

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Alapító	SZÉPE GYÖRGY (1995–2011)
Főszerkesztő	MEDGYES PÉTER (2012–) Eötvös Loránd Tudományegyetem
Szerkesztő	DRÓTH JÚLIA Szent István Egyetem
*	
Szerkesztőbizottság	BÁRDOS JENŐ Eszterházy Károly Főiskola CSIZÉR KATA Eötvös Loránd Tudományegyetem GONDA ZITA Trefort Ágoston Gyakorlóiskola EINHORN ÁGNES Miskolci Egyetem NIKOLOV MARIANNE Pécsi Tudományegyetem
*	
Tanácsadó Testület	ABÁDI NAGY ZOLTÁN, GÓSY MÁRIA, HIDASI JUDIT, KLAUDY KINGA, KONTRA MIKLÓS, LENGYEL ZSOLT, MANHERZ KÁROLY, SZÉKELY GÁBOR, TERTS ISTVÁN
*	
Könyvszemle Szoftverrovat Szótárszemle Hírek	DRÓTH JÚLIA Szent István Egyetem HORVÁTH JÓZSEF Pécsi Tudományegyetem LÁZÁR A. PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN ANDRÁS, a MANYE főtktára
*	
Szerkesztőség	petermedgyes@yahoo.com droth.julia@gmail.com
*	
Kiadó	Tinta Könyvkiadó, 1116 Budapest, Kondorosi út 17. info@tintakiado.hu; Tel.: 06-1-371-0501
Felelős kiadó és felelős szerkesztő Nyomás és kötés ISSN	KISS GÁBOR igazgató Vareg Produkció (www.vareg.hu) 1219-638X

*

A *Modern Nyelvoktatás* alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai folyóirat, amely évente három alkalommal, két szimpla és egy dupla számban jelenik meg. Interdiszciplináris kiadvány: a nyelvtanítással és nyelvtanulással kapcsolatos tanulmányok ötvözik a nyelv- és a neveléstudomány, az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia elméleti alapjait és kutatás-módszertani hagyományait. A gyakorló pedagógusok minél szélesebb körének érdeklődésére tart igényt, ezért – közérthető formában – a nyelvtanárok számára fontos elméleti és gyakorlati kérdésekkel foglalkozik.

A *Modern Nyelvoktatásban* megjelenő közlemények bármely idegen nyelv oktatására kiterjednek, beleértve a magyart mint idegen nyelvet is. A folyóirat magyar nyelvű, de minden egyes tanulmányt idegen nyelvű tartalmi kivonat vezet be. A nemzetközi gyakorlatnak megfelelően lektorált (*refereed*) folyóirat: a beküldött tanulmányokat belső és külső bírálók véleményezik. Szívesen fogadunk frissen megjelent tudományos és szakkönyveket ismertetésre, bírálatra.

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

BALÁZS Géza: Búcsú Jónás Frigyesről (1944–2012) (Obituary: Frigyes Jónás [1944–2012])	3
---	---

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

ILLÉS Éva: Az angol mint lingua franca – új nyelvpedagógiai kihívás (English as a lingua franca – A new challenge for language pedagogy)	5
VÍGH Tibor: A középszintű angol és német nyelvi érettségien elért teljesítmények változásai 2007 és 2012 között (Trends in performances at the intermediate level English and German school leaving examinations between 2007 and 2012)	17
MEZEI Gabriella: Motivációs stratégiák a nyelvórán (Motivational strategies in the language classroom)	36

INTERJÚ (TALKING SHOP)

Egy drogos tanító bácsi – Medgyes Péter interjúja Bencsik Viktorral (The drug addict – Péter Medgyes interviews Viktor Bencsik)	51
---	----

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

BAJNÓCZI Beatrix: Felnőttek és az angoltanulás – egy nemzetközi projekt (Adults and learning English – An international project)	58
VATAI Éva: Hadd „írják” a diákok! Közös kreatív feladatok a nyelvórán (Let the students ‘write’ it! – Joint creative tasks in the language class)	69
FÓRIS Ágota: Szépe György és a pécsi alkalmazott nyelvészeti műhely (György Szépe and the applied linguistics team in Pécs)	85

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ Edit ♦♦ Zoltán Dörnyei: The psychology of second language acquisition (Az idegennyelv-elsajátítás pszichológiája)	93
ÁRVA Valéria ♦♦ Annamaria Pinter: Teaching young language learners (Korai nyelvtanítás)	96
BOGNÁR Anikó ♦♦ Adrienne L. Herrell – Michael Jordan: Fifty strategies for teaching English language learners (Ötven stratégia az angolnyelv-tanulók tanításához)	99

