeli kommunikáció, vagyis az *üzleti levél*, e szövegműfaj sajátosságainak tudatos elemzését igényli. Az üzletkötés taktikai lépéseinek olyan eleme ez, amelyet dokumentumértéke miatt a fordítás szempontjából különös gonddal kell megtervezni. Az üzleti levél a meggyőzés pszichológiájára épülve az adott nyelvi kultúra stilisztikai eszköztárát használja fel a célnyelven megvalósuló befolyásolás érdekében. Funkciójánál fogva a levél nem szubjektív nézőpontú művészi szöveg, de nem is objektív megközelítést, szakmai információk tényszerű átadását igénylő írásmű. A meggyőzés grammatikájának adott nyelvi ismeretét feltételező, szándékoltan befolyásolni akaró szövegegész, amely a célnyelvi kultúrában adott korhoz, szociális és társadalmi viszonyrendszerhez, nyelvi divathoz stb. kötődő elemekre épül.

A meggyőzés mint közvetett kommunikáció

A meggyőzés kommunikatív folyamatának leírása a fordításelméleti kérdések szempontjából lényeges, hiszen az adekvát fordítói ekvivalenciát ennek tükrében tudjuk hitelesen megválasztani. A meggyőzés olyan cselekvéssor, amikor valakit vélekedése, magatartása megváltoztatására igyekszünk rábírní. Ám hogy önértetét ne sértsük, s ezáltal ne készítsük ellenállásra, ezért a közvetett kommunikáció eszközeit választjuk. A társas érintkezésnek ezt a mindenütt fellelhető jelenségét Goffmann „homlokzatmunka” modelljével mutathatjuk be (Goffmann, 1990). A magunk által képviselt véleményt vagy nézetet a másik egy cselekvéssornak, gondolati „vonálnak” látja (line). Eközben ő saját magáról is fenn akar tartani valamilyen, általában pozitív képet, „homlokzatot” (face), amit nekem ismernem és tisztelnem kell, ha eredményt akarok elérni, ha az önértetének sérelme nélkül a saját érdekeim szolgálatába akarom állítani. A kölcsönös megbecsülést veszem alapul, amikor arra törekszem, hogy a partner önérzete, „homlokzata” ép maradjon (Brown és Levinson, 1990).

A „homlokzatvédő” vagy „arculatvédő” mérlegelés során három szociológiai tényezőt kell figyelembe vennünk: Azt a társadalmi távolságot, ami köztünk és címzettünk között fennáll (rokon, barát, közeli ismerős, ismerős, idegen stb.); a köztünk és címzettünk közötti társadalmi rangban, hatalomban fennálló különbséget (kolléga, beosztott, idősebb, fiatalabb, a nyelvemet nem beszélő külföldi stb.); s végül azt, hogy az egyes nyelvi formák – tegezés, magázás, önözés, udvariassági fordulatok – az udvariasság mekkora mértékét képviselik a célnyelvi kultúrában. Amikor valamilyen, a másik „homlokzatát” várokozásunk szerint fenyegető lépésre, pl. kérésre szánjuk el magunkat, mérlegelni kell a fenti három szempont figyelembevételével, hogy mi legyen a konkrét lépésünk, nyelvi akciónk. A pozitív homlokzat óvása már a levél megszólításával kezdődik. Magyar példáinkat egy 1994-es kézikönyvből válogattuk (Dobiné Mónus, 1994):

Nagyrabecsült Főorvos Úr!
Igen tisztelt Asszonyom!

A pozitív arculat óvása a rábeszélő reklámcélú leveleknél (direct mail) különösen fontos. Az alábbi levél azt sugallja, hogy címzettjét igényes, jó módú, ám a pénz értékét szem előtt tartó, elfoglalt üzletasszonynak tartja a levelet küldő cég (pozitív homlokzat óvása). Ezzel a képpel azonosulva csakis segítő szándékkal akarja megkönnyíteni az elfoglalt háziasszony kertészkedő gondjait. Végül arra kéri, hogy küldje el megrendelését (negatív homlokzat), ám ennek enyhítésére felajánlja az első osztályú minőséget, az ingyenes szállítást és a VW Golf megnyerésének lehetőségét (uo. 80):

Igen tisztelt Szegediné Úrnő!

Az 1995-ös kerti szezon az Ön számára már elkezdődhet azzal, hogy megtervezi növényeit a kertjébe, a balkonjára, a teraszára, a lakásába.

A mellékelt katalógusunk az új termékeinket és azok kedvezményes árait tartalmazza. Ha átnézi a kínálatunkat, megállapítja, hogy a legszebb évelők, balkonvirágok, díszcserjék, gyümölcsfák, bogyósok, növényritkaságok közül válogathat és rendelhet kedvezményes áron. Nem kell utánajárnia, időt szentelnie a növények beszerzésére, ugyanis cégünk az otthonába (vagy az Ön által megadott címre) szállítja azokat, a megrendelése szerint, díjtalanul.

Mindezt kockázat nélkül teheti, mert mi garانتáljuk Önnek az első osztályú minőséget minden termékiünkénél, és példás küldőszolgálatunk minden igényt kielégít.

Megrendelésével egyben részt vesz azon a sorsoláson, amelyen megnyerhet egy piros VW Golfot.

Kérem, nézze át a katalógusunkat, és ha valamelyik növény megnyerte a tetszését, rendelje meg nálunk. Használja ki a kedvezményes ajánlatunkat és a nyerési esélyét.

*Szívélyes üdvözléssel
 A cég neve, címe*

Aláírás

Nézzük meg, egy hasonló funkciójú, ajánlattevő levél milyen eszközöket használ fel a mai orosz üzleti kommunikációban (Леева, 1992):

Уважаемая г-жа ...

Dear Miss...

Благодарим Вас за Ваш недавний заказ на костюм который рекламировался в нашем осеннем каталоге.

Thank you for your recent order for the suit advertised in our autumn catalogue.

Этот фасон того цвета который Вы заказали оказался очень популярным. К моему глубокому сожалению мы распродали весь запас товара.

This style, in the colour you requested, has proved to be very popular. I very much regret that we have sold our complete stock.

Позвольте мне предложить Вам посмотреть прилагаемый проспект новых дополнений к нашему осеннему ассортименту; некоторые из них имеются в выбранном Вами цвете и по той же цене. Фасон который Вы просили все еще имеется в продаже только темно-синего и болотного цвета.

Пожалуйста отметьте Ваш новый выбор в прилагаемом бланке. С другой стороны Вы можете потребовать возврата денег которые будут Вам направлены с обратной почтой. С нетерпением ожидаю от Вас известий.

Искренне Ваш...

May I suggest that you look at the enclosed leaflet of new additions to our autumn range, several of which are available in the colour of your choice and at the same price. The style you requested is still available in navy blue and moss green.

Please mark your new selection on the enclosed form. Alternatively you may request a cash refund which will be sent to you by return.

I look forward to hearing from you.

Elemelve az orosz levelet, melynek megadjuk az ugyanott megjelent angol fordítását is, figyeljük meg, milyen pozitív arculatvédő eszközöket sorakoztat fel a reklámlevél feladója:

A megszólításban rejlő elismerés, tisztelet azonos a magyarral: *Tisztelt ...Úrnő!*

A köszönetnyilvánítás a rendelés kapcsán szintén az elismerést fejezi ki. A katalógusból kiválasztott kosztüm a kért színben viszont már elfogyott (negatív arculat), s ezt ellensúlyozza a sajnálkozás („legnagyobb sajnálatomra”), s az újabb ajánlattevés a kiegészítő katalógusból.

A rendelés megváltoztatására vagy a pénz visszaigénylésére vonatkozó udvarias, bár direkt felszólítást („jelölje be új választását a mellékelt űrlapon”) ellensúlyozza a kifejezetten választékos levélzárás: „*Mielőbbi értesítését várva az ön őszinte tisztelője: ...*”

Az orosz üzleti levelezést oktató kézikönyvek a pozitív arculat megőrzésének, illetve erősítésére az alábbi fordulatokat kínálják (Хавронина, 1991):

Уважаемый господин ...

Многоуважаемый господин ...

Мы были рады получить Ваше письмо от 15. 11. 91 года.

Мы получили Ваше письмо ...
Мы с интересом прочитали Ваше письмо от 15. 11. 91 года.

Благодарим Вас за интерес проявленный к нашей фирме.
Надеемся на установление деловых контактов с вами.

Нам приятно что Вы проявили интерес к нашей фирме.
Мы были бы рады иметь возможность сотрудничать с Вами.
Мы готовы (Наша ассоциация готова) сотрудничать с вами.

В ответ на Ваше письмо сообщаем следующее.

В соответствии с вашей просьбой сообщаем интересующую Вас информацию.

Дополнительно можем сообщить Вам
также что ...

Заверяем Вас что Вы можете
полностью рассчитывать на нашу помощь.

С уважением ...

Что касается Вашего запроса о ... то ...

Мы готовы оказать Вам необходимую
помощь.

С глубоким уважением ...

A fokozás érzékeltetésére álljanak itt a magyar funkcionális megfelelések (Az udvarias formulát egy csillaggal, a fokozott udvariasságot kifejezőt két csillaggal jelöljük):

*

*Tisztelt ... Úr!
Érdeklődéssel olvastuk ...-i levelét.
Megtisztelő érdeklődése cégünk iránt.*

*Reméljük, hogy üzleti kapcsolatba kerülhe-
tünk Önnel.*

Válaszolva levelére a következőket közöljük.

Készek vagyunk segítségére lenni.

Tisztelettel ...

**

*Mélyen tisztelt ... Úr!
Örömmel fogadtuk ...-i levelét.
Köszönjük/hálásan köszönjük cégünk iránt
megnyilvánuló érdeklődését.*

*Örülénk/örvendenénk a lehetőségnek, ha
együttműködhetnénk Önnel.*

*Készek vagyunk az Önnel folytatandó
együttműködésre.*

*Kérésének megfelelően a következő, Önt ér-
deklő információkat tudjuk közölni.*

*Biztosíthatjuk Önt, hogy tökéletesen /maxi-
málisan/legmesszebbmenőkig számíthat a
segítségünkre.*

Őszinte tisztelettel/nagyrabecsüléssel ...

A kommunikatív ekvivalencia kérdései

A magyar funkcionális megfeleltetések, amelyeket az orosz lehetséges levélfordulatok bemutatójára állítottunk fokozási sorrendbe, felvetik az ekvivalencia, az adekvát megfeleltetés kérdéseit. A szakirodalom hangsúlyozottan hívja fel a gyakorló fordítók figyelmét arra, hogy a célnyelvi egyenértékűség csak akkor jön létre, ha három ekvivalencia-viszony egyszerre érvényesül. Ezek a *referenciális* egyenértékűség, a *kontextuális* egyenértékűség és a *funkcionális* azonosság (vö. Klaudy, 1994, 68–79). A *referenciális* egyenértékűség azt várja el, hogy a célnyelvi szöveg a valóságnak ugyanarra a szeletére, tényeire, eseményeire vonatkozzon, mint a forrásnyelvi szöveg. Az üzleti levelezés kötött tematikájánál és célkitűzéseinél fogva ezen első feltételnek természetes módon megfelel. A *kontextuális* egyenértékűség elvárja, hogy a célnyelvi mondatok ugyanazt a helyet foglalják el a célnyelvi szöveg egészében, mint a forrásnyelvi mondatok a forrásnyelvi szövegben. A levél kötött formájánál, szerkezeténél fogva világos, hogy itt a megszólításnak, a köszönetnyilvánításnak, a szabadkozásnak, az ajánlattevésnek, a levélzárásnak a sztereotíp fordulatainak figyelembevételéről van szó. A *funkcionális* azonosság megköveteli, hogy a célnyelvi szöveg ugyanazt a szerepet töltsse be a célnyelvi olvasók körében, mint

amelyet a forrásnyelvi szöveg betölt a forrásnyelvi olvasók körében. Ez a szerep lehet információ átadása, érzelmekeltetés, felhívás stb., vagy – mint az általunk vizsgált reklámlevél esetében – mindez egyszerre a *meggyőzés* üzleti érdekébe állítva.

A funkcionális azonosság ugyanakkor erősen korhoz, társadalomhoz is kötött, csak a kontraszt érzékeltetésére álljon itt egy alig tíz éve még normának számító orosz és magyar hivatalos levél, ahol a kor stílusának megfelelően sem a pozitív homlokzatvédelem, sem a negatív arculatot ellensúlyozó kötelező udvariassági ellentételezésről nem lehetett szó (Szódi, 1989):

Змблема

Государственное внешнеторговое предприятие
"ТЕХНОИМПЕКС"

Бубалешт 62 П. Я. 183

Телеграфный адрес: Техноимпекс Бубалешт

15. 03. 87 No 23-43546

10. 03. 87 No 3365-499

В/О "Технопроимпортторг"

М о с к в а

Кузнецкий мост 22.

О поставке тракторов по контракту No 344/05-344

Сообщаем что поставленные Вами вышеуказанному контракту в виде пробной партии 20 тракторов марки СК-84 вполне удовлетворили наших комитетов.

Мы полагаем что в том году нам будут нужны 250 тракторов той же марки.

Просим сообщить согласны ли Вы заключить с нами договор на то количество тракторов с отгрузкой в течение двух первых кварталов будущего года двумя партиями.

С уважением

"Техноимпекс"

Варро Б.

Az orosz levél stílusának érzékeltetésére álljon itt egy tíz éve kelt magyar stílusbeli párja (Kökény, 1984):

Villamossági Gépgyár
Miskolci János Elvtárs
igazgató

Budapest, 1985. december 19.

Iktatószám: B 965/1985.

Ügyintézőnk: Kertész Béla

Hivatkozási szám: –

Ügyintézőjük: –

Budapest

Táncsics u. 8.

1222

Tárgy: Munkaverseny értékelése

Kedves Igazgató Elvtárs!

A vállalatunk gyáregységei között meghirdetett munkaverseny eredményesen befejeződött. Ebből az alkalomból ezúton köszöntöm a vállalat vezetőségét, a versenyben résztvevő brigádokat és dolgozókat.

Örömmel értesültem arról, hogy a versenyből valamennyi dolgozó és brigád aktívan kivette részét. A tájékoztató jelentések beszámoltak arról, hogy a dolgozók átértézték a verseny jelentőségét, munkájukkal bizonyították lelkesedésüket, a munkához való dicséretes viszonyukat. Különösen nagy elismerést érdemelnek a szocialista brigádok dolgozói, akik a kommunista műszakokban végzett munkájukkal nagymértékben hozzájárultak a határidős exporttervek teljesítéséhez.

A vállalatvezetőség nevében elismerésemet és köszönetemet fejezem mi mind a vezetőség, mind a dolgozók jó munkájáért.

Villamosipari Központ

*Dr. Monostori Gábor
vezérigazgató*

Melléklet: oklevelek

A pozitív megerősítés, illetve a direkt kérés (negatív homlokzat) udvarias ellensúlyozása ezekre a tipikusan szocialista stílusú levelekre nem jellemző. Nem találunk olyan – nyilván akkor feleslegesnek tartott – fordulatokat, amelyekkel a levélíró kifejezné, hogy tiszteletben tartja azokat az értékeket, amelyeket a címzett, hogy az értékek, igények alapján az egy csoportba tartozást, a közös célt hangsúlyozná. Ahol olyan stratégiát használ a levélíró, amellyel enyhítené a direkt kérés tolokodás jellegét. A másik presztizsét ugyanis azáltal emeljük, ha nem csupán egyszerű felszólítást intézünk hozzá, hanem magunk is erőfeszítést teszünk a kérés megfogalmazásával. Ezek a fordulatok azonban a korstílustól idegenek voltak, s épp átmenetet tükröző jelenünk sajátosságaként, talán még ma is keverednek az első levélmintákban felmutatott arcultavédő, meggyőző stílussal. A nyelvhasználónak tehát a társadalmi, szociális háttérinformációk olyan megközelítésű birtokában kell lennie, hogy ki tudja választani, vajon a célnyelvi környezetben melyik fordulat tölti be leghitelesebben a meggyőzés feladatát. Mindez nyelvi és kulturológiai biztonságot követel az üzleti levél írójától, fordítójától.

A nyelvi ekvivalenciakutatás jelentősége abban áll, hogy olyan egymástól merőben különböző nyelvi formák kerülhetnek kommunikatív megfelelési viszonyba, amelyeknek azonos funkciója fordítás nélkül talán fel sem tűnne. Gyakorlati, nyelvelsajátítási szempontból is lényeges ez a kérdéskör, hiszen tudatossá teheti az írásbeli kommunikáció eddig jobbra intuitíven művelt szövegalkotási stratégiáját. Az üzleti nyelv szövegrészekre bontott összevető elemzése további megközelítési szempontokat kínál a műveltségi területekben megfogalmazott viselkedés- és kommunikáció-oktatás, s a nyelvben tükröződő világképek és értékrendek bilaterális vizsgálata számára.

IRODALOM

- Brown és Levinson, 1990: Brown, P. és Levinson, S., *Universáliák a nyelvhasználatban: az udvariasság jelenségei*. In: Sfiklaci I. (szerk.) *A szóbeli befolyásolás alapjai*. II. Budapest, Tankönyvkiadó, 31–115.
- Dobiné Mónus, 1994: Dobiné Mónus Erzsébet, *Az eszményi titkárnő kézikönyve*. Budapest, NOVORG Kiadó Kft.
- Goffmann, 1990: Goffmann E., *A homlokzatról: A rituális elemek analízise a társas interakcióban*. In: Sfiklaci I. (szerk.) *A szóbeli befolyásolás alapjai*. II. Budapest, Tankönyvkiadó, 3–30.
- Klaudy, 1994: Klaudy K., *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest, Scholastica.
- Kökény, 1984: Kökény S., *Géptírási*. III. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Szödi, 1989: Szödi Sándorné, *Idegen nyelvű levelezés (orosz nyelv)*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Деева, 1992: Деева Т. М. – Кичатова Е. В. – Чхиквишвили Н. А. Деловая переписка. Москва "Прин-ди"
- Хавронина, 1991: Хавронина С. А. (и другие) Русский язык для деловых людей. Вып. 1. Москва "Дельта-ВСП"

A Magyar Macmillan Könyvkiadó 1988-as kínálatából:

- Angol és német közoktatási tankönyvek, nyelvkönyvek, nyelvészeti és irodalmi kiadványok
- Angol nyelvű szakkönyvek, computer science könyvek
- Ingyenes módszertani tanártréning angoltanároknak szerte az országban

Látogassák meg standunkat a Budapesti Nemzetközi Könyvfesztiválon
1998 április 24. és 26. között,
ahol megtekinthetik kínálatunkat
és jelentős kedvezménnyel vásárolhatnak könyveinkből!

Tájékoztatóinkat, katalógusainkat kérje kiadónktól, ahol bemutatótermünkben
egész éven át várjuk az érdeklődőket:



MACMILLAN

1115 Budapest, Kovászna u. 8.
Tel.: 203-3699; Fax: 203-0762
E-mail: magmac@mail.datanet.hu

A fogalmi folyékonyág elősegítése idiómák segítségével

Olyan kérdéssel szeretnék ebben az írásban foglalkozni, melynek az alkalmazott nyelvészeti kutatások eddig viszonylag kevés figyelmet szenteltek, így a jövő egyik érdekes területének ítélik: a fogalmi folyékonyággal. Az elnevezés a kanadai olasz Danesitől (1993) származik, és egy tőle vett példával szeretném bemutatni magát a problémát, majd egy olyan módszertani lehetőséget, melyet a nyelvtanulásban, nyelvtanításban szintén problematikusnak tekintenek – ez az idiomatikus kifejezések elsajátítása, használata. (Az írásban angol példákat fogok használni.)

Verbális folyékonyág – fogalmi gondolkodás

Danesi példájában a szituáció a következő: a szobában zongorázom, miközben kint esik az eső; a szobába belépve barátom azt kérdezi: *How are you?* (Hogy vagy?); a válaszom: *I'm feeling DRIPPY* (Csepegősen érzem magam; vagyis szomorú, lehangolt vagyok).

Felmerül a kérdés: vajon használta volna-e a *drippy* szót egy, az angolt második nyelvként tanuló magyar anyanyelvű beszélő? A válasz: valószínűleg nem.

A tapasztalat Danesi szerint azt mutatja, hogy kétféle nyelvi folyékonyág létezik: a verbális és a fogalmi folyékonyág. *Verbális folyékonyág* esetén a beszélő a célnyelv szavait, kifejezéseit használja anyanyelvi gondolatai hordozóiként. A *fogalmi folyékonyág* feltételezi azoknak a kognitív mechanizmusoknak a birtoklását, melyekkel az adott kultúra elrendezi, kategorizálja, fogalmi szintre emeli a tapasztalatokat; ezek a mechanizmusok mélyen az adott kultúrában gyökereznek, beleszületett tagjai nem tudatosan alkalmazzák őket, elsajátításuk nélkül azonban nem beszélhetünk az adott nyelven történő gondolkodásról.

A kognitív szemantikai kutatások az utóbbi két évtizedben bemutatták és bebizonyították ezeket a mechanizmusokat a létezését és működését a nyelvi gondolkodásban.

Példánk esetében ez a következőt mutatja: a beszélő egy kognitív sémát alkalmazott: a *fogalmi metaforát*. A hangulat = környezeti állapot az angol nyelvben elfogadott séma. Ha az így van, találunk rá még további példákat is: *I'm in a stormy mood*. (Viharos hangulatban vagyok; vagyis dühös vagyok). *I'm feeling under the weather*. (Az időjárás alatt vagyok; vagyis nyomott a hangulatom). Mindkét példa idióma: idiómaszótárakban szerepel; a *drippy* szó nem idióma, hanem egyéni, kreatív megnyilatkozás. Nyilvánvaló azonban, hogy ugyanaz a mechanizmus lépett működésbe mindhárom példa esetén.

A fogalmi folyékonyág elsajátítása nekem mint nyelvtanárnak itt azt jelenti, hogy a tanítványaim nem csodálkoznak el a *drippy* szó hallatán a szituációban, és maguk is mernek nem szokványos válaszokat adni egy-egy helyzetben.

Szeretnék még egy kis elméleti kitérőt tenni. Az első nyelv elsajátítása során a gyermek számára a nyelvi gondolkodás a konkrétól halad az egyre elvontabb felé úgy, hogy elsajátítja azokat a folyamatokat, ahogyan az adott kultúra rendszerezi a tapasztalatokat.

Johnson (1987) szerint a tapasztalatok nem mentális reprezentációkként jelennek meg, hanem folyamatokként, ahogy az ember és a környezet együttesen működik, alakul. Gondolkodni tanulni egy idegen nyelven ezeknek a folyamatoknak az észlelését, megértését és használatát jelenti, vagyis gondolkodási tapasztalatszerzést. A tudás nem a dolgokról való tudás, hanem a dolgok átélése, esetünkben a *fogalomalkotás folyamatának* megtapasztalása. De lehetséges-e ez akkor, ha nem az adott kultúrában élünk, úgy, hogy már rendelkezünk az anyanyelvünk által modellált fogalomalkotási kompetenciával? Részben igen, vagyis elindulhatunk az úton, hiszen nyelvészeti tanulmányok sora fedezett fel vagy írt le ilyen mechanizmusokat, sok példával illusztrálva őket.

A feladat olyan tananyagok, gyakorlatok, módszerek kidolgozása, amelyek az eddigi ez irányú kutatási eredményeket felhasználják. Erre szeretnék egy gyakorlati lehetőséget ajánlani, az idiómatanítást.

Fogalmi folyékonyág – idiómatanítás segítségével

Miért épp idiómák? Mert, mint látni fogjuk, ezeken tetten érhető – bizonyos szinten – a fogalmak kialakulása, vagyis a már korábban említett tapasztalati rendszerezés a megismerési folyamatban és a használatban is. Téves az a hiedelem, hogy kezdőknek, kicsi gyermekeknek ne tanítsunk idiomatikus kifejezéseket, látni fogjuk, miért.

A hagyományos elméletek szerint az idiómák önkényes nyelvi szerveződések, nincs kapcsolatuk a kognitív mechanizmusokkal, egymástól izoláltak. Lakoff (1980), Kövecses (1996) és más kutatók szerint is téves ez a felfogás. Szerintük kognitív mechanizmusok (mint például a fogalmi metaforák és metonímiák) segítségével alkotja meg egy-egy kultúra a rá jellemző kifejezéseket. Számunkra a gyakorlatban ez azért lényeges, mert a tananyagok és módszerek a hagyományos felfogásra épülnek; a leghatékonyabb autentikus és civilizációs programok is elszigetelt szómagyarázatokra épülnek, ami azt eredményezi, hogy épp a fizikai tapasztalati tartományt fogalmi szintre emelő láncszemet nem észleli a tanuló.

Nézzünk rá két példát: *bite one's head off* (leharapni valakinek a fejét), *jump down one's throat* (nekiugrani valaki torkának).

A fogalmi metafora (mérges viselkedés = agresszív állati viselkedés) létrejötté itt azon alapul, hogy a mérgeesség fizikai észlelése és az állati agresszív viselkedés lefolyása részben hasonló módon észlelhető. Mindkét kifejezés létezik a magyarban is, tehát nemcsak a fogalmi metafora, hanem a kifejezést alkotó szavak is hasonlóak. A láncszem felismerése az idegen nyelv tanulása során megkönnyíti egy újabb kifejezés megértését. Sok esetben azonban a kifejezésben levő szavak nem azonosak a magyar kifejezés szavaival, ezért nem „ugrik be”, tehát nem lép működésbe a mechanizmus.

Az angol idiómákat alkotó szavak „motiváltak” (Kövecses, 1996). Szeretnék erre is néhány példát bemutatni: *get under one's skin*, *be a pain in the neck*, *step on someone's toes* (valakinek az idegeire menni). A kifejezéseket alkotó szavak motiváltsága azt jelenti, hogy a test, a mozgás és az érzékelés olyan fogalmait hozza össze, melyek együttes használata negatív élményt, irritálást sugall. Hogy miért épp ezeket? A test (egészsége, szépsége) érték, érintése csak pozitív módon, ismert és kedvelt személy által történhet.

A *get under* (bebújjik, belopódzik, befér valami alá), *step on* (rálép valamire) jelentése nem feltétlenül negatív, a *pain* (fájdalom) egyértelműen az, a test részeivel való kapcsolataik azonban alkalmasak arra, hogy bosszúságunkat, dühünket, mely nem megfogható, képszerűbbé tegye.

Sok kifejezés kultúrafüggő, ami azt eredményezi, hogy a háttér- vagy enciklopédikus ismeretek nélkül nehéz őket megismerni és megtanulni. Erre két példát szeretnék mondani:

He is green with envy (Zöld az irigységtől; vagyis sárga az irigységtől). Példánkban a kognitív sémánk a metonímia, ahol a zöld arcszín jelenti/mutatja az irigység érzelmi állapotát. De miért zöld? Diani (1990) szerint a zöld szín a pénz színét, továbbá az új életet, az ifjúságot juttatja a beszélő eszébe; mindkettő kulturálisan meghatározott értéket képvisel. Ebből az következik, hogy a fizikai világgal való kapcsolataink, tapasztalataink egy részét mindenképpen meghatározzák az adott kultúra értékei; ezek fogalmaink kialakulásában szerepet játszanak. Az autentikus anyagok, civilizációs programok pontosan ezek megismerésére fektetnek hangsúlyt, nem elegendő tehát az adott kifejezések automatikus begyakorlása és a tényszerű ismeretekkel való foglalkozás, a szavak „mögé” kell nézni.

A másik példa: *Give me a credit*. (Adj hitelt nekem; vagyis bízz bennem). A *credit* (hitel) általában az üzleti életben használatos szó, melynek esetünkben a szavak hitelességéhez, a bizalomhoz van köze; nem véletlenül, hiszen az angolszász világban az üzleti tisztaság fontos érték.

Csupán még egy példát szeretnék megmutatni a kezdők tanítása esetében. A *high, top, happy* szavakat korán megismeri a nyelvtanuló. A boldogság = fent (*happy is up*) fogalmi metafora mind a magyar, mind az angol nyelvben megtalálható. Miért ne taníthatnánk meg már egészen korán olyan kifejezéseket, mint például a *fly high* (magasan repül; vagyis repdes az örömtől), *be on top of the world*; vagyis a világ tetején lenni (= a mennyekben érzi magát) a boldogság kifejezésére, rövid szituációkban?

Összegzés

Az idiomatikus kifejezések közötti kapcsolatok, a fogalmi metaforák és metonímiák észrevétetése, valamint az ezekre épülő tananyagok és módszerek hasznosak lehetnének a fogalmi gondolkodás (ki)fejlesztésében a nyelvtanításban. (Ehhez segítséget nyújthat Kövecses Zoltán, Tóth Marianne, Babarci Bulcsú „A Picture Dictionary of English Idioms” sorozata, mely a fent említett kutatásokra építve témánként rendszerez számos idiómát, a „láncszemek” megnevezésével, képekkel, szómagyarázatokkal és szituatív példamondatokkal lehetővé téve a minél könnyebb tanítást és tanulást.)

IRODALOM

- Danesi, M. (1993). *Metaphorical Competence in Second Language Acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Diani, S. (1990). „Jealousy. Culture, language and cognition.” (kézirat)
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind*. The University of Chicago Press.
- Kövecses Zoltán, Tóth Marianne és Babarci Bulcsú (1996). *A Picture Dictionary of English Idioms*. Eötvös University Press.
- Lakoff, G. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.

Tove Skutnabb–Kangas

Nyelv, oktatás és a kisebbségek

A kisebbségjogi csoport jelentése,
London, 1990. november
Teleki László Alapítvány, Budapest,
1997, 934 p.

A kisebbségi nyelvek használatának és oktatásának tényszerű ismertetésén túl a mű azt taglalja, hogyan tudja az uralkodó népcsoport a kisebbséget az oktatáson keresztül a hatalom és a javak birtoklásából kiszorítani.

A könyv gondolatmenete szerint a népcsoportok és nyelveik nagymértékű elnyomása a felfedezések időszakában kezdődött és főleg fegyverekkel történt. A fizikai erőszak (*rasszizmus*) helyébe később a sokkal eredményesebb meggyőzés lépett, elhitetve az uralkodó népréteg civilizációjának, kultúrájának magasabb rendűségét (*etnicizmus*). Még eredményesebbnek bizonyult az idegen nyelvű tankönyv, mely a kisebbségi nyelvet nemcsak háttérbe szorította, hanem megvetetté is tette (*lingvicizmus*).

Ezután fogalmak meghatározása következik. Az *anyanyelv* nemcsak az először megtanult nyelv, hanem az, amellyel használóját a külvilág is, ön maga is azonosítja, amelynek megtanulására, használatára használójának joga van. – *Két-(több-)nyelvű* az a személy, aki egy (vagy több) másik nyelven képes kommunikálni a maga és a közösség által számára kijelölt szociokulturális szinten, és a nyelvvel, kultúrájával képes azonosulni. A többség többnyire csak abban érdekelt, hogy a kisebbségi nyelvtudás elégséges eszköz legyen a többségi nyelv elsajátításához, holott a kétnyelvű gondolkodása rugalmasabb, mint az egynyelvűé, és így a többségnek is haszna származik belőle. – A szerző szerint az *asszimiláció* az etnikai jegyek és a kultúra objektív elvesztése, a kisebbséghez tartozás szubjektív elvesztése és egy másik közösséghez tartozás felvétele. Így az asszimiláció szubtraktív és nem additív történés, és ezért is visszafordíthatatlan. – Az igazi *integráció* az etnikailag kevert csoportokban közös jegyek kialakítása. Mindkét félnek kell egymáshoz közelednie (de nyilván a közeledő cso-

portok számaránya, fejlettsége által megkövetelte mértékben, amit a szerző nem hangsúlyoz).

Ezt követi a különböző oktatási programok és eredményeik ismertetése. Az átmeneti vagy *irányító* program csak az első években oktatja a kisebbségi anyanyelvet, hogy a cél, a többségi nyelven történő oktatás megvalósulhasson. Mivel a többségi nyelv elsajátítása többnyire nem sikerül, a kisebbségi gyermek tanulmányaiiban megakad, nem értvén a tanítás nyelvét. Az eredmény a kisebbség elnyomása. – A *nyelvmegőrző* tanterv szerint anyanyelven történik az oktatás, a többségi nyelvet idegen nyelvként oktatják. Az eredmény kétnyelvűség. – A *mélyvíz-technikában* valamennyi, így a kisebbségi gyermeket is a többség vagy a volt gyarmatosító nyelven oktatják, mikor is sem a többi tanuló, sem a tanár nem érti a kisebbségi nyelvet. A tanítás arra is irányul, hogy a gyermek szígyellje anyanyelvét, kisebbségi kultúráját. Az eredmény a kisebbség teljes elnyomása. – A *belemérüléssel* program alapja mindkét nyelv, kultúra presztízisének kölcsönös elismerése (Kanadában pl. az angol és francia). Az angol gyermek francia tannyelven, a francia gyermek angol tannyelven tanul. Az eredmény kétnyelvűség, vagy még inkább integráció. – Az oktatás megszervezése a többségi népcsoport feladata, amit szeretnek úgy feltüntetni, hogy a többség *szíveséget* tesz a kisebbségnek, elfelejtve, hogy a kisebbség is adófizető. Bizonyos területeken a kisebbségi nyelven történő oktatás siralmas eredményre vezet. Az angolul tanuló kisebbségek nyelve („interlanguage”) néha megkönnyíti az oktatást.

Vizsgálták a kisebbségek oktatási eredménytelenségeinek okát, amelynek megítélése koronként változott. Legkorábban a nyelvek más-más *nyelvcsaládhoz* tartozása tűnt az akadálnak (finn/svéd). Később az eltérő társadalmi *osztályhoz* tartozásban látták a nehézséget (vendégmunkások Németországban). Még később a volt gyarmatiak és az anyaországi pedagógusok eltérő *kultúrszintjére* terelődött a figyelem (Egyesült Királyság). Ezután arra figyeltek fel, hogy az iskolákban nem megfelelő az oktatás, majd arra, hogy a kétnyelvűség elérése igen költséges. Végül az anyagi források megteremtése után kiderült, hogy a fő akadály a kisebbségek iránti előítélet. Az USA-ban a kétnyelvűt a *Low English Proficiency* jelzővel illetik, aminek köznapi jelentése buta, képzetlen.