KROMMER Zoltan ♦♦ Elaine Kolker Horwitz: Becoming a language teacher. A practical guide to second language learning and teaching (Nyelvtanárrá válni. Gyakorlati útmutató nyelvtanuláshoz és -tanításhoz)	101
HELTAI Pál ♦♦ William O'Grady – John Archibald – Francis Katamba: Contemporary linguistics: An introduction (Bevezetés napjaink nyelvészetébe)	103
BARABÁS Mariann ♦♦ Bruce M. Rowe – Diane P. Levine: A concise introduction to linguistics (Rövid bevezetés a nyelvészetbe)	106
ÁRVAY Anett ♦♦ Farkas Tímea – Kellerer-Egerszegi Krisztina: Kincskeresők, kalandra fel! (Treasure hunters! Up for adventure!)	108
CSÁK Éva ♦♦ Мария Янкович: О проблемах перевода на русском языке (Jankovics Mária: Fordítási problémák az orosz nyelvben) (Translation problems in the Russian language)	110

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

CSETNEKI SÁNDORNÉ BODNÁR Ildikó ♦♦ Temesi Viola (főszerk.): Magyar ellentétsszótár. Ellentétes jelentésű szavak szótára (Dictionary of Hungarian antonyms)	113
VARGA György ♦♦ Jack C. Richards – Richard Schmidt: Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (A nyelvtanítás és az alkalmazott nyelvészet szótára)	117
OSZETZKY Éva ♦♦ Bárdosi Vilmos: Francia–magyar tematikus szólásszótár. Szólamagyarázatok és gyakorlatok megoldókulccsal (French–Hungarian thematic dictionary of sayings with explanations and key to exercises)	120
GRÉCZI Lili Katalin ♦♦ Bárdosi Vilmos: Francia–magyar tematikus szólásszótár. Szólamagyarázatok és gyakorlatok megoldókulccsal (French–Hungarian thematic dictionary of sayings with explanations and key to exercises)	123

SZOFTVER (SOFTWARE)

MÁTHÉ Elek: Egyszerű netes tippek nyelvtanároknak II. (Easy web tips for language teachers 2.)	126
--	-----

HÍREK (NEWS)

FÁBIÁN Zsuzsanna: Szótárnap és Kiváló Magyar Szótár díj (Dictionary Day and Excellent Hungarian Dictionary Award)	128
SZILVÁSI Zsuzsanna: A Többszervezés Harmadik Európai Konferenciája. Università La Sapienza, Róma, 2012. október 10–12. (Third European Conference on Plurilinguism)	131
CSETNEKI SÁNDORNÉ BODNÁR Ildikó: Gondolatok a jelnyelvről. Beszámoló egy konferenciasorozatról (Reflections on sign language: A report on a conference series)	133

Búcsú Jónás Frigyestől

(1944–2012)



Jónás Frigyes 1991-ben ismertem meg. Abban az évben ő szervezte az ELTE nemzetközi nyári egyetemét, nagy lelkesedéssel (mint mindig, mindent), sok fiatal oktatót bevonva, közösségépítő programokkal, rejtett nyelvi képzésekkel. A másik gyakori emlékképem róla: az ELTE előbb még Általános, később már csak Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének szobája (a legendás Pesti Barnabás utcában, később a Múzeum körút F épületében), ahol mindig megtalálható volt, s kollégákkal, hallgatókkal beszélgetett. A külföldi hallgatók különösen szerették, mert Jónás Frigyes sokat törődött velük. A harmadik emlékem az, hogy Bethlen Gábor utcai lakásában, illetve nógrádi házában gyakran rendezett baráti összejöveteleket. Ezekre meghívta egykori Eötvös-kollégista barátait, nyelvészeket, történészeket. Sokszor hívta meg a magyar nyelvészet egy-egy jelesét, olyan idős kollégákat, akiket többnyire már nem szólított meg senki. Ő vállalta azt is, hogy elment értük kocsival, s a találkozó végén haza is vitte őket. A legutolsó emlékem ez maradt róla: 2012 márciusában a tragikus körülmények között elhunyt hallgatója, Kiss Zoltán emlékére rendeztek diákkonferenciát. A konferencia szünetében Jónás Frigyes szobájában összegyűltek néhányan. Nem tudom megmondani, hány ország-nemzet képviselőjében, de ha jól emlékszem – a magyarokon kívül – volt ott pakisztáni, német, francia, lengyel hallgató is. Teáztak, beszélgettek, s emlékeztek Kiss Zolira.

Frigyes vonzerejének kulcsa nyilván az empátia volt. S ehhez járult tudása, műveltsége. A magyar nyelvészet élő anekdotatára volt, mindenkiről tudott kedves, kedélyes sztorikat, amelyek emberközelivé tették a száraz nyelvtudományt.

Jónás Frigyes egy kis somogyi faluból, Büssüből indult (1944. július 12.). Feleségétől tudom, hogy apai nagyanyja nevelte, tőle tanulta a szorgalmat, kitartást, munkafegyelmet, igazságszeretetet, a helyi plébánosoktól latint, kultúrát, értékrendet. Majd következett a kaposvári Táncsics Gimnázium. Az ELTE magyar–orosz szakát végezte, Eötvös-kollégista volt. Tanulmányait 1967-ben befejezve, néhány éves középiskolai tanítás után, 1971-től az ELTE-n dolgozott nyugdíjazásáig, azaz 2006-ig, de mondhatjuk, hogy szinte a legutolsó napig, azaz 41 éven át. Feleségétől tudom azt is, hogy 1971-től nem volt nap, a szünnapokat leszámítva, hogy ne lett volna benn az egyetemen. Előbb az ELTE magyar nyelvi lektorátusán, majd 1993-tól az Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéken dolgozott. Doktori fokozatát 1975-ben, PhD-fokozatát 1999-ben szerezte meg, majd 2000-ben egyetemi docensi kinevezést kapott az ELTE Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén. Munkássága ezen a tanszéken teljesedett ki, Zsilka János és Geecső Tamás tanszékvezetők mellett. Megalapította a Magyar mint idegen nyelv oktatási programot (2003), majd a Magyar mint idegen nyelv tanárképző programot (2004). Az egyetem szigorú szabályai szerint azonban 62 éves korában, 2006-ban nyugdíjazták. Nyugdíjasként, fizetés nélkül is tanított. Ezt írta tevékenységéről, munkájáról, terveiről: „Hallgatócentrikus oktatóként tartanak számon. Vezetem az újonnan megalakult Alkalmazott Nyelvészeti Tudományos Diákkört, szakdolgozatok, tudományos dolgozatok eredményességét igyekszem egyengetni... Célom az alkalmazott nyelvészet színvonalas művelése, a magyar mint idegen nyelv szakszerűségének elősegítése. E célok megvalósítását leginkább a pedagógiai alkalmazott nyelvészet, a magyar mint idegen nyelv további kutatásával kívánom előmozdítani. Úgy vélem, hogy e területen, különösen a magyar mint idegen nyelv tanárképzésében intézményi, pedagógiai újításokra van szükség, amelyben kezdeményező szerepet tudok vállalni.”

Bár az egyetemi előírások ezt nem mindig engedték, ő igyekezett elképzeléseit valóra váltani. Hallgatóiban tovább él kedves személyisége. Olyannyira, hogy ők, a hallgatók voltak azok, akik az utolsó percekben készítettek vele egy hosszú beszélgetést az életéről, munkásságáról, nem tudva, hogy ez lesz az utolsó és így egyetlen hosszabb önvallomása, amely fennmarad. (A Magyar Rádió Tetten ért szavak című műsora is őrzi hangját.)

2012. május 25-én délelőtt megállt a szíve. Az orvosok mondták, „túl nagy volt a szíve”. Tragikus, szomorú, hogy ilyen korán elment, s milyen kifejező a magyar nyelv, mert hogy Frigyesnek valóban óriási szíve volt, amelybe belefért az egész világ.

Frigyes, Frici, Isten veled!

A Fiumei úti temetőben helyezték örök nyugalomra 2012. június 15-én.

Balázs Géza

ILLÉS ÉVA

Az angol mint lingua franca – új nyelvpedagógiai kihívás

English as a lingua franca – A new challenge for language pedagogy

The present article aims to shed light on English as a lingua franca (ELF) and argues that ELF presents neither a limited linguistic resource nor a particular language variety. ELF can best be perceived as a specific context in which English is used for communication among speakers with different first languages “for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option” (Seidlhofer 2011: 7). ELF communication is characterised by more overt and intense negotiation of meaning and an increased use of communication strategies. Preparing learners for ELF communication requires teaching language *as* communication rather than *for* communication where the norms are defined by native speaker standards. The methods and activities which promote the former include the use of literature, translation and the development of language awareness.

Bevezető

Az új „hívószó” és kutatási terület napjainkban az angol mint lingua franca (ELF)¹ lett. Érdekes módon azonban, amíg korábban az angolt tanító szakma az újdonságokat sokszor fenntartások nélkül elfogadta és alkalmazta, az angolt mint lingua francát meglehetősen gyanakvással fogadja. Ennek az óvatosságnak az egyik oka valószínűleg többek között az, hogy az angol nyelv lingua francaként való használatában az angol anyanyelvűek szerepe meglehetősen korlátozott, a történet nem igazán róluk szól. A tartózkodás és félreértések másik előidézője, hogy az angol mint lingua franca kutatása kezdeti, bár gyorsan fejlődő szakaszában van, ahol nemcsak a kutatási területek, célok és módszerek változnak és finomodnak, hogy minél pontosabb képet adjanak az ELF-jelenségről, hanem az ELF-fel kapcsolatos fogalmak, elméletek és kategóriák is.