A Föld egész lakosságát tekintve, az oktatástól az *írástudatlanság* felszámolását és az egyetemleges elemi oktatás megvalósítását várják el, amihez legalább 4 éves iskolai oktatás szükséges. Ha azonban az oktatás olyan nyelven történik, melyet a tanuló nem ért, 4 évig sem tartható meg iskolalátogatónak. Sok helyen a lakosság 50 %-a írástudatlan.

A szerző véleménye szerint szükséges a *nyelvi emberi jogok* (az anyanyelv tökéletes szóbeli és írásbeli elsajátítására és a közéletben történő használatára, valamint – ha az anyanyelv nem hivatalos nyelv, úgy – a hivatalos nyelv megtanulására és a kétnyelvűsége való jogok) *kodifikálása* államilag és államközi szerződésekben. Elsőrendű követelmény, hogy mindezzel az oktatás megteremtse a lehetőséget, és főként ez vár még megfelelő törvényes biztosításra. Skandináv eredete folytán a szerző főként az ENSZ-nek, s annak oktatási, tudományos és kulturális ügyekkel foglalkozó szervezetének, az UNESCO-nak az intézkedéseivel foglalkozik. Utóbbit bírta meg a helsinki záró dokumentum a kisebbségek nyelvi védelmével. A nyelvi jogok az egyezményekben a tiltástól, a túrértéket át a megkülönböztetést tiltó rendelkezésekig, és onnan folyamatosan tovább az engedélyezésen keresztül, a támogatásig változnak, nyíltan vagy burkolt formában. A legtovább Dánia és Hollandia ment: a felsőoktatás angolul történik, a nemzeti nyelvek rovására.

A legelső ilyen rendelkezés az ENSZ *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata* (1948). Ennek 26 §-a foglalkozik oktatással, a szülők beleszólási jogát kimondja ugyan, de az oktatás nyelvről nincs szó. – Az ENSZ *őshonos jogok egyetemes nyilatkozattervezete* (1988) 10. pontja szerint a kisebbségeknek joguk van saját nyelvükön történő mindenféle oktatáshoz. – Említés történik az Európa Tanács „Regionális és Kisebbségi Nyelvek *Európai Chartájáról*” (1992). Preambulumának 27. cikke szerint a regionális vagy kisebbségi nyelv magán- és közéletben történő használata elidegeníthetetlen jog. – Ugyanebben az évben az ENSZ nyilatkozatot tett a „*Nemzeti vagy Etnikai, Vallási, Nyelvi Kisebbséghez Tartozó Személyek Jogairól*”: 4.3: az államoknak megfelelő rendelkezéseket *kel-lene* hozniuk ... a kisebbségi személyek számára ... anyanyelvi oktatásra. – 1997-ben Recifében nyilatkozatban szólították fel az ENSZ-t a *Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának* elfogadására és érvényesítésére (anyanyelv és második nyelv oktatása). – A legtöbb ilyen kodifikációnak hibája, hogy kon-

rétan nem nyilatkozik az oktatási nyelvről, sem arról, hogy mely rendelkezés kötelező, és milyen szankcióval.

A szerző szerint a *teendők*: 1) A tanuló számára érthető nyelven kell végezni az írás-olvasás tanítását. 2) Magas szintű kétnyelvű oktatást kell megvalósítani a kisebbségi gyermek számára. 3) A gyarmati országok önállósulásakor a megtanult második nyelv elfelejtése és az anyanyelv újratanulása kívánatos. 4) Mindezek érdekében első lépés a világ népeit nyelvi jogokhoz juttatni.

A szerző kiindulópontja, miszerint az uralkodó népcsoport egyetlen célja a hatalom és a javak megtartása, túl kategorikusnak tűnik. Az ördög sohasem oly fekete, amilyenre festik: hol kevésbé fekete, hol még feketébb (O. Wilde). Igaz, hogy minden nyelv és kultúra azonos szintre emelhető, de ehhez sok munka, tehetség és főként idő szükséges. Nem fogadható el, hogy „az európai és európaizált (pl. Ausztrália, Kanada [!]) országok óvodái, iskolái naponta követnek el nyelvi népirást” (p. 65), sőt „a tudatosság miatt nyelvgyilkosságot” (p. 63). S főként kultúra-gyilkosságba torkollanék, ha ephemer politikai változások miatt nemzedékek szándékosan elfelejtenék mindazt, amit a Sorbonne-on vagy Cambridge-ben megtanultak (a teendők 3. pontja). Helyesebb az utóbbiaknak az örökölt hagyományokkal való békés összeolvasztása.

Goldman Leonóra

A nyelvtanár-továbbképzés egy lehetséges modellje

Nyelvészeti füzetek 5., Generalia, Szeged, 1996, 316 p.

A szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola által a tanári továbbképzés témakörében szervezett nemzetközi kollokviumon elhangzott előadások anyagát mutatja be a *Nyelvészeti Füzetek* 5. száma. A kollokvium résztvevői dolgozták ki azt a „nyelvtanár-továbbképzési modellt, amely biztosítani kívánja a francia-, latin- és olasztanároknak, hogy tudatosabban gondolkodhassanak el a nyelvoktatásban alkalmazott/alkalmazandó módszerekről, pontosabban tudják megfogalmazni saját oktatómunkájuk célkitűzéseit és elemezni annak eredmé-

neyeit, továbbá képesek legyenek folyamatosan megújulni.” (*Nyelvészet* Füzetek 5., Bevezető)

A kötet a kollokvium bevezető előadásával indul, amelyben Körmendy Mariann a nyelvtanárok továbbképzési modelljét mutatja be, a jelenlegi helyzet elemzéséből kiindulva ismerteti a tervezett képzés rendszerét, célját, tartalmát, arányait. Ezután három témakörben (Lehetőségek, Módszerek, Kultúra) csoportosítja a kollokvium anyagát, majd egy úgynevezett összeggel zárul.

A „Lehetőségek” témakörben tíz előadás került bemutatásra. A nyelvtanárképzés és továbbképzés „látéletét”, hiányosságait, a problémák megoldásának lehetőségeit ismerhetjük meg Keményné Gyimes Erzsébet, illetve Madarász Klára tollából. Nagy Erzsébet a távoktatásnak a nyelvtanári továbbképzésben betöltött szerepét vizsgálja, míg Havas László, Havas Lászlóné és N. Horváth Margit a latin nyelv oktatásának különböző színtereit, illetve a Nemzeti alaptanterv műveltségi területei között lehetséges koordináló szerepét vázolja. A helyes próza- és versolvasás fontosságára, annak egy továbbképzési modul keretében történő, módszertani problémákat is elemző elsajátítási lehetőségeire hívja fel a figyelmet Jávör György.

Antoine Roosen szerint azért kell megújítanunk oktatási rendszerünket, hogy megszűnjön a most még olyan gyakran megjelenő improvizativitás és inkohereencia. A képzés három lehetősége: az általános, a speciális-szakmai, illetve kulturális továbbképzést tartja. Az iskolának nyitnia kell a külső világra, erre ösztönzi a nemzetközi és gazdasági kapcsolatok kényszere. Völgyes Gyöngyvér a Külkereskedelmi Főiskola pozitív példáján mutatja be, hogyan is lehet ma Magyarországon a változások elé menni.

A „Módszerek” fejezetben igen változatosak mind a témák, mind pedig azok nyelvi vonatkozásai. Csernuszé Tóth Annamária cikke a már használatban lévő és készülő kétnyelvű francia szótárak összehasonlítása kapcsán érdekes problémákat vet fel.

A szóbeli kezdő szakasz fontosságát, a tanárnak abban betöltött szerepét, felelősségét, a további nyelvtanulásra gyakorolt hatását elemzi és hangsúlyozza Józsa György. Szászné Veidner Katalin a fordítás helyét, szerepét, funkcióját vizsgálva fordítási eljárásokat, technikákat, stratégiákat mutat be. A fordítás problémájával foglalkozik Czeglédi Sándor tanulmánya is, melyben a szerző a fordítási készség fejlesztésének kereteit vizsgálja a latin

nyelv vonatkozásában és figyelemre méltó összefüggésekre hívja fel az olvasó figyelmét.

Meglepően sok tanulmány foglalkozik a latin-tanítás problémájának egy-egy területével. Keresztény Éva azt mutatja be, „milyen sajátos eljárásai vannak a latin szókincs tanításának, és hogyan használhatja fel az élő nyelvek gyakorlattípusait.” A latin mondattan tanításának kérdéseivel foglalkozik M. Nagy Ilona, illetve Gesztesi Enikő. M. Nagy Ilona a latin nyelvtankönyvek megállapításainak összehasonlítása segítségével, míg Gesztesi Enikő a négyosztályos gimnáziumi tankönyvek megfelelő anyagának felhasználásával válaszol a felvetett kérdésekre. „Az utóbbi években a felsőoktatási intézményekben megnőtt az érdeklődés a latin nyelv szóbeli és írásbeli használata iránt”, állapítja meg Sz. Galántai Erzsébet. Hogy miből és hogyan fejleszthetők a különböző készségek – erről tájékozódhatunk a tanulmányban megadott bibliográfia és melléklet anyagának áttanulmányozása során. A kisdíjak latinra tanításának módszertani problémáit elemzi gazdag példaanyag bemutatásával Wágner Gyöngyi.

Az olasz nyelvtanítás és vizsgáztatás problémájával is több tanulmány foglalkozik. A magyar állami olasz nyelvvizsga és az olaszországi nyelvvizsgák jellemző sajátosságait, az ezekre történő felkészülési lehetőségeket ismerhetjük meg Doró Gézané tollából. Bolla Mária az olasztanítás terén felvetődő szövegelemzési kérdésekre keres választ. Milyen lehetőségek vannak a játékra, illetve a játék milyen lehetőségeket biztosít a nyelvtanítás számára – ezeket a kérdéseket vizsgálja Kotzián Tamás, és a választ olasz nyelvtanítási tapasztalatára támaszkodva adja meg.

Edith Madeleni „Milyen kritériumok alapján válasszuk meg módszereinket?” című tanulmányában megállapítja, hogy elsődleges oktatói feladatunk az, hogy gondolkodjunk azokon a kérdéseken, melyeket szakmánk állít elé, azaz hogy mit és hogyan oktassunk. Második tanulmányában az előzőben leírt elveket próbálja illusztrálni Christian Puren módszerével, melynek középpontjában a kommunikáció áll. Berthe Lecocq-Roosen a gyakorlaton lévő hallgatók és szakvezető tanárok kapcsolatát vizsgálva megállapítja, hogy a szakvezető és a gyakorlók viszonyát a szakmai ismeretek, a program, a teljes folyamat és a szakmai ismeretek átadása határozzák meg. S ebben a keretben minden szituációt értékelni kell, mégpedig úgy, hogy mindent a gyakorlathoz és az elmélethez kell hozzávetni.

A „Kultúra” című fejezet tanulmányainak sorát Újfalusi Németh Jenő „Kultúrák kommunikációja, nyelvtanítás és klasszikus irodalom” című tanulmánya nyitja, melyben a különböző nyelvi kultúrákban nevelkedett partnerek nyelvben is tükröződő látásmódjának eltérő sajátosságait tárja fel a szerző a francia nyelv vonatkozásában. Egy diákcsera-program és továbbképzési modellként történő alkalmazásának bemutatása a témája Darabos Zsuzsa előadásának. Fried Iлона az olasz irodalom és kultúra megismerésének módszertani kérdéseivel foglalkozik, miközben a témához kapcsolódó publikációkat, előadásokat, tanulmányköteteket mutat be. Mit tehet a latintanár annak érdekében, hogy bebizonyítsa, a latin holt nyelvként is hasznos – ezt a kérdést vizsgálja Jávor György munkája. A nem klasszikus szövegek és a magyarországi latinitás tanításának problémáit elemezve Tóth Sándor megállapítja, hogy „Kevés lehetőséget adnak tankönyveink a nem klasszikus szövegek és a magyarországi latinság történetjének bemutatására.” A művészeti emlékek bemutatásának lehetőségét, célját, értelmét, illetve az elemzés módjait ismerhetjük meg Czeglédi Sándor tollából. Az antik orvostudomány tanulmányozásához jól használható művek bemutatásán keresztül ismerkedhetünk meg az ókori görög-római világ orvostudományával Dér Terézia kalauzolásával.

Bácskai Mihály „A francia irodalom tanítása a franciatanárok továbbképzésében” című tanulmányában az elmélet, a módszer és a gyakorlat hármas egységét hangsúlyozza; és arra a végkövetkeztetésre jut, hogy az irodalom egy olyan kulturális mikrokozmosz, amely nemcsak hasznos lehet, hanem élvezetessé is teheti a nyelvtanítás-tanulás folyamatát.

A kötetet záró összegzésben a nyelvtanárok továbbképzéséhez javasolt curriculum leírása található. Ebből kiderül, hogy egyetértés van a nyelv-tanárok és a kormányzat között abban, hogy „Magyarországon is szükség van államilag finanszírozott, a tanári karrierbe illesztett olyan nyelv-tanár-továbbképzési rendszerre, amelynek feladata minőségileg garantálni a tanár munkájának magas színvonalát egész pályafutása során”. A curriculumból megismerhetők a képzési programok modul kínálata – külön változatban a latin, illetve az élő idegen nyelvek kívánalmainak megfelelően –, valamint a különféle kurzusok profilja, tematikája. Mindebből kiviláglik a szisztéma sokoldalúsága, rugalmassága, melynek köszönhetően minden nyelv-tanár

választhat érdeklődésének megfelelő, szakmai, tudományos felkészültségét fejlesztő programot magának.

Bányai Sándor – Kocsis Margit

Öt esztendő a Nyelv*info, a nyelv-tanárok lapja

Örvend a szakma és ünnepel: a Nyelv*info, a nyelv-tanárok lapja hatodik évfolyamába lépett. Eddig megjelent huszonnégy lapszáma az igényességgel párosult hivatástudat iskolapéldája lehet minden szakfolyóirat számára. Még értékesebb ez az évforduló akkor, ha a megmaradásért, a folyamatosságért vívott küzdelem kínjait is elképzeljük: az oktatással oly mostohán bánó világunkban ez a komoly-barna folyóirat megjelenik, él. Igazi fóruma a tanároknak, vitára hív, tájékoztat, oldalain szót kaphat a tanyasi elemi iskolai tanító éppúgy, mint a tudós szakkutató. Kommunikációra serkent az újság, jó arányér-zéssel válogatva össze a különböző műfajú közleményeket. A Nyelv*info eddigi tevékenysége során tiszteletet parancsolóan következetes maradt választott útjához, elég tehát a tények felsorolása. Az igazi ünnepet – évfordulótól függetlenül – az jelenti, hogy van egy szakmai folyóirat, amely segít mindnyájunknak hinni és e hitet napi tanítási-kutatási gyakorlatra váltani. Az pedig, hogy ez a kö-szöntő egy másik szakmai lapban jelenhet meg, igazán okot ad a bizakodásra.

A Nyelv*info 1993. februárjában jelentette be megalakulását. Alapító főszerkesztője, Berényi Pál, független szakmai lap indulását hirdette meg, a kiadó a Nyelv-tanárok Országos Egyesülete. A szakmai információk mellett az elsődleges cél az volt, hogy a lap eszmecsere-fórum legyen tanárok, intézmények és programok között. Szakmai és alkotó-közösségek állásfoglalását, hivatalos dokumentumait szívesen közli ugyan, de közlönnyé nem kíván válni. Módszertani, didaktikai vagy egyéb szakkérdésekkel foglalkozó cikkeket elfogad, de – nem lévén olyan kutatói háttérbázisa, amely a műveket érdemi szakmai kritikával tudná kísérni – ezek az írások a szerzők álláspontját tükrözik. Vitára ösztönöznek, van, hogy a téma, van, hogy egy-egy meg-fogalmazás készíti továbbgondolásra az ország távoli táján, egészen más oktatási körülmények között dolgozó nyelv-tanár kollégákat. Így készül a lap: az olvasók a szerzők. A beküldött cikkek igazán

arról szólnak, amiről a nyelvtanárok lapjának szólnia kell: a nyelvtanítás mai helyzetéről. Anyaghiányba még sohasem került az újság, s ez elsősorban annak az inspiratív szellemnek tudható be, amely minden egyes lapszámból árad. Tudatosan „vegyesre” szerkeszti a lapot a szerkesztőbizottság azért, hogy mindenki találjon benne a maga számára valami érdekeset. A 4–5 ezerre becsült állandó olvasóközönséget, úgy tűnik, sikeresen lehet megtartani ezzel a módszerrel. Mivel csak előfizetéssel lehet a laphoz hozzájutni, arra is volt már példa, hogy a nagy érdeklődés miatt régebbi lapszámokat újra kellett nyomni azért, hogy egy konferencia, illetve szakmai fórum résztvevői hozzájuthassanak. Nem avulnak tehát el a cikkek, évek múltán is érdekes lehet egy-egy témafelvetés, vita vagy oktatási kísérleti dokumentum.

A lap frissessége elsősorban a szerkesztőbizottság igényességét dicséri. A nyelvtanítók szakma legjobbjait sikerült megnyerni a lap számára, akik Klaudy Kinga elnökleltével válogatják össze az egyes számokba tartalmilag és téma szerint is legjobban illeszkedő írásokat. Az impresszumra pillantva biztosan nem jut eszébe a nyájas olvasónak, hogy mekkora munkát végeztek a szerkesztők és a főszerkesztő az elmúlt öt évben. 145 szerző írt 254 cikket, közülük 27-en külföldiek, s ehhez jön még a hatvan könyvszemle ötven szerző tollából. Nemcsak az anyag mennyisége tiszteletet parancsol, hanem a szerzői kör is azt bizonyítja, hogy ez a lap a téma iránt érdeklődő legszélesebb szakmai közönségnek szól: a cikkek felét a felsőoktatásban dolgozók, kutatók írták, 23 százalékát a közoktatás tanárai, tanítói, 17 százalékának a szerzői pedig újságírók, magániskolai tanárok, egyéb szakmák képviselői.