Személyes tapasztalatom szerint a kérdéskör felvetése az angol nyelvvel foglalkozók szinte valamennyi csoportjában negatív reakciót vált ki. Legtöbbször a lingua franca angolt olyan leegyszerűsített, a sztenderdtől eltérő, tört angolságnak tartják, amelyet – úgy vélik – az angolt anyanyelvi szinten megtanulni soha nem tudó nem anyanyelvűek használnak. Vannak olyan szakemberek is, akik szerint a nemzetközileg terjedő angol hétköznapi nyelvet ugyanaz a nyelvi infláció jellemzi, mint az amerikai angol kereskedelemmel, PR-ral és reklámmal kapcsolatos változatát, melynek jellegzetes vonásai között megtalálhatók a szuperlatívuszok, a nyelvi klisék és a „semmitmondások” (Frank 2011: 155). Nem csoda tehát, ha az ilyen funkciójában és formájában leegyszerűsített

¹ A cikkben a nemzetközileg elfogadott ELF (English as a lingua franca) rövidítést használom.

rűsítettnek vélt és a pidzsinhez gyakran hasonlított nyelvváltozatról a tanárok azt gondolják, nincs helye az angol nyelv tanításában.

Felmerül azonban a kérdés, hogy az angol mint lingua franca esetében valóban hibás nyelvváltozatról van-e szó. Ez a tört angol lenne az a nyelv, amelyet az iskolákban a nem anyanyelvű tanárok beszélnek és tanítanak, vagy amelyen a kutatók publikálnak és előadásokat tartanak? Egy ilyen leegyszerűsített konyhanyelv lenne az az angol, amelyet különféle anyanyelvű beszélők milliói használnak egymás között, nagyrészt olyan interakciókban, ahol többségében angol anyanyelvű nincs is jelen (Seidlhofer 2004: 209)? Ebben a tanulmányban a kutatási eredményekre és a már jelentős irodalomra alapozva kívánom felvázolni, mit is takar az angol mint lingua franca, valamint azt, hogy az ELF-jelenség mint nyelvhasználat milyen hatással lehet(ne) az angol nyelv tanítására. Jelen írás a *Modern Nyelvoktatásban* Kontráné Hegybíró Edit és Csizér Kata által publikált cikk továbbgondolásának is tekinthető, amennyiben az ott is felvetett ELF-fel kapcsolatos kérdéseket igyekszem a kutatási és nyelvpedagógiai témakörökre koncentrálni részletesebben kidolgozni (Kontráné-Csizér 2011).

Az angol mint kontaktnyelv

Az ELF meghatározása tulajdonképpen nagyon hasonlít a klasszikus lingua franca értelmezésekre. ELF-kutatók az angolt mint lingua francát a különböző anyanyelvű beszélők közötti kommunikáció eszközeként írják le, ahol az ELF-interakciókban részt vevők közös (anya)nyelv híján az angolt választják és használják (Firth 1996: 240; Jenkins 2006, 2012). Ilyen értelemben tehát az ELF ugyanolyan kontaktnyelv, mint a pidzsin nyelvek. Abban is hasonlítanak, hogy mindkettőről az a vélemény alakult ki, nem teljesen kifejlődött, leegyszerűsített és marginális nyelvváltozat, tudományos szempontból kutatásra sem igazán érdemes. Míg ez az előítélet a pidzsinnek tekintetében sokat változott (Wardhaugh 2006: 58), addig az ELF esetében a hibás, másodrangú megítélés még mindig tartja magát, és úgy tűnik, főleg az angol nyelvvel foglalkozó szakmai körökben (Ehrenreich 2009; Jenkins 2007, 2012).

Bár az ELF-et és a pidzsinet gyakran említik együtt, számos különbség van közöttük. Míg a pidzsin nyelveknél nincsenek anyanyelvi beszélők – az anyanyelvi változat a kreol – (Wardhaugh 2006: 61), addig az ELF-használók között, ha kisebbségben is, de megtalálhatók az anyanyelvűek. A könnyen behatárolható földrajzi területeken funkcionáló pidzsin nyelvekkel szemben az angol mint lingua franca elterjedtsége globális, és eddig nem tapasztalt méreteket ölt (Seidlhofer 2011: 2). Az ELF jelentősen nagyobb térhódításából következik, hogy a két lingua franca típus által betöltött kommunikációs funkciók és nyelvhasználati tartományok is különböznek. A pidzsin nyelvekkel ellentétben, melyeknek használata gyakran a kikötőkben lebonyolított kereskedelemre korlátozódott, beleértve a rabszolga-kereskedelmet is (Berns 2009: 193), az ELF használati köre mind földrajzilag, mind pedig társadalmilag széles spektrumot ölel át: a nemzetközi színtereken angolul kommunikálók között valamilyeni társadalmi réteg képviselői megtalálhatók a világ minden táján. Az ELF nyelvhasználati tartományai hasonlóan sokrétűek, és nemcsak a nyelvileg kevésbé igényes tranzakciós szituációkat foglalják magukba, például vásárlást, utazást, hanem az olyan komplex, jobb nyelvtudást megkövetelő kommunikációs helyzeteket is, mint például

egy konferencia-előadás vagy üzleti tárgyalás. Az ELF használatakor ezért megtalálható a nyelvi kompetencia teljes skálája, a kezdő angoltól kezdve egészen a művelt anyanyelvűeket is megszégyenítő nyelvtudásig. Azt, hogy milyen szintű kompetenciára van szükség, mindig az adott kontextus követelményei határozzák meg, csakúgy, mint minden más nyelvváltozat és nyelvhasználat esetében.

Az angol mint lingua franca

Az angol lingua francaként való használata nem igazán különbözik attól, ahogyan az angol anyanyelvi kontextusokban funkcionál: a nyelvi pontosságot és helyességet az adott szituáció praktikus kommunikációs céljai határozzák meg. A közhelyben, a posztán nem grammatikailag hibátlan mondatokban fejezzük ki magunkat anyanyelvünkön sem, szemben például egy tudományos cikkel, ahol a bonyolultabb tartalmak kifejezéséhez komplex nyelvtan és szókincs szükséges. Így tehát az a felfogás, mely szerint az ELF az anyanyelvi angol „fejlődésben visszamaradott” változata lenne, megkérdőjelezhető. Az ELF ilyen interpretációja egyrészt a nem anyanyelvűek saját, anyanyelvűekhez hasonlított nyelvtudásáról alkotott – gyakran lesújtó – véleményét, illetve önbizalomhiányát tükrözi. A negatív hozzáállás másrészt azt a tévhitet erősíti, hogy minden anyanyelvű egyformán jól és helyesen beszél angolul. Ez a felfogás figyelmen kívül hagyja azt a tényt, hogy az iskolában tanított sztenderd angolt a brit populáció mindössze 12–15%-a használja. Ezen a kisebbségen belül 9–12% ezt a nagy presztízsű dialektust regionális akcentussal beszéli, és nem *Received Pronunciation*-nal (azaz a brit lakosság elenyésző kisebbsége által használt, legnagyobb presztízsű kiejtéssel) (Jenkins 2009a: 36).

Az angolt mint lingua francát beszélők tehát nyelvhasználók, nem pedig nyelvtanulók azokban a kontextusokban, amelyekben az angol kontaktnyelvként funkcionál (Alptekin 2012: 250; Seidlhofer 2012: 80). Többek között ez az egyik szempont, amelyben az ELF különbözik az angol mint idegen nyelvtől. Míg az utóbbinál a nyelvtanulók rendszerint osztálytermi kontextusban tanulják az angol nyelvet, hogy aztán anyanyelvűekkel, az ő nyelvi és nyelvhasználati normáiknak megfelelően kommunikáljanak (Jenkins 2012: 488), addig az ELF az osztálytermen kívüli valós élethelyzetekben, célszágtól függetlenül funkcionál. Az ELF használatát, mint minden más nyelvváltozat alkalmazását tantermen kívüli szituációban, a kommunikáció sikere és praktikus szándékok irányítják. Így az ELF esetében a cél nem az anyanyelvi normáknak való megfelelés, hanem a nyelvi és kulturális sokszínűségben a közös jelentés kialakítása és egymás kölcsönös megértése (Kontráné–Csizér 2011: 11). Ennek következtében, míg az angol mint idegen nyelv angol anyanyelvi normáktól függő, az ELF már saját értelmezési és használati normáit létrehozó nyelvhasználati formának tekinthető.

Az is természetes azonban, hogy az angolt idegen nyelvként tanuló ELF-nyelvhasználók gyakran a tanítási kontextusban elsajátított normakövető magatartást igyekeznek felvenni az ELF-fel szemben is. Tehát egy tulajdonképpen idealizált művelt anyanyelvűt (Illés 2011a: 7; Widdowson 2012: 13) szeretnének utánozni akkor, amikor ELF-szituációban angolul beszélnek. Ez a célkitűzés azonban eleve kudarcra van ítélve, hiszen az angolt mint anyanyelvet beszélők a nyelvet elsődleges, az ELF-használók pedig nagy többségükben másodlagos szocializációs folyamatok során tanulják meg. A pontos meghatározás nélküli művelt anyanyelvű (Widdowson 2012: 10) helyett

így reálisabb lenne az angol nyelv oktatásában, ha sikeres és kompetens nem anyanyelvűeket, például a nyelvet oktató tanárokat vennénk példaként, akik azt is bizonyítani tudják, hogy az ELF nem merül ki a nyelvet gyengén beszélő turisták kommunikációjában.

Az angol mint lingua franca kutatása

Az angol mint lingua franca kutatását az a paradoxon hívta életre, hogy amíg a ki-sebbséget alkotó angol anyanyelvűek által használt angollal több korpusz (például British National Corpus, Collins COBUILD Bank of English, Longman-Lancaster Corpus) is foglalkozik, addig a túlnyomó többséget képviselő nem anyanyelvűek kommunikációja sokáig elkerülte a kutatók figyelmét. A hiányt pótlandó indították el a Bécsi Egyetemen a VOICE (Vienna–Oxford International Corpus of English, 2009) projektet. Ennek célja egy olyan adatbázis létrehozása, amely megfelelő alapot tud nyújtani az ELF tudományos leírására. Jelenleg a korpusz egymillió szóból és kizárólag spontán szóbeli interakciók mintegy 120 órányi leírt változatából áll (ebből 23 órányi meg is hallgatható). A szóbeliség azért kapott különös hangsúlyt, mert a kutatók a kommunikáció végterméke (a kész szöveg) helyett annak folyamatára voltak kíváncsiak, arra, hogyan idomulnak a résztvevők egymás kommunikációs igényeihez, és milyen stratégiákat alkalmaznak, hogy megértsék a különböző nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező beszélőket, és magukat is megértessék velük.