És ez a legfontosabb. Hogy írunk, hogy írunk, mindahányan, akik tanítunk. Hogy a tanári munka napi rutinja nem morzsolja szét az energiáinkat, hogy igenis van erő, igény, akarat a gondolatok megírására és a szélesebb körben folytatott vitára is.

A Nyelv*info számára kulcsfogalom a tanár. A tanár a záloga a hatékony tanulásnak, a tanár a letéteményese annak, hogy a tanuló a tananyagot – jelesül az idegen nyelvet – úgy tudja elsajátítani, hogy az eredmény elérésének folyamatában az egész személyisége pozitív irányban formálódjék tovább, több legyen, jobb legyen és kedvvel lásson neki újabb és újabb dolgok megtanulásának. Sokféle habitusú tanár lehet jó tanár. Nem módszerek vagy a tanítás intézményei, szintjei a fontosak, ha-

nem a hitelesség és a biztos tudás. Ha a tanár hitelesen tudja képviselni a tanulók előtt, hogy a tudás érték, a tanulás pedig soha meg nem szűnő, örömteli és az élethez természetesen hozzá tartozó folyamat, és ha erre a legjobb példa a saját életvitele, megfellebbezhetetlen tudása és lankadatlan kutatókedve, akkor az a tanár már igen közel jár ahhoz, hogy a tanítványai mesterként tiszteljék.

Az ilyen tanár nem „csak úgy lesz”, az ilyen csinálni kell. S kikerülve az intézetek falai közül, megdiplomásodva, ez a felelősség nem hárítható át senkire soha többé. A szakma mi vagyunk, rajtunk mindnyájunkon áll, hogy szakma-e ez a szakma. Elbizonytalanodó világunkban igenis kellenek az értékeket konzervatív következetességgel képviselő fórumok, hogy legyen kedvünk megszólalni és hogy tudjunk miként vitatkozni.

Ilyen fórum a Nyelv*info. Bevonja a szakmai élet tanulságos töprengéseibe a kollégákat, együttgondolkodásra serkentve mindenkit. A napi politikai sajtó hivatkozásából pedig kiderül, az újságban megjelent cikkek szakmai háttéranyagnak számítanak az elemzők számára.

Öt éves a Nyelv*info. A kisgyermekkorának vége. Megőrizve az eddigi eredményeket tovább lépni; ez talán a legnehezebb. Az Interneten már olvasható, de a jövő útja a szakmai közönség még jobb, még hatékonyabb szervezése. Fordítások, sajtószemle, konferenciák. Legyen ereje a magyarországi nyelvtanítóknak a továbbhaladáshoz, a szerkesztőségnek pedig a lap életbentartásához.

Cseh Borbála

Zalán Péter

Német fordítóiskola. Fordítás magyarról németre

Corvina Kiadó, Budapest, 1997, 98 p.

Zalán Péter munkája a fordítói együttgondolkodás iskolája: a szerző alapvető célkitűzése, hogy tudatosítsa a magyarról németre való fordítás bonyolult problémáit, tipikus nehézségeit és a fordítást tanulólal közösen mérlegelve a lehetőségeket, megfelelő megoldások felderítésére ösztönözzön. Iskola abban az értelemben is, hogy tapasztalatokra és meg-alapozott ötletekre építve rávezet a fordítói tevékeny-

ség sikeres elvégzéséhez szükséges gyakorlati és elméleti ismeretekre. Ez a heurisztikus, „kitalálható” eljárás mód adja meg a könyv egységét és – a szövegek magas nehézségi fokának dacára – széles hozzáférhetőségét. Hogy ki veheti hasznát a „Fordítóiskolának”, azt a szerző maga mondja el előljáróban: „Segítségét kívánok nyújtani mindazoknak, akik szeretnék fordítani, akik gyakorolni szeretnék a fordítást, akik meglehetősen sokat fordítanak, de nehezen oldják meg a felmerülő problémákat, és azoknak, akik fel szeretnék készíteni a nyelvviszágák fordítási feladatainak jó megoldására” (7).

A könyv három része szervesen kapcsolódik egymáshoz, a megszerzett ismeretek koncentrikusan épülnek ki, és a fordítást gyarorló egyre önállóbban és magabiztosabban képes dönteni, illetve a megfelelő megoldást választani. A „Kommentált fordítások” című első rész (11–73) autentikus fordítói feladatokból áll, tehát a szövegek nem fordításoktatási célból készültek és ennél fogva számos, részben nyilvánvaló, részben rejtett nehézséget és buktatót tartalmaznak. A szerző által javasolt munkamódszer már az első oldalakon megmutatkozik: a (magyar) forrásszöveg értelmezése, az előkészítő feladatok során a megoldása, illetve a fordítási problémák láttatása, a szöveg önálló fordítása németre, az eredmény összehasonlítása a szerző által javasolt kommentált fordítással és végül az eltérések összevetése és mérlegelése. Mindez jó némettudást feltételez és a kommentárok csupán nyelvi „finomságokra” (pl. *andersum/umgekehrt*) vagy gyakori hibákra (pl. *geistig/geistlich*) hívják fel az olvasó-fordító figyelmét. Az eredeti szöveg fordítás-orientált elemzésén túlmenően (mely minden feladat-sorban szerepel) a jó fordítás lényeges feltétele a feladói szándék (*szkoposz*) és a szöveg mögött meghúzódó valóság egyértelmű recepciója. És bár Zalán nem dolgoz ki fordításgyakorlati modellt – mint teszi ezt pl. Christiane Nord a bővített Lasswell-forma alapján –, az egyes feladatokat tudatosító kérdések (*Kinek, milyen okból és milyen céllal készül a fordítás? Milyen médiában kerülhet forgalmazásra? Hogyan hat az ismeretlen valóság az új befogadóra? Melyek a stílus jellegzetességei és hogyan lehet ezeket átvinni a célnyelvbe?*) a könyv előrehaladtával igencsak hatásos képletté állnak össze, melyet a fordító a mindenkori feladatának megfelelően alkalmazhat. A kommentárok számos kérdésre nem adnak egyértelmű választ – hacsak nem a javasolt fordítások gyakorlati megoldásait tekintjük annak –, szerepük sokkal inkább az, hogy együttgondolkodásra készítsenek: Mihez kezdjen a fordító a tulajdonnevekkel (pl. helységne-

vekkel)? Mi legyen azokkal a magyar fogalmakkal, amelyek egy a német olvasó számára ismeretlen valóságot jelölnek? Célszerű-e a forrásszöveg pontatlanságait korrigálni? Hogyan fordítandó németre a magyar megszólítási konvenciók rendszere? stb. Máskor a kommentált esetek egy határozottan megfogalmazott elméleti álláspontot illusztrálnak, pl. hogy a fordító lényeges feladata az eredeti stílus ismérveit és ezeknek harmonikus egységét megőrizni a célnyelvi szövegben. Természetesen a célnyelv eszközei nem mindig képesek az eredeti beszéd-sajátosságokat visszaadni, és a szerző jogosan hívja fel a figyelmet a *kompensálás* jól bevált módszerére (45), számos példával szemléltetve a „lokális” és a „globális” kompensálás lehetőségét egyaránt. (Az utóbbihoz tartoznak pl. az idiomatikus kifejezések, melyek tágabb keretek között, azonos szituációban működnek: *rühzzák az emberre a vizeslepedőt / am besten, man läßt die Finger davon*). Gyakori jelenségek ezenkívül a jelentések szűkítése (konkretizálása: *végre kimondható / endlich darf der Wissenschaftler aussprechen*), illetve kihagyása (pl. a történelmi „reáliák”) vagy a grammatikai betoldások. De talán ezeknek a jelenségeknek a részletesebb kifejtése nem ártott volna a könyv gyakorlati arculatának, épp ellenkezőleg, kiteljesítette volna azt. A kommentárok kétségbevonhatatlan érdeme a két nyelv legkülönbözőbb szinten történő kontrasztív egybevetése, mely nemcsak a német, hanem az anyanyelv működésébe és lehetőségeibe is betekintést ad (pl. az igerendszerek különbözősége, a participiumok nagyobb gyakorisága a magyarban, a két nyelv eltérő szórendje és fókuszálási lehetőségei, a német módosító szavak funkciója és megfeleltetése stb.).

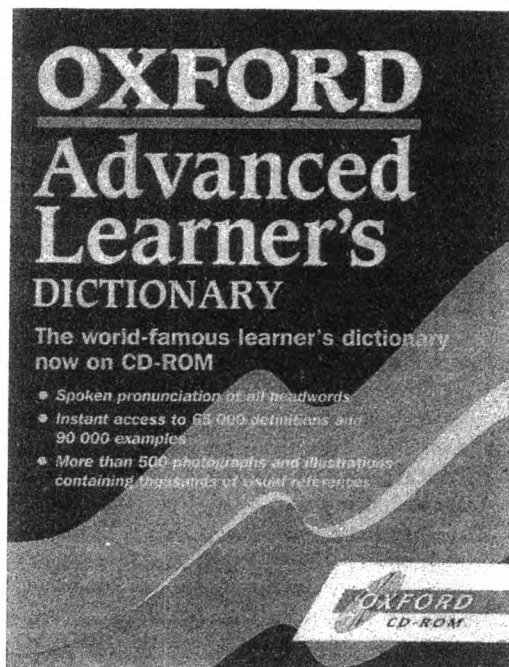
A második rész („Gyakorlatok”, 77–84) célja a megszerzett ismeretek önálló kipróbálása, egy fordítási feladatra való alkalmazása. Az első két rész munkanyelve a német. A harmadik fejezet („Forrásszöveg – célnyelv...és ami mögötte van”, 87–99) három szöveg alapján tárgyal – megint csak első-sorban gyakorlati szempontból – olyan összetett jelenségeket, mint a szöveg és a valóság viszonya vagy a szöveg idegenszerűsége, miközben maga az olvasó fedezi fel a lényeges tényezőket.

A szerző megoldásait természetesen nem kell mindig egyetértéssel (maga a recenzens is szívesen vitatkozna tágabb keretek között olyan megoldásokról mint pl. *integer* – 51 vagy „blühen” – 61). Az alapvető cél – amit a könyv minden kétséget kizáróan el is ér – a megoldások önálló megin-



The Oxford Advanced Learner's Dictionary on CD-ROM

An interactive, multimedia version of the world's leading
dictionary for advanced learners of English



- spoken headwords, helping students to improve pronunciation
- over 500 interactive photos and coloured illustrations – students can click on an object to see what it is or hear how it is pronounced
- over 8000 visual references – by clicking on an individual image illustrating an entry, it can be seen in full picture context
- 65 000 easy-to-understand definitions, written within a defining vocabulary of 3500 words
- over 90 000 corpus-based examples designed to help students use English words and phrases correctly
- 220 usage notes
- 63 000 references
- 11 600 idioms and phrasal verbs
- maps with place names in English

LibroTrade-Kódex Könyvesház
1054 Budapest, Honvéd utca 5.
Tel.: 153-0895

LibroTrade Kft. Raktárház
1173 Budapest, Pesti út 237.
Tel.: 258-1463; Fax: 257-7472

doklása, a kreatív fordítói munkára való ösztönzés. Elsősorban ezért ajánljunk Zalán Péter munkáját fordítást oktatónak és tanulóknak egyaránt.

Kohn János

Andrew Wright

Storytelling with Children

Resource Books for Teachers, Oxford,
Oxford University Press, 1995, 222 p.

Creating Stories with Children

Resource Books for Teachers, Oxford,
Oxford University Press, 1997, 135 p.

Mindkét könyv nyelvszakos tanároknak, illetve tanítóknak szól arról, hogyan lehet gyerekek számára az idegen nyelvek tanulását érdekessé, vonzóvá és remélhetőleg hatékonyá tenni. Elsősorban az angol, mint idegen nyelv áll a középpontban, mégis bármely nyelvre – köztük az anyanyelvre is – alkalmazhatók a kötetekben felsorakoztatott alapelvek és ötletek.

Ez nem jelent újdonságot, hisz az angolszász hagyományú országok oktatásában hosszú ideje sikerrel alkalmaznak drámajátékokat és mesemondáshoz kapcsolódó pedagógiai eljárásokat az anyanyelv és kreativitás fejlesztésére. Ezeknek az eredetileg első nyelv elsajátítását segítő eljárásoknak adaptálása és széleskörű elterjedése a kommunikatív nyelvoktatás egyik hozadéka.

A két kötet egymásra épül, de külön-külön is megállja helyét: Az első könyv a mesék, történetek kiválasztásától és tanmenetbe illesztésétől az egyes nyelvi készségek fejlesztésének lehetőségein át a szókincs és nyelvtani szerkezetek tanításának fortélyaiig terjedő tapasztalatokból ad gazdag gyűjteményt. A második a kreativitás fejlesztését állítja a középpontba a már ismert nyelvi jelenségek begyakoroltatására.

A *Storytelling with Children* című könyv hét fejezetre tagolódik: az elsőben a mesék kiválasztására és előadására ad a szerző tanácsokat, a másodikban 94 tanítási ötletet közöl. Valószínűleg ezt a részt használják a tanárok receptgyűjteményként, melyből öttől tizennégy éves gyerekek számára

választhatnak olyan tennivalókat, melyek közül sokat más forrásból ismerhetnek, de így egy helyen összegyűjtve nem találják meg. Hiánypótló a harmadik fejezet: egyrészt, mivel adaptált történeteket tartalmaz, másrészt pedig, a tanmenet-tervezéshez nyújtott segítség miatt. A negyedik rész mesék és témakörök kapcsolatát, az ötödik pedig a nyelvtan szerepét elemzi. A két utolsó fejezet további 17 történetet tartalmaz felhasználási javaslatokkal, illetve a szemléltetéshez sok másolható, könnyen megtanulható kedves képes ötletet.

A *Creating Stories with Children* című könyv nyelvi játékok és drámatechnikák laza egymásutánjára épül. Az első rész ráhangoló, bemelegítő tevékenységeket tartalmaz, a második személyes történetek kitalálásához ad ötleteket. A következő öt fejezet történetek módosítására, újramondására, illetve önálló történetek létrehozására kínál példákat: a gyerekeknek egy sztori elejéből, illetve végéből vagy adott információból kiindulva kell megalkotniuk az egészet, máskor pedig adatok egymásután rendezéséből kell történetet létrehozniuk. A kötet legújyszerűbb része a nyolcadik fejezet, mely azt mutatja be, hogyan készíthetnek nyelvtanuló gyerekek társaik számára vonzó könyveket. Ezekkel az eljárásokkal új távlatot nyer az írás tanítása. Érdekes és hasznos dolog kortárs közönség számára írni, újraírni és illusztrálni a történeteket, melyek más gyerekek olvasmányává válnak, és a szülők is megcsodálhatják őket.

Mindkét könyv illusztrációira fel kell hívni a figyelmet. Az ábrák egyszerűek, szellemesek és könnyen lemásolhatók, megtanulhatók. Kisgyerekeknél a biztos siker forrása, ha a nyelvtanár olyan kutyát, sárkányt vagy királylányt tud rajzolni, mint Andrew Wright. A könyvek további érdekessége, hogy fénymásolható anyagokat tartalmaznak, melyek azonnal alkalmazhatók is az osztályteremben. Ha valaki már a következő órán szeretné kipróbálni Tom Thumb vagy Nessy történetét, a részletes óravázlaton kívül a szemléltetéshez szükséges képsoportot is készen kapja.

Néhány módszertani kérdésben nem értek egyet a szerzővel. A történetekben szereplő ismeretlen kulcsszavakkal kapcsolatban Andrew Wright azt javasolja, előre tisztázzuk a jelentéseket. Én úgy gondolom, ezzel az eljárással a szövegösszefüggés rendkívül előnyös szerepét korlátozzuk: a történet kibontakozása teremti meg a kontextust, mely egyre szűkíti a lehetséges jelentések sorát. Ha ezt a lehetőséget kiaknázzuk, a gyerekek stratégiai kompetenciáját fejlesztve arra tanítjuk őket, hogy nem kell

minden szót érteni, a jelentést így is ki lehet következtetni. A szókinsz előzetes megtanításának másik hátránya, hogy megfosztjuk a tanulókat a sikerélménytől.

Számomra ellentmondások Andrew Wright javaslatai az anyanyelv szerepével kapcsolatban. A szerző arra biztatja olvasóit, részben a célnyelven, részben pedig az anyanyelven meséljenek a gyerekeknek, az ismétlések során egyre növelve az angol szöveg arányát (1995: 30). Ugyancsak az első könyvben úgy véli, hogy a megértést segíti, ha „keverjük az anyanyelvet és az angolt”, illetve lefordítjuk a kulcsszavakat mesemondás közben (39). A „The prince and the dragon” című történet feldolgozásához a mese anyanyelven történő elmondását javasolja, majd a gyerekek kérdezzenek vissza az angol nyelvű mesemondáshoz szükséges nyelvi elemekre (1995: 111).