A bécsi adatbázis és a többi ELF-kutatás sok érdekes információval szolgál az angol mint lingua franca kommunikációról. Az empirikus adatok a fonológia szintjén azt mutatják, hogy nem minden hang egyformán fontos a nemzetközi kommunikáció hatékonyságának szempontjából. A dentális frikatívák [θ] és [ð], [f] vagy [v] hangként történő kiejtése például egyáltalán nem befolyásolja a kölcsönös megértést. Ezt a szempontot figyelembe véve hozta létre Jenkins a Lingua Franca Core-t (Jenkins 2000). Ez az összefoglaló a kiejtés olyan vonásait tartalmazza, amelyek értési nehézségeket okozhatnak. Így a Lingua Franca Core-ba tartozik például a magánhangzó-hosszúság és a mondat hangsúly. Az ELF használatában előforduló nyelvtani szerkezetekben a következő eltéréseket figyelhetjük meg a sztenderd angolhoz képest:

- a jelen idő egyes szám harmadik személyében az *-s* elhagyása;
- a *who* és *which* vonatkozó névmások felcserélhetősége;
- az előzményhez igazodó viszontkérdés helyett az *isn't it?* vagy *no?* használata;
- redundáns prepozíciók alkalmazása (például *We discussed about*);
- névelők elhagyása ott, ahol használatuk szükséges lenne, illetve beillesztésük ott, ahol erre nincs szükség (Seidlhofer 2004: 220).

Érdemes megjegyezni azonban, hogy hasonló, sztenderdtől eltérő vonások találhatók az angol mint anyanyelvben és a posztkoloniális angol nyelvváltozatokban (*World Englishes*) is (Jenkins 2012; Schneider 2007). Így például a Délkelet-Angliában használt *Estuary English*-ben a *think* [θɪŋk] szót gyakran [fɪŋk]-ként ejtik, és az ELF-hez hasonlóan egységesítenek, de ellenkező előjellel, azaz mindenhová kiteszik az egyes szám harmadik személyű jelen idejű ige *-s* végződését (Eitler 2006: 4).

Mivel a VOICE korpusz mérete és eredményei alapján nem lehet megbízható következtetéseket levonni egy esetleges ELF-nyelvváltozatról, az ELF újabb keletű meg-

határozásaiban az ELF olyan *nyelvhasználat*ként szerepel, amelyben a különböző anyanyelveket beszélők kommunikációjukhoz az angolt választják, gyakran mint a kommunikáció egyetlen lehetséges médiumát (Seidlhofer 2011: 7). Ez azt is jelzi, hogy a kutatás fókuszának iránya változik, a nyelvi formáktól a nyelvhasználati funkciók felé fordul. A teljes szituációkat rögzítő VOICE adatbázis ugyanis lehetővé teszi a kommunikatív folyamatok megfigyelését, annak vizsgálatát, hogy az ELF-beszélők hogyan igazítják mondanivalójukat, és milyen stratégiákat használnak kommunikációs céljaik megvalósítása érdekében (Seidlhofer 2009). Az ELF ilyen értelemben speciális *kontextus*, amelyben a különböző nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező résztvevők az angolt közös nyelvként használják (Jenkins 2009b: 200). Ez utóbbi, pragmatikai definíciók valóban jobban tükrözik azt a tényt, hogy az ELF esetében inkább sajátos típusú nyelvhasználatról, semmint monolitikus nyelvváltozatról lenne szó. Az ELF-kutatás egyik elindítója, Jennifer Jenkins véleménye szerint az ELF-kontextusokban használt angol emergens jellegű, azaz a kommunikációs folyamat során ölt formát. Az interakció alapjául a résztvevők által tanult anyanyelvi angol szolgál, ehhez járulnak az anyanyelvi angoltól eltérő nyelvi formák, melyeket többek között az ELF-beszélők első és továbbiakban elsajátított nyelvei, illetve a kommunikáció során kialakuló közös nyelv hívnak életre (Jenkins 2009b: 201).

ELF-kommunikáció

A beszélők különböző nyelvi és kulturális háttere, valamint egy egységes helyi kultúra hiánya miatt az ELF-kommunikáció kontextusának paramétereit nehezen lehet előre meghatározni. A kontextus nyelvi és kulturális normáit a résztvevők a kommunikációs aktus folyamán alakítják ki, miközben az interakcióban előrehaladva a közös jelentéseket együtt dolgozzák ki és csiszolják össze. Ennek eredményeképpen az ELF-kontextus állandóan változó, dinamikus folyamat, melyet a résztvevők aktív közreműködése hoz létre (Illés 2012: 505).