Ismereteim és saját osztálytermi tapasztalataim szerint a nyelvek használatát a lehetséges legnagyobb mértékben célszerű elkülöníteni egymástól. A kódok keveredése így is előfordul, de ha így tanítjuk a nyelvet, egyrészt csökken az esély arra, hogy a gyerekek egyre inkább a célnyelvet használják, másrészt nagyon kevés érthető és releváns idegen nyelvi hatás éri a nyelvtanulót. Ha a heti egy-két alkalomra jutó időt tovább csökkentjük, alig marad alkalom a célnyelv megértésére és használatára. Inkább a mesemondást kell interaktívvá tenni, mely során a gyerekek anyanyelvükön is válaszolhatnak, kérdezhetnek, de a tanár a célnyelven válaszol, integrálva a tanulók anyanyelvű szövegét. Ezzel az eljárással hatékonyan fejlesztjük a gyerekek beszédértését, hisz a tanár a célnyelvet használja. Egyúttal folyamatos visszajelzést kap arról, mit értenek (félre) a diákok.

Az autentikus szövegek adaptálására is szeretnék röviden kitérni. Az adaptálás folyamata a rövidítés és egyszerűsítés mellett magába foglalja az átfogalmazást, körülírást és kiegészítést. Az első kettővel a megértés támogatásán kívül a gyerekek kommunikációs stratégiái is fejlődnek, míg pl. dialógusok hozzáadásával a beszélt nyelvet integrálhatjuk a történetekbe.

Végül, különösnek tartom, hogy mindkét kötet a szerző saját munkáján túl mások – közöttük magyar kollégák – óravázlatait és ötleteit is közreadja, igaz, minden esetben elismerve az eredeti forrást.

Összefoglalva: két hasznos és érdekes kötettel gyarapodott a korai nyelvtanítással foglalkozó könyvek sora. Mindkettőt további javasolt olvasmányok jegyzéke egészíti ki.

Nikolov Marianne

Deák Péterné (szerk.)

Tanulmányok a szaknyelvi oktatás és vizsgáztatás fejlesztéséről

Janus Pannonius Tudományegyetem,
1996

A felsőoktatás részvevői számára egyre észrevehetőbb az a követelmény, hogy a nyelvtudás iránti igény minőségi emelkedésével a hangsúly az alapkutatásról a magas szintű nyelvi készségeket követelő, a szakmai tevékenységhez szervesen kapcsolódó nyelvtanítási formákra terelődik át. Bár a hallgatók különböző nyelvi előképzettsége következtében a középfokú nyelvvizsgára felkészülés a főiskolai és egyetemi évek során még egy ideig sokak számára nehéz, kemény erőpróbát jelentő feladat marad, a felsőoktatásban egyre növekszik az a hallgatói réteg, amely idegennyelvi ismereteit már szakmai tanulmányai során kamatoztatni szeretné, illetve szakirányú nyelvi kommunikatív készségekkel felvértezve szeretne megjelenni friss diplomásként a munkaerőpiacon.

Az előtanulmányi környezet megváltozásával és a nyelvtanulás iránti magasabb szintű követelmények általánossá válásával a felsőoktatás egész területén – nyelvvizsga mint diplomakövetelmény – jelentős változások tükröződnek a nyelvi lektorátusok, intézetek tanterveiben: a szakmai kommunikációra történő felkészítés mindenütt vezérmotívummá válik, illeszkedve az adott intézmény szakképzési programjának egészéhez. A szaknyelvtanítás komoly hagyományai a hazai szakirányú felsőoktatási intézményekben az utóbbi években további nyelvészeti, módszertani erősítést kapnak: az egyes intézményekben fokozódik a szaknyelvtanítás és a szakmai képzés szerves összhangjának igénye, mind több helyen alkotnak a nyelvi tárgyak egymásra épülő rendszert, és a szaknyelvi vizsga tárgyává a sokoldalú szakmai tárgyú kommunikatív készségek mérése válik. Mindez a tudományosan megalapozott tendencia további megerősítést nyer napjainkban az Európai Unió nyelvpolitikájának ismeretében. Az EU elvárása, hogy a tagországok polgárai anyanyelvükön kívül két nyelvet tanuljanak meg. Ha a két idegen nyelv ismerete az érettségi szintjéhez kapcsolódik, diplomások esetén az elvárásnak feltétlenül még magasabb színűnek kell lennie, és semmiképp sem elhanyagolható követel-

mény, hogy a jövő szakembere a nemzetközi gazdasági és tudományos életben használt nyelveket megfelelő szinten, a gazdasági és tudományos élet kommunikatív szituációi által megkövetelt, adekvát nyelvi és extralingvisztikai formák ismeretében használja. Így válik a szaknyelvi képzés a nyelvi képzés elengedhetetlen és meghatározó elemévé a szakmai képzés egészében.

E gondolatok jegyében különös időszzerűséget nyer a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem gondozásában megjelent tanulmánykötet: *Tanulmányok a szaknyelvi oktatás és vizsgáztatás fejlesztéséről* címmel. A kötet egyik nagy érdeme, hogy hűen tükrözi annak a magas szintű munkának az eredményeit, amelyet a pécsi felsőoktatási intézmények korábban elszigetelt lektorátusainak nyelvtanárai az elmúlt években szakmai-módszertani tevékenységükkel elértek.

A kötetben szereplő tanulmányok egy része a szaknyelvi képzés általános problémakörébe enged betekintést, más cikkek a szaknyelvoktatás speciális kérdéskörébe tartozó problémákra keresnek, esetenként nyelvtól független, általános érvényű nyelvészeti-módszertani választ. A kötet bizonyítékkul szolgál arra, hogy a szaknyelvoktatás napjainkban a figyelem középpontjában álló, fokozott kutatást igénylő diszciplína. A különböző profilú és a nyelvigényesség fokában esetenként eltérő felsőoktatási intézményekben dolgozó nyelvtanárok közös szakmai munkája, egymás munkájának kölcsönös megismerése, az intézményközi projektumokban való részvétel, a tagintézmények nyelvtanárainak rendszeres és közös koordinált továbbképzése tette lehetővé egy közös szaknyelvoktatás-módszertani bázis létrejöttét a pécsi egyetemeken. A közös módszertani kutatások eredménye egy hatékonyan működő szaknyelvoktatási rendszer a nem nyelvszakos hallgatók nyelvi képzése területén, az általános érvényű kerettantervek és keretvizsgarendszer alkalmazása. A kerettantervek egymásra épülő, olykor több egymással kompatibilis elemet tartalmazó modulból állnak, és az egységes pedagógiai, módszertani váz a szakmai kommunikációhoz szükséges készségek elsajátítását biztosító elemekkel (lexikai, grammatikai extralingvisztikai stb.) célirányosan feltölthető.

A kötet kiemelt figyelmet szentel a nyelvi szükséglet felmérése problematikájának. A kérdés szakirodalmának áttekintése után a szerzők, akik egyben gyakorló nyelvtanárok is, hallgatók és szakemberek között végzett felmérések eredményeit dol-

gozzák fel, hogy javaslatot tegyenek a reális igényeknek leginkább megfelelő komplex tantárgy-programok és tanmenetek kidolgozására.

Gyakorlati kérdésként merül fel a szaknyelvoktatás bevezetésének időpontja is. A jobb előképzettségű hallgatók idegen nyelvről ismereteiket már szakmai tanulmányaik során hasznosítani kívánják. A gyengébb előképzettségű hallgatók esetén a szakmai képzés viszonylag rövid volta miatt meggondolandó a szaknyelvi képzés bevezetésének időpontja: történjen-e az alapképzéssel párhuzamosan, esetleg annak részeként vagy szenteljenek a szaknyelvi képzésnek külön modult az általános nyelvi alapképzés után.

A szaknyelvoktatás témakörének átfogó vizsgálata, a levont következtetések gyakorlatba építése és a témakör nemzetközi szakirodalmának produktív használata alapján a kötet feltétlenül javasolt irodalom a területen dolgozó nyelvtanárok, valamint a szaknyelvoktatásban elhelyezkedni kívánó jövőendő nyelvtanárok számára.

Gombos Zsuzsanna

Gert Henrici – János Kohn (szerk.)

DaF-Unterricht im Spannungsfeld zwischen Forschung und Praxis. Szombathelyer Didaktik-Symposium 1995

Wissenschaftliche Beiträge des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Berzsényi Dániel, III., Szombathely, 1997, 170 p.

A fenti kötet az 1995-ben a szombathelyi Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskolán megrendezett konferencián elhangzott tizenkét előadás szövegét tartalmazza. Mint a cím is utal rá, az előadások témaköre az elméleti nyelvészeti kutatások és azok gyakorlati alkalmazásának kérdéseit járják körül. A szerzők részben a bielefeldi egyetem tanárai, részben pedig hazai főiskoláink és egyetemeink munkatársai. (Sajnos a kötetből nem derül ki, melyik szerző melyik intézményt képviselte.)

A kötet előszavában Gert Henrici és Kohn János megállapítják, hogy a német mint idegen nyelv

(=DaF) szaktárgy jobban megfelel a külföldi germanisták igényeinek, mint a hagyományos germanisztikai stúdium, ezért ezt Németországon kívül is, ahol egyébként e tárgykörben doktorálni is lehet, el kellene fogadni mint főiskolai tantárgyat és tudományos szakterületet. Az idegen nyelvek oktatásának didaktikája egy, a gyakorlatból kiinduló kutatási terület és diszciplína, amit a kötetben összegyűjtött cikkek is alátámasztanak.

Rolf Ehnert cikkében a nyelvészeti kutatások és a didaktika szerepére hívja fel a figyelmet a szaknyelvek oktatásának területén. A szaknyelvek horizontális és vertikális tagolását a klinikai patológia példáján mutatja be. Az érdekes példák mellett módszertani támpontokat is ad, hogy hogyan érdemes szaknyelvi szövegeket feldolgozni. A szaknyelv oktatásában hármas progressziót kell követni: szakmai, szaknyelvi és országismereti tudanyagot kell egymásra épülve tanítani.

Gert Henrici cikkének célja, hogy rámutasson a nyelvelsajátítás kutatásának fontosságára az idegen nyelvek oktatásának gyakorlatában. Elsőként magát a német mint idegen nyelv szaktárgyat, illetve tudományágat határozza meg: leírja kutatási céljait, tárgyát és kapcsolatát más tudományterületekkel. Az egyik alapvető fontosságú szakterület, amire a német mint idegen nyelv támaszkodik, az idegen nyelvek elsajátításának kutatása és annak eredményei. A nyelvelsajátítást mint egyéni és interaktív folyamatot írja le, ennek során hivatkozik a különböző nyelvelsajátítási hipotézisekre. Végül felsorolja azokat a nyelvelsajátítással kapcsolatos tudnivalókat, amiket egy nyelvtanának mindenképpen ismernie kell/ene, s amihez a cikk végén alapos irodalomlistát ajánl.

Fritz Neubauer összeállítása különösen azok számára lehet érdekes, akik különböző szótárokat és nyelvtanokat használnak. A szerző azt vizsgálta meg, hogy melyik (egynyelvű) szótár és melyik nyelvtan milyen célcsoport számára lehet megfelelő. Felhívja a figyelmet arra, hogy a kiadók milyen trükkökkel adják el újra korábbi, sikeres kiadványaikat, milyen kritériumokra kell ügyelni, ha nyelvtanulóknak ajánlunk egynyelvű szótárt. Rámutat arra is, hogy a legtöbb szótár nem veszi figyelembe a nem anyanyelvű szótárhasználót. A szótárakkal ellentétben nyelvtanból rendkívül gazdag a választék. A nyelvtani gyakorlókönyvek, de a nyelvkönyvek is nagyon tudatosan építik fel az anyag nyelvtani progresszióját. Ugyanakkor a szerző utal arra, hogy számos, nyelvtani progressziót lépésről lépésre adagoló könyv nem veszi figyelembe a lexikai

progressziót, így csak hosszas szöfeldolgozás után kezdődhet el az adott nyelvtani jelenség gyakorlása. A szerző a szótárakhoz hasonlóan a nyelvtanokat is megvizsgálja aszerint, hogy azok leginkább milyen célcsoportnak felelnek meg.

Anna Moser frása az idegen nyelvi „input” és a második nyelv elsajátítása közti összefüggéseket írja le. A kommunikatív didaktikával szemben az a kifogása, hogy a nyelvtanuló a sok páros munka és csoportos munka közepette kevés idegen nyelvi inputhoz jut, s az, amit inputként társaitól kap, sokszor hibás. Szerinte minél több eredeti, autentikus input feldolgozására kellene lehetőséget adni a tanulóknak. E tézis alátámasztásául hosszabban ismerteti Stephen Krashen input-hipotézisét és önkéntes olvasási programját.

Reiner Schmidt előadásában azt mutatja be, hogy hogyan járul hozzá a dependenciamodell a nyelvelsajátítás során idegen nyelvű mondatok megértéséhez és produkálásához. A szerző röviden ismerteti a dependenciamodell kialakulását, majd ennek gyakorlati alkalmazási lehetőségeit, amire számos példát is hoz. A leírt modell jelentős mértékben járul hozzá ahhoz, hogy a nyelvtanuló megállassa a mondatrészek, illetve tagmondatok közötti összefüggéseket, felismerje és megértse az egyes mondatok tartalmát. A szerző nem hallgatja azonban el, hogy ez a modell nem tud minden struktúrára magyarázatot adni és a modell didaktizálása sem problémamentes.

A kötet magyar szerzői elsősorban a főiskolai és egyetemi oktatás, azon belül is a germanisztika területén szerzett tapasztalataikat írják le.

Kohn János cikke egy számítógépes program bemutatása kapcsán arról szól, hogy a germanisztikai képzésben nem lenne szabad az irodalmi és nyelvészeti képzést egymástól mereven elválasztani. A konkordanciaprogrammal irodalmi szövegek eddig nem remélt mélységű elemzése válik lehetővé. Azok, akik e program segítségével látnak hozzá irodalmi művek nyelvi elemzéséhez, megismerik az adott mű anatómiáját, egyben pedig maguk is kutatókká válnak. Így a program használata a német-szakos képzésben föltötte hasznos lehet.

Péteri Attila vizsgálatának középpontjába azt a kérdést állítja, hogy mi a szerepe a nyelvtannak germanisztika szakon tanuló diákok képzésében. A magyar felsőoktatásban tanuló német szakos diákok ugyan alapvetően jó nyelvtudással kezdik meg tanulmányaikat, de az iskolából hozott nyelvtanfelfogásuk merev, többségükben meg vannak győződve a nyelv-

tan mindenhatóságáról és úgy vélik, a nyelvtanilag korrekt mondatalkotással nyelviileg minden szempontból helyes közléseket lehet produkálni. A szerző Eugenio Coseriu nyelvelméletét tartja megfelelőnek arra, hogy a diákok feladják merev nyelvtanfelfogásukat és rugalmasabban értelmezzék a „helyesség” fogalmát.

Szatmári Petra vizsgálatának tárgya a visszaható igék nyelvészeti és didaktikai feldolgozása. Megállapítása szerint ezt a nyelvi jelenséget a nyelvkönyvek mostohán kezelik. Hosszú példasor után a szerző arra a következtetésre jut, hogy míg a nyelvészeti leírások megkülönböztetik az ún. „valódi” és „nem valódi” visszaható igéket, addig ezt az oktatásban használt nyelvkönyvek nem teszik.

Szklénár Judit a képek szerepét tárgyalja a szókincsfejlesztés terén. A képek a szókincsfejlesztésben már régóta hatékony és gazdaságos eszköznek bizonyulnak. A kommunikatív nyelvtanítás ezt tudatosan kihasználja és a képeket didaktikai funkcióval ellátva alkalmazza a nyelvtanítás egyes fázisaiban.

Tóth József írása a lexikai szemantika egyes kérdéseire kívánja felhívni a figyelmet, elsősorban a szövezőkutatás fontosságára. A nyelvtanulót ugyanis arra kell képessé tenni, hogy az éppen megfelelő szót vagy kifejezést válassza ki a rendelkezésre álló, hasonló jelentésű szókészletből. Ehhez nagyban hozzásegíthet a szövezőelmélet gyakorlatban való alkalmazása.

Uzonyi Pál cikke az időközben megjelent *Rendszerez német nyelvtan* keletkezését mutatja be. Egy magyarul megírt német nyelvtankönyv létjogosultságát egyrészt a célcsoport indokolja: a németül tanulók nagy része nem germanista, így nem ismerkedik meg a német nyelvű grammatikai terminológiával, másrészt a németül írt német nyelvtanok figyelmen kívül hagyják a kontrasztivitás szempontját. Ez a nyelvtan épp abban különbözik a germanisták által gyakran használt egy nyelvű nyelvtanoktól, hogy számos kontrasztív példát tartalmaz.

Zsigmond Anikó az irodalmi szövegek elemzésének egy lehetséges módját ábrázoló írása zárja a kötetet. Irodalmi szövegpéldának Marie von Ebner-Eschenbach egy novellájának részletét választotta, amin bemutatja, hogy hogyan lehet a beszédelemzést az irodalmi szövegfeldolgozásban hasznosítani.

A kötet színvonalas cikkeit csak egyetlen szépséghiba árnyékolja be, ami valószínűleg a minden főiskolát sújto pénzsűkéből és az ebből eredő „takarékoságból” adódik: a cikkeket illusztráló példák némelyikét oly mértékben sikerült lekicsinyíteni, hogy azok még nagyítóval sem olvashatók (11, 26, 62 és

91). A 86. lapon pedig a számítógép üzött tréfát, amikor ciril betűk helyett más jeleket írt le. Ezek a technikai szépséghibák azonban mit sem vonnak le a kötet szakmai színvonalából, ezért jó szívvel ajánlom mindazon germanisták és német nyelvtanárok figyelmébe, akiket egyaránt érdekelnek a nyelvészeti kutatások eredményei és azok alkalmazhatósága a német nyelv oktatásában.

Petmeki Katalin

Madeleine Csécsy
**Études de linguistique
 française et hongroise.
 Description et enseignement**
 Faculté des Lettres de l'Université de
 Nice, 1996, 254 p.

Csécsy Magda e kötetben összegyűjtött tanulmányainak nagy részét Franciaországban írta, kisebb részüket pedig Magyarországon és Kanadában (1960 és 1993 között). Ez a kötet 20 francia és 3 magyar nyelvű tanulmányt tartalmaz (4 + 1 fejezetbe osztva). A könyvben nemcsak szinkron válogatás található, hanem bizonyos mértékig a szerző fejlődésképe is.

Csécsy tanárnő a negyvenes évek végén a budapesti egyetem elvégzése után franciaországi ösztöndíjat kapott, majd – elsősorban politikai okokból – kint maradt. Először egy párizsi középiskolában tanított franciát franciáknak; majd külföldieknek tanított franciát a legjobb intézményekben: az Alliance Française, utána a Bureau d'Enseignement de la Langue et Civilisation Françaises és az Institut des Professeurs de Français à l'Étranger de la Sorbonne keretében; majd 1969 és 1986 között a nizzai egyetemen lett nyelvészprofesszor. – 1956 után a Párizsba érkezett magyarokat tanította franciára. – A nyolcvanas évek végén a pécsi egyetemen adott elő vendégprofesszorként (a magyar mint idegen nyelv és a magyar-francia kontrasztív nyelvtan témakörében).

A könyv első részében nyolc francia nyelvű tanulmány olvasható a franciának mint idegen nyelvnek a tanításáról (ezek 1960 és 1983 között jelentek meg). Ezek között található a nem francia anyanyelvűek tanítása szempontjából készített kristálytisza összefoglalások olyan témákról, mint a francia igeidők, tagadás, partitívus, 'accent'-ok, il-

letve a franciául tanulók tipológiája. (Itt jegyzem meg, hogy Csécsy Magda nevezetes könyve: *De la linguistique à la Pédagogie. Le verbe français* [A nyelvészettől a pedagógiáig. A francia ige.] Hachette – Larousse: Paris, 1968. 128 p.)

A második rész három francia-magyar kontrasztív nyelvészeti írását tartalmazza (1968 és 1977 közötti dátummal). Ismét az igeidő-használat összevetése a két nyelvben; amely ma már a kontrasztív nyelvészet egyik klasszikusa („Observations sur l’emploi des temps en français et en hongrois”, pp. 85–92); a francia prepozíciók, valamint a magyar magánhangzó-rendszer (és mindkét esetben ezeknek a franciául tanuló magyarokra gyakorolt interferenciája).

A harmadik részben a magyar nyelvvel kapcsolatos elemzéseket és pedagógiai alkalmazásokat bemutató hat francia nyelvű tanulmány található (ezek évszámai 1981 és 1988 közé esnek). Ezek az írások elengedhetetlenek a – franciáknak vagy másoknak – magyar nyelvet oktatók számára; nagy vonalakban az egész magyar grammatikát, különösképpen egyes – indoeurópai szempontból – különlegességeit (pl. a nominális mondat, az agglutinálás és a kötőhangzók) tekinti át ebből a szempontból. Ebbe a fejezetbe iktatja be Kosztolányiról írt szép esszéjét: „Kosztolányi, le linguiste, ou la science du langage reformulée par un poète” (pp. 201–209).

A negyedik részben három – 1983 és 1993 között írt – magyar nyelvű írását tette közzé. Ezek között olvasható pályakép-tanulmánya: „Magyar-tanítás Párizstól Nizzáig” (pp. 219–224), amely a szakma történetének érdekes dokumentuma. S itt olvasható a „Miért nehéz nyelv a magyar?” (pp. 225–232), amely pedagógiai szempontokat szem előtt tartó rövid nyelvkarakterológia.

A kötet függelékeként olvasható két egyéb témában írt tanulmánya; ezek közül a második hozzászólás a Kanadában is divatos nyelvi feminizmus vitájában (amelyben nyelvészként elutasítja azt, hogy ott is megkülönböztessék a női és férfi fogalkozásneveket, ahol a francia nyelvben eddig a ‘masculin’ forma nyelvtörténeti okokból ‘semleges nem’-ként működött).

Csécsy Magda – magyar származású, magyarul is eredményesen foglalkozó – franciaországi alkalmazott nyelvész. Hivatkozásainak túlnyomó többsége francia; kisebb része magyar vagy más országbeli (ez utóbbiak műveinek általában francia változata fordul elő). A referencia-lista kulcsfigurája a legendás Aurélien Sauvageot professzor, aki

hosszú időn keresztül volt a magyar nyelvvel foglalkozó francia nyelvészek doyenje. Mellette – többek közt – megtalálhatók a következő francia klasszikusok: Benveniste, Gougenheim, Martinet, Meillet és Wagner, illetve más országbeli klasszikusok: Hjelmlev, Jakobson, Lotz János, Trubeckoj és Ullmann István. Ez a kollekció a generatív hülám előtti legjobb európai hagyományokra utal.

Csécsy tanárnő több területen eredményes gyakorlati nyelvtanár, egyetemi professzor és alkalmazott nyelvész kutató. Munkássága lefedte a magyar és a francia nyelv alkalmazott célú leírását, ezen nyelvek összevetését, illetve idegen nyelvként való tanítását. Szép példája annak, hogy a) az alkalmazott nyelvész elfogadja a felmerülő kihívásokat, b) kutatja mind az alkalmazással összefüggő témákat, mind pedig – ahol szükséges – azoknak az alap kutatásokkal érintkező kérdéseit.

Egy kreatív személy gazdag munkásságának természetét mutatja be ez a jól átgondolt szerkesztésű tanulmánykötet.

(Idáig csak franciául megjelent írásai közül érdemes volna többet magyar nyelven is közzétenni.)

Szépe György

Michael Clyne – Sue Fernandez –
Imogen Y. Chen – Renata
Summo-O’Connell

Background Speakers: Diversity and its Management in LOTE Programs

Language Australia, 1997

Figyelemre méltó olvasmány lehet a magyarországi, európai idegennyelv-oktatás iránt érdeklődők számára a négy, szakterületén ismert és elismert szerző által megírt, az ausztráliai nyelvpolitikával foglalkozó mű.

Az ausztráliai iskolák osztályaiban előforduló nyelvi különbözőségeket tárgyalja az első fejezet. Felhívja a figyelmet arra, hogy az ausztrál nyelvpolitika egyre fontosabbnak tartja az angol nyelv oktatásán kívül más nyelvek oktatását is, melynek következményeképpen mind több állam általános és középiskolájában tanítanak egyéb nyelveket is, nemcsak angolt.

Az 1970-es évekig az idegennyelv-oktatáson Ausztráliában kizárólag a francia nyelv oktatását – helyenként a latint – értették, az asszimilációs politikának megfelelően. Manapság az indonéz, a koreai, a kínai és a japán nyelv kerül előtérbe. A tanulmány célja, hogy összegyűjtse a legfrissebb információkat a nem angol nyelvet tanulók nyelvi háttéréről, majd a vizsgálat eredményeit figyelembe véve az alábbi területeken kíván javaslatokat tenni. 1) Szeretné felhívni a figyelmet egy olyan területre, ahol rengeteg az előítélet és a téves informáltság. 2) Segíteni kívánja a tanárok munkáját abban, hogy milyen elvárásaik legyenek a különböző nyelvi háttérrel rendelkező diákjaikkal szemben. 3) Megvitatja a lehetséges tanmenetet, módszereket és értékelést, illetve javaslatokat tesz. A tanulmány abból a feltételezésből indul ki, hogy az oktatás célja az egyén képességének maximális kiaknázása.

Ausztráliában a közösségi nyelvek léte és fennmaradása, a bevándorlás, a nyelv és a kultúra fenntartásának, valamint a nyelv szociolingvisztikai helyzetének a terméke. A kísérlethez három nyelvet választottak a szerzők – a kínait, a németet, az olaszt –, melyek mindegyike más-más korszakot képvisel az ausztrál betelepülés történetében.

A kínai (mandarin) nyelvet egy nemrégiben Ausztráliába érkezett csoport beszéli. A három nyelv közül a németet beszélő közösség él a leghosszabb ideje a kontinensen. Nagy valószínűséggel a német, illetve az olasz nyelvet beszélő diákok a második, míg a mandarint beszélők az első generációhoz tartoznak.

A könyv egyértelmű választ ad arra a kérdésre, hogy nemzetközi problémával állunk-e szemben. Azt az álláspontot tükrözi, hogy Ausztrália etolingvisztikai sokfélesége, különbözősége nagymértékben hasonlít Kanadáéhoz és az Egyesült Államokéhoz, ezért a kutatás eredménye hasznosnak bizonyulhat az említett országokban is.

A mű második fejezete háttér-információval szolgál a tanulmányról. Bemutatja, hogy a vizsgálat tárgyát képező három nyelvet beszélő hallgatók milyen nyelvi élményeknek vannak kitéve a tantermen kívül. Megvizsgálja, hogy milyen mértékben maradtak fenn az adott nyelvek a közösségekben, ismerteti azt a módszert, amelyet a kísérlet során alkalmaznak, hogy a nyelvi háttérbeli különbségeket és a nyelv változásait vizsgálják. Egy kérdőív segítségével válogatták ki azokat a hallgatókat, akiknek a segítségével a vizsgálatot elvégezték. A kiválasztott diákokat két fő csoportba osztották attól függően, hogy rendelkeznek-e etnikai háttérrel. Az alkategóriák kialakításánál olyan tényezőket is figyelembe vettek, hogy a vizsgált sze-

mélyek az első, a második vagy a harmadik generációhoz tartoznak-e; jártak-e abban az országban vagy országokban, ahol a célnyelvet beszélik; korábbi tanulmányaik során cserediákként foglalkoztak-e a nyelvvvel. A kérdőív kitöltését követően egy interjút is készítettek velük a célnyelven, amelyet magnószalagra rögzítettek. A kísérletben 30 fő vett részt a német nyelvet, 34 a kínait és 36 az olasz nyelvet vizsgáló diák.

A könyv következő három fejezete a vizsgálat során összegyűjtött adatok és eredmények elemzésével foglalkozik. A tapasztalatokat felhasználva általános következtetéseket vonnak le a szerzők a hetedik fejezetben, amelyben rámutatnak arra, hogy tanulmányuk célja a diákok nyelvi fejlődésének elősegítése volt; a hallgatók vizsgakövetelményeknek való megfelelését másodlagos dolognak tartják. A nyelvpolitikát tekintve azt tanácsolják, hogy a megfelelő tanmenet és értékelési rendszer kialakításával bátorítani kell a diákokat arra, hogy az angol nyelven kívül más nyelvet is tanuljanak, még abban az esetben is, ha nyelvi háttérrel nem rendelkeznek. Az utolsó fejezetben a osztályteremben végzett kísérletek tapasztalatait összegzik a szerzők.

Amint azt az elején leszögeztük, a szerzők által végzett vizsgálatok nemzetközi érdeklődése tarthatnak számot. Érdemes lenne hasonló kísérleteket végezni minden olyan országban, ahol a hivatalos nyelvtől eltérő, olyan idegen nyelvet oktatnak, melynek háttérrel, kultúrájával a gyerekek családjuk körében találkozhatnak. A hatékonyabb eredmény elérése érdekében olyan nyelvpolitikát kellene kialakítani, amely bátorítja azokat a diákokat, akik ilyen háttérrel rendelkeznek, mint ahogy ezt tesszük olyan tárgyak esetében is, mint a zene, a művészet és a matematika.

Forintos Éva

Borgulya Istvánné **Üzleti kommunikáció kultúrák találkozásában**

Janus Pannonius Tudományegyetem
Pécs, 1996, 237 p.

Az interkulturális kommunikáció évek óta az idegennyelv-oktatás egyik fontos témája, mellyel számos publikáció és előadás foglalkozik hazai és nemzetközi szakmai fórumokon. A kérdésfelvetés általában úgy szól, mennyiben és mely területeken

kell érvényesülnie az interkulturalitás szempontjának az idegennyelv-oktatásban, milyen mértékben valósul meg a kultúrák közötti ismeretek átadása a nyelvkönyvekben, hogyan építhetjük be ezeket az oktatásba.

Borgulya Istvánné egyetemi tankönyvének meghatározása szerint „az interkulturális kommunikáció különböző kultúrák képviselői között zajló gondolatközlés és kapcsolattartás. ... Láthatatlan alapja a kultúra mélyrétege amelyet azután az értékrend, a normák és viselkedési szabályok alakítanak, és amelyet a kultúra tárgyasult megnyilvánulásai is módosítanak.” A szerző problémafelvetése újszerű, ő nem a kultúrák közötti *általános*, hanem az *üzleti* kommunikációt vizsgálja két aspektusból, az alkalmazott nyelvészet és a gazdaságtudományok szempontjából. Nagy biztonsággal mozog mindkét területen, hiszen mindkét tudományágban kutatásokat végzett.

A tárgyalástechnika elsajátítása nem könnyű feladat, oktatása pedig még nem eléggé elterjedt a magyar felsőoktatásban, bár egyre nagyobb rá az igény. A szerző széles kontextusban helyezi el a vizsgált kérdéseket, így az olvasó nagyobb összefüggésben láthatja az interkulturális menedzszer-kommunikáció összetevőit és jellemzőit.

A könyv nyolc nagy fejezetből áll. A fő témakörök: az előttünk álló ezredforduló időszakának, mint a különböző kultúrák között lezajló kommunikáció korának a bemutatása; az üzleti kommunikáció; az interkulturális kommunikáció; a kultúrák találkozásában lezajló üzleti kommunikáció; a gazdasági és vállalati kultúrák; a menedzserek interkulturális feladatai; a nagy gazdasági régiók menedzsereinek kommunikációja; végül, hasznos útmutató menedzsereknek. Terjedelmi okokból csak egy-két lényeges fejezetet szeretnénk kiemelni közülük.

Az *üzleti kommunikációról* szóló fejezet fontos szerepet tölt be a könyv egésze szempontjából. A fogalom definíciója, valamint a kommunikáció- és az alkalmazott nyelvészeti kutatásokon belül elfoglalt helyéről mondtak segítenek elhelyezni a jelenséget az interkulturális kommunikáción belül. A mikroszférán belüli üzleti kommunikációt, a vállalatok extern és intern kommunikációját, a kommunikációs csatornákat és hálózatokat gazdaságtudományi szemszögből vizsgálja a szerző.

A kultúra rétegeinek bemutatása, a kultúrának a kommunikációra gyakorolt hatása az *interkulturális kommunikációról* szóló részben kerül tárgyalásra. A verbális, a nem verbális és a nyelven kívüli

kommunikációs eszközökről (pl. hangszín, intonáció, mimika, öltözk; bizonyos szimbólumok, protokolláris szabályok alkalmazása) is itt ír a szerző, aki szerint ezek ismerete fontos feltétele a sikeres kommunikációnak. A nem verbális közlések félreértése miatt ugyanis gyakran nem érjük el a várt eredményt. Egy másik lényeges elem a partnerek egymással szembeni elvárásainak, előfeltevéseinek a rendszere.

Az üzleti kommunikáció és az interkulturális kommunikáció sajátosságainak bemutatását mintegy szintézisként követi a *kultúrák közötti üzleti kommunikáció* leírása, ami nem más, mint híráramlás, „amely gazdasági környezetben, gazdasági céllal valószínűleg meg különböző kultúrák képviselői között.” Szó esik a kultúra és a gazdasági kultúra összefüggéséről, a nemzeti és a vállalati kultúra jellemzőiről. Különböző kutatók vizsgálatai alapján mutatja be a szerző a vállalati kultúra kialakulását, rétegeit és típusait, a kialakulását befolyásoló tényezőket, e kultúra megnyilvánulási formáit, majd a multinacionális cégek vállalati kultúráját.

Rendkívüli fontosságú a téma szempontjából a nagy gazdasági régiók menedzsereinek kommunikációja. Európai, észak-amerikai és kelet-ázsiai menedzserek kommunikációját veti össze a szerző a magyarországi üzleti tárgyalásokon tapasztalt kommunikációs szokásokkal, magatartásformákkal, tárgyalási módszerekkel. Célja, hogy bemutassa, a kommunikáció során tapasztalt bizonyos jelenségek csak mélyebb összefüggésben szemlélve érthetők meg.

A jól tagolt, áttekinthető fejezetek megkönnyítik a tárgyalt ismeretanyag megértését. Rövid bevezető után következnek az adott fejezet fő kérdései. A válaszadás részletes, elméletileg megalapozott, szakirodalmi hivatkozásokban, idézetekben gazdag. Az elméletet gyakorlatból vett példák, esettanulmányok, ábrák támasztják alá, melyek szemléletessé teszik az anyagot. Minden fejezetet összefoglalás zár, ami könnyűvé teszi a témára való rálátást.