Az ELF-kommunikáció például abban tér el az anyanyelvi kommunikációtól, hogy a beszélők között kisebb az átfedés a nyelvi és viselkedési normák, illetve a kulturális háttértudás tekintetében. Ennek következtében az ELF-kommunikáció kiszámíthatatlanabb, ugyanakkor változatosabb is, mint az a szituáció, amelyben a beszélők a közös nyelvi és a világról alkotott ismereteiknek köszönhetően gyakran félszavakból is megértik egymást. Az ELF-kommunikációban részt vevő beszélőnek tehát fel kell készülnie a másságra, vagyis arra, hogy a vele angolul beszélő ugyancsak nem angol anyanyelvű esetleg nem úgy látja a világot, ahogyan ő, nem úgy használja az angolt, ahogyan ő tanulta és beszéli. Ez a hozzáállás toleranciát és nyitottságot kíván, valamint azt, hogy az angolt mint lingua francát használók igazodni és alkalmazkodni tudjanak a másik fél nyelvi és egyéb kommunikációs igényeihez. Fontos tehát, hogy a beszélők kontextusérzékenyek legyenek, és fel tudják mérni, milyen stratégiák és egyéb eszközök teszik lehetővé az adott szituációban a sikeres ELF-kommunikációt. Az ELF-interakciókban a félreértések és egyéb kommunikációs zavarok elkerülése érdekében a kommunikációs stratégiák alkalmazása hatványozottabban szükséges. Ennek eredményeképpen ezek a stratégiák nagyobb szerepet kapnak, és a kívülálló számára jobban megfigyelhetőek. Az ELF-kommunikáció megfigyeléséből látható, hogy a nem anyanyelvűek interakciójában a beszélők egymáshoz alkalmazkodásán kívül gyako-

riak az olyan kommunikációt segítő eszközök, mint az ismétlés, az idiomák mellőzése, az átfogalmazás és a kódváltás (Jenkins 2009b: 201). Az ELF-kommunikáció látványos komplexitása ellenére a kutatások azt erősítették meg, hogy a nem anyanyelvű beszélők ELF-használatában valójában ritkán fordulnak elő félreértések, és ha vannak is, a kommunikációs partnerek szinte mindig sikeresen eloszlatják őket (Seidlhofer 2004: 218).

Az angol mint lingua franca a nyelvpedagógiában

Az ELF-korpusz és egyéb kutatási eredmények lehetővé tették az ELF megközelítő leírását, amely számos publikációban látott napvilágot, többek között a 2012-ben indított *Journal of English as a Lingua Francá*b (http://www.degruyter.com/view/j/jelf). A következő lépés szükségszerűen a kutatás gyakorlati alkalmazása, különösen az angol nyelv oktatásában.

Az ELF-kommunikáció sikeressége természetesen felveti azt a kérdést, hogy valóban szükség van-e bármilyen változtatásra. Erre az egyik nyilvánvaló válasz az, hogy a tanításban mindig van javítanivaló, hiszen nincs olyan módszer, amely minden problémát jól és hatékonyan tud megoldani. Másrészt az angol oktatásában a meghatározó újítások gyakorta a nyelv leírásában kidolgozott új elméletek hatására jelentek meg. A nyelvtudományban megjelenő strukturalizmus például a mondatstruktúrák terelgette a figyelmet. A pragmatikából vett beszédaktus-elmélet, valamint a kommunikatív kompetencia fogalma a kommunikatív nyelvtanítás alapjául szolgált. Az egyre bővülő korpuszkutatások eredményeképpen pedig a tantervekben és tananyagokban megjelent az „igazi”, az anyanyelvűek által valóban használt angol (Seidlhofer 2012: 74). A többségi nyelvhasználatot leíró ELF esetében tehát jogosan felmerül a kérdés, hogy a nyelv kutatásában elért eredmények miképpen tudják az angol oktatását hatékonyabbá tenni. Itt azonban meg kell jegyezni, hogy egy nyelv vagy nyelvhasználat tudományos leírásának eredményei nem ültethetők át közvetlenül a nyelvtanításba. Ennek oka, hogy a nyelvleírás és a tanítás két különböző folyamat, céljaik és módszereik szükségszerűen eltérőek. A tudományos megismerés absztrakciókkal él, amelyek bizonyos mértékig mindig fikciók, tehát ezek érvényessége és értéke viszonylagos a kutatás céljaihoz és kijelölt tárgyához képest (Widdowson 2012). A tanítás ezzel szemben a gyakorlati részletekről, az itt és most felmerülő konkrét pedagógiai kérdésekről szól.