Mindezek alapján jó szívvel ajánlhatjuk a könyvet mindazoknak, akik a kultúrák közötti menedzszer-kommunikáció témakörét szeretnék alaposabban megismerni, vagy segédanyagot, irodalmat keresnek tárgyük oktatásához.

Antal Zsuzsanna–Mohácsi János

G. Hasenkamp és R. Schmidt (szerk.)

Zwischen den Pausen I

Verlag für Deutsch, Ismaning, 1997,
208 p.

II. kötet 216 p. (kiadás alatt)

Az 1997 júliusában megjelent tankönyv hézagpótló munka, minthogy középfokú nyelvtudás megszerzése után mind a 16–18 éves tanulók, mind a tanárok némileg tanácstalanul válogattak az eddig piacon levő tankönyvek között, melyek vagy felnőtteknek készültek, vagy műveltségszerkezetükben, tematikájukban egyáltalán nem tükrözték a fiatalok érdeklődését (pl. fast food, szörfözés az Interneten, kedvenc helyeim).

A *Zwischen den Pausen* olyan tankönyv, amely mind a készségfejlesztés (főleg az olvasás és írás), mind a módszerek tekintetében (Brain-storming, Mindmapping) a legújabbat hozza és azoknak a gimnazista fiataloknak készült, akik már túl vannak a magyar középfokú nyelvvizsgán, de nyelvtudásukat tovább szeretnék fejleszteni. (Egyaránt használható a NAT szerinti 10. osztályban, a hat és nyolcéves gimnáziumok utolsó két osztályában, vagy nemzetiségi, kéttannyelvű iskolákban, vagy a Goethe Intézet Zentrale Mittelstufenprüfung – ZMP – vizsgájára készülő csoportokban, akár nyelviskolai formában is, orszámtól és céltól függően.)

A könyv készítésének érdekessége, hogy hat magyar szerző(nő) (Hegyes, Marlok, Maros, Kautz, Somló, Szalay) és a Goethe Intézet két munkatársa közösen hozta létre, húsz magyar tanácsadó, kipróbáló kollega közreműködésével. Koncepciója a Goethe Intézet középfokú (ZMP) tantervén, valamint egy olyan kerettanterven alapul, amely cseh, szlovák, lengyel és magyar koprodukcióban készült haladó szinten beszélő, fiatal nyelvtanulók számára.

Az I. kötetben a következő témák szerepelnek: szabadidő, étkezési szokások, személyes kapcsolatok, szerelem, tanulás és munka, komputervilág, irodalom-olvasás, idegennek lenni és valahová tartozni. A felsorolás keveset érzékeltet abból a nyitott, laza megközelítésből, ami a könyv fő vonzereje lehet, és amihez tanulóközponitú kérdések és egy utolsó, ismétlődő jellegű nyelvtani fejezet társul (Konjunktív I.–II., a módbeli segédigék szubjektív jelentései, valamint a szóképzés, amely igen elhanyagolt területe az utóbbi évtized középiskolai nyelvtanításának Magyarországon).

Az idegen nyelvi szövegprodukció írásban és szóban történő magasabb szintre emelését igen vál-

tozatos módon segítik elő az egyes fejezetekben a szerzők (jegyzetelési technika, kiemelés, aláhúzás, kiegészítés, apró ötletek a szótármunkához és a feladatokhoz, amelyek a tanulóra bízják a választást, melyik út vezessen az eredményességhez).

A levélírás nem tartozik a fiatalság gyakori foglalatosságai közé. Ezért az első fejezetben konkrét, jól használható tanácsokat kapnak a tanulók, hogyan írjanak érdekes, mindkét érintett félnek örömet szerző, szórakoztató levelet.

A tankönyv egyik legnagyobb erőnye a vitakultúra fejlesztése; szinte mindegyik fejezetben találunk ezzel kapcsolatos feladatot, érvgyűjtést tegező és magázó formában, negatív és pozitív válaszokat ugyanarra a problémára. Igen jó ötlet a teniszjáték mintájára szerkesztett „szervajáték” (4. lecke).

A szóbeliség fejlesztésébe még a nagyon fontos telefonbeszélgetést, a kommunikációs technikák közül a megerősítő, továbbvivő kérdést (Nachfrage) vetik be az anyagba a szerzők, gondolva a beszélgetéskultúra hiányosságaira is. Egyéb tankönyvekkel ellentétben a beszélgetésre ösztönzés nem erőltetett, őrzi a fiatalok, tizenévesek beszéd- és látásmódját, nem iktat be felnőtt, kioktató magyarázatokat és lapos bölcsességeket.

Az irodalmi és a multikulturális társadalommal foglalkozó fejezetek erősen Németországra koncentrálnak és a tanár részéről alapos előkészítést igényelnek. Reméljük, hogy a hamarosan megjelenő II. kötettel párhuzamosan kapható lesz a tanári kézikönyv is; bizonyára sok időt takarít meg a felkészülésből.

A II. kötet témái (a világűr, ezoterika, szabadság, sport, modern művészet, Greenpeace, Amnesty International) valószínűleg pótolják azt a hiányt, amelyet az első kötet témái és feldolgozásmódja kapcsán érezhettünk, s némi kitekintést adnak a kelet-közép-európai társadalmakra és azok problémáira (utalnánk itt az „Ade, Hotel Mama” fejezetre).

Ugyancsak a II. kötetben kaptak helyet azok a feladatípusok, amelyek direkt módon készítenek fel az érettségire, felvételi vizsgára, vagy a ZMP-re. Mindazonáltal a magyarországi vizsgák nyelvtani anyagának szilárd elsajátításához kiegészítő anyagok szükségesek (különösen a nyelvi szakok felvételijéhez). Az első kötetben szereplő nyelvtani ismétlő, árnyaló anyag igen jó, de nem elegendő a nálunk elvárt szinthez.

Míg az egyes leckékben csak lazán kapcsoltan jelenik meg a nyelvtan (pl. előjárók) – a könyv végén eredeti, tanulóra szabott módon ismétlődnek bizonyos nyelvtani kérdések: Miért, hogyan hasz-

nálom a feltételes módot? Hogyan tudnám megfogalmazni saját szavaimmal az adott nyelvtani jelenség lényegét? Ezek a kérdésfeltevések teszik oly szimpatikussá az új tankönyvet – amelyből inkább a tanulás játékosága, a tanuló személyiségének szabad kibontakoztatása sugárzik, az a fajta megengedő, türelmes magatartás, amelyből sohasem lehet elég a tanulási-tanítási folyamat során.

Összegezve a készségfejlesztés szintjén a könyvben nyújtottakat: kiváló beszéd-, olvasás- és írásfejlesztő munka, változatos, érdekes didaktizálási lehetőségekkel.

Somos Edit Csilla

Mark Twain

The £1,000,000 Bank-note. Three Stories.

Az egymillió fontos bankjegy. Három elbeszélés

Corvina, Budapest, 1997, 120 p.

Charles and Mary Lamb

Tales From Shakespeare. The Tempest – Romeo and Juliet – As You Like It. Shakespeare mesék. A vihar – Rómeó és Júlia – Ahogy tetszik

Corvina, Budapest, 1997, 127 p.

Míg egyfelől erősödni látszik az a nézet, mely szerint a nyelv kommunikatív használatának elsajátításához elengedhetetlenül szükséges ún. autentikus, vagy „eredeti” szövegek felhasználása az oktatásban, többen figyelmeztetnek az autentikus szövegek alkalmazása során felmerülő veszélyekre is. Henry Widdowson (*Explorations in Applied Linguistics*, OUP 1979) szerint ugyanakkor az autenticitás nem feltétlenül a szöveg eredetiségét jelenti, vagyis csupán azt, hogy anyanyelvi beszélő hozta létre, hanem azt, hogy az olvasó a szöveggel képes autentikus viszonyt teremteni, vagyis megérti és céljainak megfelelően képes felhasználni azt.

Az irodalmi alkotások nyelvtanulási célra való alkalmazásának is megvannak a maga veszélyei. Képzeliük csak el, mit érez egy akár haladó szintű angol nyelvtudással rendelkező magyar diák, aki önhatalmúlag és igen meggondolatlanul egy Shakespeare darabot emel le a polcra azzal a szándékkal, hogy szókinszt, nyelvtani ismereteit bővítse!

A Corvina kiadó új, tetszetős külsejű sorozatának első két darabja szinte egyetlen huszárvágással hidalja át a problémát. Minkét kötet esetében kiemelkedően magas irodalmi értéket képviselő angol szöveget kap kezébe az olvasó, eredeti, átdolgozatlan formában, ám ezúttal egyszersmind minden lehetősége megvan arra, hogy „fájdalommentesen” autentikus viszonyt teremtsen a szöveggel, hiszen a kötet tartalmazza a szövegek magyar nyelvű műfordítását is, sőt, ahogy Bart Dániel a Lamb kötethez írott előszavában leírja, „...a ritkábban előforduló szavak, kifejezések és jelentések vagy szokatlan szerkezetek...magyarázatát megtalálja az olvasó az oldal alján; az angol szöveg alatt angolul, a magyar szöveg alatt magyarul”. A két kötet tehát nem leegyszerűsíti a szöveget, hanem értelmezi (különleges „csavarként” foghatjuk fel azt a tényt, hogy a Lamb testvérek már önmaguk is értelmezik Shakespeare-t), és feltéve, hogy az olvasó számára épp azok a szavak és kifejezések okoznak nehézséget, amelyeket a válogatás és a jegyzetek szerzője megmagyarázódnak ítélt, megszabadít a szótározás kínjaitól. (Örömeitől is persze, de feltételezzük, hogy a nyelvtanulóknak még ezer és egy alkalma adódik elsajátítani a szótár használatát.) Igazi olvasási sikerélményt nyújt és, ahogy Heltai Pál (aki a Twain kötetet válogatta és jegyzetekkel látta el) fogalmazza kedvcsináló bevezetőjében, ugyanakkor hozzásegít a tartalomra koncentráló, folyamatos olvasási készség megszerzéséhez, illetve elsajátításához. Ugyan saját bevallása szerint „a kiadvány a szótanuláshoz is segítséget kíván nyújtani. Az egyes szavak jelentését az angol szöszedetből vagy a magyar fordításból – vagy a kettő összevetéséből – általában elég pontosan azonosíthatjuk, így nem kell a szavakat külön megnéznünk a szótárban”; ez különösen a Lamb mesék esetében nem biztos, hogy a passzív szókinszt bővítésénél többre is kiterjeszthető.

Amikor a tanár autentikus szöveget kíván használni a tanításban, bizony nem kis feladatra vállalkozik. Meg kell fontolnia először is, milyen szöveget választ, majd a kiválasztott szöveget metodikai szempontból fell kell dolgoznia, „kipreparálnia”, ahhoz, hogy saját módszerének, tanulói igényeinek megfelelővé, céljainak elérésére alkalmassá tegye.

Ezek a szövegek „előre kipreparáltak” (vigyázat, nem feltétlenül mindig a saját céljainknak megfelelően!) és így önálló tanulásra is alkalmasak, hiszen a magyarázatok segítségével szinte automatikusan ráirányítják az olvasó figyelmét a nyelv mint organikus rendszer (és nemcsak az angol, de a magyar nyelv) természetére, szabályszerűségeire, valamint különlegességeire is, ami nemcsak komoly élvezetet kínál, de nagyban elősegíti a hatékony nyelvtanuláshoz szükséges nyelvi tudatosság kialakulását is.

Legjobban hasznosítható a két kötet azonban a fordítási készség elsajátításának területén. Heltai Pál a fordítás tanításának kiváló szakértője és avatott mestere finom kézzel elemzi, magyarázza Szász Imre nagyszerű műfordítási megoldásait, miközben szinte észrevétlenül ráirányítja az olvasó figyelmét a fordítás során elvégezett „szabályszerű műveletekre”, a fordítás technikai megoldásaira, megmutatja, hogyan „vonatkoztatja a fordító egymásra a két nyelvet”, felbecsülhetetlen segítséget nyújtva ezzel mindazoknak, akik a fordítást tanítani, vagy éppen elsajátítani kívánják. A három Shakespeare mesét Bart Dániel maga fordította le, és a magyarázatok mellé még néhány ügyes feladatot is szerkesztett, kijelölve ezzel a szöveg további feldolgozásának néhány lehetséges útját. (Kiváló például az a feladat, amely arra sarkallja az olvasót, hogy a szövegben előforduló régies angol szavakat és kifejezéseket próbálja meg mai szavakkal és kifejezésekkel helyettesíteni, vagyis a régies nyelvi elemeket „hozzárendelni” a ma használt nyelv elemeihez.)

Folytatva H. Widdowson gondolatát, ahhoz, hogy az olvasó megértse az általa olvasott szöveget, nemcsak nyelvi ismereteinek kell erős lábakon állnia, hanem szert kell tennie megfelelő kulturális jártasságra is. Az autentikus szövegek legfőbb jellemzője, írja Widdowson a „The Ownership of English” című cikkében (*TESOL Quarterly* 28/2, 1994), hogy körük körül párnáztak kulturális konnotációkkal és komoly kulturális tartalmat hordoznak. Mindez szinte elkerülhetetlenül arra sarkallja az olvasót, hogy ezeket megpróbálja, amennyire lehetséges, föltérképezni és kibontani, saját kulturális ismereteinek közegeiben elhelyezni, és arra vonatkoztatva értelmezni, illetve a hiányzó információkat sürgősen beszerezni, vagyis a „lyukakat betömni”. Sem Shakespeare, sem Mark Twain nem ismeretlen az átlag magyar olvasó számára, így remélhetőleg nem lesz nehéz dolga kulturális szempontból is autentikus viszonyt kialakítani a két kötetben közzétett művekkel; így a választás ebből a nézőpontból is jónak mondható.

Több szempontból is üdvözlendő tehát, hogy a Corvina fölelevenített egy régi hagyományt, a „két-nyelvű kiadások” hagyományát, továbbfejlesztve és jelentősen kibővítvé azt. A két kötet, a Lamb testvérek, valamint Mark Twain művei, akárcsak Heltai Pál és Bart Dániel értő és gyakran igen mélyreható magyarázatai, nemcsak hasznos, hanem igen élvezetes olvasmányélményt ígér.

Róna Annamária

SZOFTVER-KRITIKA

ITEMAN™: Item and Test Analysis Program Kompletteszt- és tesztelem-analizáló program

Változat: 3.50

Fejlesztő: Assessment Systems Corporation

Hardver-igény: IBM kompatibilis PC (min.: AT 286)

Memória-igény: 1 MB RAM

Bármely teszt hatékonysága csak az eredmények beható elemzésének tükrében válhat ismertté. Mivel viszont az ilyen elemzés statisztikai számításokat igényel, sokan beérik a könnyen felismerhető tendenciák beazonosításával. A program azoknak kínál segítséget, akik a teszteredmények elemzése során nem elégednek meg az intuitív értékeléssel.

A szoftver a MicroCAT rendszer egyik elemeként csekély mérete ellenére (a két kulcsfájl alig több, mint 200 kB-nyi helyet igényel a merevlemez) minden fontosabb statisztikai számítást elvégez, s a felhasználó igényei szerint külön fájlokban

el is tárolja azok eredményeit. A program szolgáltatásait tekintve ugyan nem kényezteti el a felhasználót, ám mégis viszonylag széles skálát biztosít a különféle célú elemzésekhez.

A program indításakor a felhasználónak először az input és az output fájlok nevét kell megadni, ami rávilágít a program első komoly hiányosságára, nevezetesen, hogy az adatfájlnak már előre késznek kell állnia; az adatbevitelre a program nem képes, ráadásul kizárólag ASCII karakterekben írt adatfájlokat képes olvasni. Ezzel természetesen együtt jár az is, hogy a bevitt adatok helyessége sem ellenőrizhető. Lehetőség van viszont a vizsgázók pontszámának külön fájlban történő tárolására, a megoldókulcsban valamilyen okból fel nem tüntetett tesztelemekek azonosítására (bár ez újabb külön adatfájlt igényel), illetve a statisztikai számítások külön fájlban történő rögzítésére. A konfigurációs menüben beállítható a számítandó korreláció típusa, a vizsgázók teljesítmény szerinti csoportosítása (mely az egyes elemek diszkriminációs index-számításához szükséges), illetve az esetleges populációs alcsoportok összevető vizsgálata is, bár ez utóbbi funkció csak erre előkészített adatfájl esetében vehető igénybe. Alacsony számú vizsgázó esetében mód van a korrelációs számítások korrigálására is, bár ez nem jelenti a hibák teljes kiküszöbölését. A menü emellett még egy-két kényelmi funkció beállítására is lehetőséget ad.

A program futása gyors, a számításához szükséges idő – természetesen az adatfájl mérete és a gép teljesítménye függvényében – csekély, másodpercekben mérhető.

A kimenőfájl a programon belülről a „browse” funkcióval olvasható, de ASCII karakterekből álló önálló fájl lévén bármely, még a legegyszerűbb szövegszerkesztő számára is hozzáférhető. Maga a fájl először rövid, de jól áttekinthető összefoglalást adja az input paramétereknek, majd elemenként közli az adott tesztelemeire jellemző statisztikai adatokat, nevezetesen a helyes válaszok arányát, a diszkriminációs indexet és a korrelációs együtthatót. Erénye a programnak, hogy mindezen adatok feleletválasztós teszt esetében minden egyes opcióval kapcsolatban is a felhasználó rendelkezésére

állnak. A program külön figyelmeztet arra, ha egy disztraktor kedvezőbben látszik diszkriminálni a helyes választ. Ugyancsak pozitívum, hogy a program megjeleníti az egyes opcióknál a magasán és az alacsonyan teljesítő vizsgázók válaszainak százalékos arányát is.

Az egyes elemekre vonatkozó elemzést követően a program részletes adatokat közöl a teszt egészéről is. Ebben az adategyüttesben számos más statisztikai adat mellett szerepel például az átlagos pontszám, a variancia, a medián, a mérési hiba, az átlagos korreláció, vagy a Cronbach-féle alfa megbízhatósági együttható. Ez utóbbi különösen értékes és beszédes lehet a teszt hatékonyságának megítélése során.

Ha a bemenő adatfájlban alteszteket is elkülönített a felhasználó, a fenti statisztikát a program minden egyes alteszttel kapcsolatban megadja, s az altesztek közötti interkorrelációs együtthatókat is kiszámolja.

Befejezésül a ponteloszlási histogram következik, mely azonban grafikailag nem túlzottan látványos, s esetlegesen két oldalra elnyúlva valamelyest az értelmezést is nehezítheti. A konfigurációs menü mindemellett lehetővé teszi a histogram zsugorítását, bár ezt csak a részletesség rovására lehet megtenni.

Az ITEMAN viszonylag egyszerű és könnyen kezelhető, s hiányos szolgáltatásai ellenére is nagy segítséget nyújt a tesztek statisztikai elemzése során. Hátránya, hogy gyakorlatilag csak dichotomikusan pontozható elemekre használható, s hogy az adatfájl elkészítése rendkívüli figyelmet és a programtól teljesen elkülönülő munkát igényel, igaz ugyan, hogy az esetlegesen értelmetlen elütésekből eredő hibákra a program figyelmeztet. A legnagyobb problémát azonban az elérhetőség jelenti, mivel forgalmazó híján beszerzése csak közvetlenül az amerikai fejlesztőtől lehetséges. Itt szükséges megemlítenünk, hogy már folyamatban van egy teljesen hazai fejlesztésű tesztelemező szoftver elkészítése, mely felhasználási profiljában hasonlít az ITEMAN-re, ám mind kezelhetőségét, mind szolgáltatásait illetően meghaladja azt.

Szabó Gábor

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 NAPTÁR

Április 14–17.

*Intenzív továbbképzés
európai angoltanároknak*

Színhely: Brighton & Hove, Anglia

Téma: Országismeret.

Felvilágosítás: Informationszentrum für
Fremdsprachenforschung der
Philipps-Universität,
Hans-Meerwein-Straße, Lahnberge,
35032 Marburg, Németország

Április 14–18.

*Az IATEFL (International Association of
Teachers of English as a Foreign
Language)
32. konferenciája*

Színhely: Umist, Manchester, Anglia

Felvilágosítás: IATEFL, 3 Kingsdown
Chambers, Whitstable, Kent, CT5 2FL,
Anglia

Április 16–18.

*VIII. Országos Alkalmazott Nyelvészeti
Konferencia*

Színhely: Szombathely, Berzsenyi Dániel
Tanárképző Főiskola

Téma: A nyelv mint szellemi és gazdasági
tőke.

Felvilágosítás: BDTF Szombathely,
Filológiai Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék, Balaskó Mária, konferenciatitkár

Április 16–18.

*Az FMF (Fachverband Moderne
Fremdsprachen) kongresszusa*

Téma: Modern idegennyelv-oktatás
Európa polgárainak.

Színhely: Luxemburg

Felvilágosítás: FMF-Büro,
von-Graevemeyer-Weg 33,
30539 Hannover, Németország

Április 24–25.

A Janus Pannonius Tudományegyetem
BTK Szláv Filológiai Tanszéke és az
Orosztanárok Nemzetközi Szervezetének
(MAPRJAL) 4. nemzetközi konferenciája

Színhely: Pécs

Téma: A szláv nyelvek oktatásának
elmélete és gyakorlata.

Szekciók: Nyelvészet, irodalom,
módszertan, fordítás, országismeret.

Felvilágosítás: Végvári Valentyina,
Tel.: (72)327 622/4662; Fax: (72) 501 558.

Május 6–8.

4. Nemzetközi fordítói és tolmács
konferencia

Színhely: Barcelona, Spanyolország

Felvilágosítás: http://cc.uab.es/congres_til/

Május 12–15.

Worlddidac 1998

Színhely: Basel, Svájc

Felvilágosítás: Schweizer Mustermesse in
Basel
CH-4041 Basel

Május 13–15.

Idegen- és másodiknyelv-elsajátítás
11. nemzetközi konferenciája

Színhely: Szczyrk, Lengyelország

Felvilágosítás: Prof. Janusz Arabski,
Institute of English, University of Silesia,
ul. Zytia 10, PL-41-205 Sosnowie,
Lengyelország

Május 19–23.

2. Nemzetközi konferencia jogi,
egészségügyi, oktatásügyi és
közigazgatási témák tolmácsolási
feladatairól

Színhely: Vancouver, Canada

Felvilágosítás: Silvana Carr, Vancouver
Community College (VCC), Continuing
Education Division, Court Interpreting
Programme, 100 West 49th Avenue,
Vancouver, BC, V6J 3W2, Canada

Június 4–6.

A FaDaF (Fachverband Deutsch als
Fremdsprache) 26. közgyűlése

Színhely: Jéna, Németország

Témák: 1. Szaknyelv; 2. Nyelvoktatás a
felsőoktatásban; 3. Alternatív módszerek
a gyakorlatban; 4. Országismeret; 5.
Interkulturális tanítás és tanulás; 6. Fórum:
német mint idegennyelv.

Felvilágosítás: Geschäftsstelle des
Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache,
Hüfferstr. 27, 48149 Münster, Dr. Barbara
Biechele

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Insitut
für Auslandsgermanistik/DaF, 07740 Jena

Június 8–10.

Balatonalmádi Pszicholingvisztikai Napok

Színhely: Balatonalmádi

Témák: anyanyelv-elsajátítás és anyanyelvi
nevelés; második vagy idegennyelv-elsa-
játítás; két- és többnyelvűség.

Felvilágosítás: Veszprémi Egyetem,
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 8201
Veszprém, Egyetem u. 10.

Június 24–27.

A „Language Awerness” szövetség
4. nemzetközi konferenciája

Színhely: Cegep de Sainte-Foy

Felvilágosítás: Joyce M. Angio,
Departement des langues, Cegep de
Sainte-Foy (Québec)
2410 chemin Sainte-Foy, QC G1V 1T3

Július 6–17. és 20–31.

Nemzetközi nyári tanfolyamok
angoltanároknak

Színhely: Brighton & Hove, Anglia

Felvilágosítás: The English Language
Centre, 33 Palmeira Mansions, Hove,
Sussex BN3 2GB, Anglia

Július 13–17.

WORDCALL világkonferencia

Színhely: Melbourne, Ausztrália

Téma: Komputerrel támogatott nyelvtanulás.

Felvilágosítás: Fauth Royale, POB 895, North Sydney, NSW 2060 Ausztrália; e-mail: fauroy@ozemail.com.au

Augusztus 4–8.

8. Nemzetközi EUROLEX kongresszus

Színhely: Liège, Belgium

Felvilágosítás: EUROLEX '98, University of Liège, Department of English Language and Linguistics, Building A2, 3, Place Cockerill, B-4000 Liège, Belgium

Augusztus 20–22.

17. Skandináv nyelvészeti konferencia

Színhely: Funen, Dánia

Felvilágosítás: Institute of Language and Communication, Odense University, Campusvej 55, DK-5230 Odense, Dánia

Augusztus 27–30.

A NELLE (Networking English Language Learning in Europe)

6. nemzetközi konferenciája

Színhely: Bielefeld, Németország

Téma: Mit tanítanak a tanárok és mit tanulnak a diákok?

Felvilágosítás: Wolfgang Ridder, Beethovenstr. 4, D-33604 Bielefeld, Németország

Szeptember 23–25.

Az EST (European Society for Translation Studies) 2. nemzetközi kongresszusa

Színhely: Granada, Spanyolország

Felvilágosítás: EST Congress - Granada 1998, Organising Committee, Gymnasiumstraße 50, A-1190 Wien, Ausztria

1999

Augusztus 2–6.

Az AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée)

12. vilá kongresszusa

Színhely: Tokyo, Japán

Téma: A nyelv szerepe a 21. században: egységesség és különbözőség.

Felvilágosítás: Secretariat for AILA '99; c/o Conference and event Dept., Simul International Inc., Kowa Building no. 9, 1-8-10, Akasaka, Minato-ku; Tokyo 107, Japan;

<http://langue.hyper.chuber.ac.jp/jacet/AILA99>

A Corvina tavaszi kínálatából

Hamarosan megjelenik!

SZ. EGRSZEGI ERZSÉBET

NÉMET NYELVVIZSGA GYAKORLÓKÖNYV

KÖZÉPFOK
ÍRÁSBELI ÉS SZÓBELI

CORVINA

A Gyakorlókönyv feltételezi, hogy a nyelvtanuló már birtokában van a középfokú szint közelében lévő nyelvtudásnak, és – bár másoknak is hasznos gyakorlóanyag lehet – alapvetően a vizsgára való célirányos felkészülést szolgálja a „finisben”, az utolsó hónapokban. Az írásbeli „B” vizsga mind az öt feladattípusához, valamint a szóbeli „A” vizsga négy feladata közül kettőhöz hat-hat, az „éles” tételekhez minden tekintetben hasonló „vizsgatételt” tartalmaz. Az írásbeli gyakorláshoz tehát feleletválasztós tesztek, mind magyar, mind német fordítási szövegek, irányított fogalmazási és szövegértési feladatok szerepelnek benne; a szóbeli vizsga feladatai közül pedig szituációs párbeszéddek, valamint minták a kép(ek) alapján történő önálló témakifejtésre.

Kb. 128 oldal, kb. 800 Ft.

A nagy sikerre való tekintettel újra megjelenik!

Kovács János–Lázár A. Péter–Marion Merrick
A–Z ANGOL NYELVTAN. LEXIKON

3. kiadás, 888 oldal, kb. 2600 Ft

Kovács János–Gráf Zoltán Benedek–Vízi Katalin
A–Z ANGOL. GYAKORLÓKÖNYV

2. kiadás, 284 oldal, kb. 1200 Ft

LEVELEZÉSI ROVAT

Dr. Szépe György
Főszerkesztő
Modern Nyelvoktatás

Tisztelt Tanár Úr!

Sajnálattal vettem észre, hogy a Modern Nyelvoktatás 1997. szeptemberi számában megjelent könyvkritikámból egy lényeges bekezdés kimaradt. Mivel úgy érzem a Corvina Kiadót hátrányosan érintené, ha azt kellene hinnem, azért maradt ki a kritikát tartalmazó bekezdés, mert kiadványukra vonatkozott, ezért kérem a következő számban hibaigazításként jelenjen meg az alábbi szövegben kiemelt rész.

Meglepett, hogy írásom velem történt egyeztetés nélküli változtatással jelent meg. A Modern Nyelvoktatásnál tapasztalatom szerint ilyen eddig nem fordult elő.

Köszönettel,

Nikolov Marianne

Tisztelt Recenzens, Kedves Tanárnő,

kérésére itt közöljük a hiányolt mondatot, és az Olvasók tájékoztatására hozzátesszük, hogy a recenzió tárgya a következőképpen feltüntetett könyv volt: Medgyes Péter: *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Dialógus. Major Éva jegyzeteivel és feladataival. Corvina, Budapest, 1997.

„Ugyancsak szokatlan az a mód, ahogyan a két szerző munkája elkülönül, ugyanis bár mindkettőjük írásának együttes hatása teszi a könyvet különleges egésszé, Major Éva mégsem egyenrangú szerzőtársként jelenik meg a könyv borítóján.”

A Recenzens és az Olvasók szíves elnézését kérjük.

Blaschik Éva
felelős szerkesztő

Szerkesztőségünkhöz beérkezett újabb könyvek

Ablonczyné Mihályka Livia – Pápai Vilma: *Distance Learning. English Intermediate*. Széchenyi István College [Győr], 1. köt. 1996, 126 p., 2. köt. 1996, 126 p., 3. köt. 1997, 128 p. (2 hangkazettával)

Ablonczyné Mihályka Livia – Pápai Vilma: *Distance Learning. Let's go! Basic English*. Széchenyi István College [Győr], 1. köt. 1996, 158 p., 2. köt. 1996, 138 p., 3. köt. 1997, 154 p. (2 hangkazettával)

Funk, Hermann – Neuner, Gerhard (szerk.): *Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachendidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache*. Cornelsen Verlag, Berlin, 1996, 244 p.

Polyák Ildikó (szerk.): *Hetedik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. Budapest, 1997. április 3–5. Külkereskedelmi Főiskola [Budapest], 1997, 1. köt. 310 p., 2. köt. 338 p.

Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom. Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára barátaitól, kollégáitól, tanítványaitól*. Janus Pannonius Tudományegyetem – PSZM Projekt Programiroda, 1996, 1. köt. 340 p., 2. köt. 322 p.

Továbbra is köszönettel fogadunk recenzálásra ajánlott könyveket, hogy Könyvszemlélnkhez válogathassunk közülük.

A IV. évfolyam 1. szám szerzői

ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA LÍVIA, Széchenyi István Főiskola, Idegen Nyelvi Tanszék, Győr
ANTAL ZSUZSANNA, Nemzetközi Üzleti Főiskola, Budapest
BÁNYAI SÁNDOR, Janus Pannonius Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Idegennyelvi Lektorátus, Pécs
CATES, KIP, University Tottori, Tottori, Japán
CSEH BORBÁLA, Iparművészeti Főiskola, Idegennyelvi Lektorátus, Budapest
FORINTOS ÉVA, Veszprémi Egyetem, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék, Veszprém
GOLDMAN LEONÓRA, Veszprémi Egyetem, Idegennyelvi Lektorátus, Veszprém
GOMBOCZ ESZTER, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Német Tanszék, Piliscsaba
GOMBOS ZSUZSA, Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest
CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Orosz Nyelv és Irodalom
Tanszék, Nyíregyháza
KÁROLY KRISZTINA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol-Amerikai Intézet, Angol
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest
KLAUDY KINGA, Miskolci Állami Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Miskolc és
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
KOC SIS MARGIT, Janus Pannonius Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Idegennyelvi Lektorátus, Pécs
KOH N JÁNOS, Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Német Tanszék, Szombathely
LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém és
Janus Pannonius Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
MICHELBERGER PÁL, Budapesti Műszaki Egyetem, Közlekedésmérnöki Kar, Járműváz- és
Könnyűszerkezetek Tanszék, Budapest
MOHÁCSI JÁNOS, Nemzetközi Üzleti Főiskola, Budapest
NAVRACSICS JUDIT, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém
NIKOLOV MARIANNE, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Tanszék, Pécs
PETNEKI KATALIN, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Szakdidaktikai Központ,
Budapest
RÓNA ANNAMÁRIA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ,
Budapest
SOMOS EDIT CSILLA, Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest
SZABÓ GÁBOR, Janus Pannonius Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol
Tanszék, Pécs
SZÉPE GYÖRGY, Janus Pannonius Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs és
MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest
TÓTH MARIANNE, Janus Pannonius Tudományegyetem Babits Mihály Gyakorló
Gimnáziuma, Pécs
WIECHNO, BARBARA, Lengyel 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),

☎ 117 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 Hanglezmezbolt

7621 Pécs, Széchenyi tér 8.

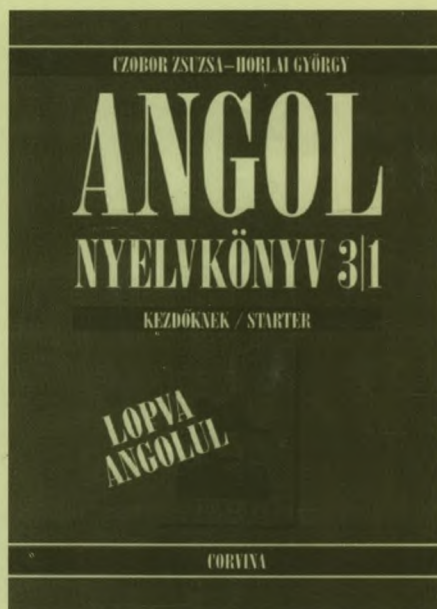
☎ (72) 310 427

és megrendelhető a kiadónál:

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.

Fax: 118 4 410





Ez a könyv az első kötete egy három részből álló angol nyelvkönyvnek, mely egy detektívtörténet segítségével a teljesen kezdő szinttől a középfok előtti (preintermediate) szintig készíti fel a nyelvtanulókat. A három könyv nyelvtani anyagát a negyedik, Nyelvtani összefoglaló kötet foglalja egységes rendszerbe.

A leckék utasításai és a nyelvtani magyarázatok magyar nyelvűek. Minden kötet végén angol–magyar szójegyzék található, valamint a kötetben közölt gyakorlatok megoldásai, ami mind az egyénileg, mind a csoportosan tanulók munkáját megkönnyíti. A három könyvnek fontos kiegészítő része az egyenként négy kazettából álló hanganyag.

Segíti a könyvsorozat használatát, hogy anyaga CD-ROM-on is hozzáférhető. A három lemez sok és változatos kiegészítő gyakorlatot is tartalmaz.



CORVINA KIADÓ KFT.
Budapest V., Vörösmarty tér 1.