Az angoltanítással kapcsolatos egyik legfontosabb gond az, hogy az angol globális elterjedtsége és használata miatt más, mint a többi idegen nyelv. Az angolt kivéve, a nyelvtanulók többsége azért tanulja az idegen nyelvet, hogy az azt beszélőkkel a célországban kommunikálni tudjon, és hogy az adott nyelvhez kapcsolódó kultúrát megismerje. Az angol esetében, mint láttuk, nem ez a helyzet. Az angolul beszélőknek csupán egynekgyede anyanyelvű (Seidlhofer 2011: 2), ezért az angol nyelven folytatott kommunikáció nagy része sem anyanyelvűek között megy végbe. (Beneke 1991-es becslése szerint az angolul folytatott interakciók 80%-ában nincs jelen anyanyelvű – ez az arány azóta valószínűleg még jobban eltolódott a nem anyanyelvűek javára. Közli: Seidlhofer 2004: 209.) Mindezek ellenére a nyelvtanítást Európában meghatározó Common European Framework of Reference (Council of Europe 2001) az anyanyelvűekkel folytatandó kommunikációra készíti fel a nyelvtanulókat, követelményei az ilyen típusú interakció elvárásainak kívánnak megfelelni. A hallás utáni értésnél például szerepel olyan hely-

zet, amelyben a nyelvtanulónak anyanyelvűeknek egymással folytatott, a nem anyanyelvű esetleges igényeihez képest nem módosított beszélgetését kell megértenie (Council of Europe 2001: 8). Ha azonban az angol nyelv többségi, azaz lingua franca használatát vesszük alapul az angol nyelv oktatásában, akkor szakítani kell az idealizált anyanyelvű beszélő nyelvtani szabályokhoz hasonló preskriptív nyelvhasználati normáival. Más szóval az angolul tanulókat olyan típusú kommunikációra kell felkészíteni, amelyben a résztvevők nyelvi és kulturális sokszínűsége miatt a spontaneitás és a többféle másság tekinthető normálisnak.

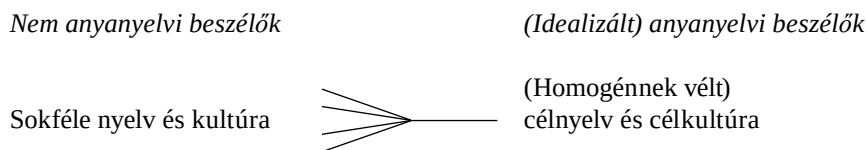
Mivel az ELF nem konkrét kodifikált nyelvváltozat, hanem sajátos kontextus, az ELF nyelvpedagógiába építése pragmatikai jellegű kell hogy legyen, azaz nyelvhasználatot érintő változásokat kell hogy előidézzon. A kérdés tehát nem az, hogy a sztenderd brit angolt feltétlenül egy másik kodifikált dialektus váltsa fel, hanem az, hogy *hogyan* tanítsuk az angolt lingua francaként, hogyan készítsuk fel a tanulókat az ELF-kommunikációra.

A kommunikatív nyelvtanítás jelenlegi gyakorlatában a helyes nyelvi viselkedés szabályait homogénnek vélt beszédközösségben funkcionál, művelt anyanyelvű normái határozzák meg. Érdemes itt megjegyezni, hogy ez az anyanyelvű tulajdonképpen azonos az alkalmazott nyelvészetben oly sokat ostromozott Chomsky ideális beszélőjével (Widdowson 2012: 13). Ennek következtében a nyelvtanulónak a fentebb leírt beszélő által használt sablonokat, jelentéseket és viselkedési mintákat kell átvennie és gyakorolnia. A nyelvtanulás úgymond szerepjátékokban csúcsosodó főpróba a majdani előadáshoz, felkészülés arra az előre körülhatárolt interakcióra, amelyet az angolul tanulók a csak képzeletükben létező anyanyelvűvel fognak lefolytatni. A megtanulandó anyanyelvi normák természetesen jól funkcionálnak az őket létrehívó anyanyelvi környezetben. Felmerül azonban a kérdés, hogy hasonlóképpen életképesek-e olyan helyzetben, ahol egyetlenegy olyan beszélő sincsen, aki ezeket a normákat elsődleges szocializációja révén sajátította el, tette magáévá.

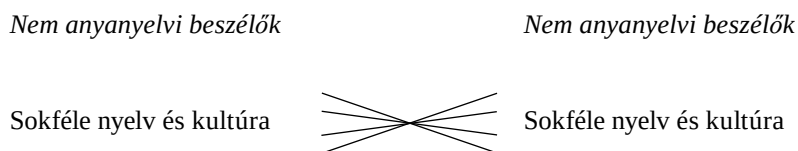
Az angol mint idegen nyelvvel szemben az ELF-kommunikáció valósága az, hogy a nyelvtanuló nem elsősorban anyanyelvűekkel fogja az angolt egy meghatározott kommunikációs cél érdekében kommunikációs eszközként használni. Az ilyen típusú interakciókban a résztvevők nem kapják készen a jelentéseket és viselkedési sémákat (például azt, mi mit jelent a másik beszélő számára), hanem maguknak kell azokat kitalálniuk, és a kommunikáció során – amennyiben szükséges – folyamatosan módosítaniuk.

Amikor az angol anyanyelvűekkel folytatandó kommunikációra készítünk fel, egy ugyancsak homogénnek vélt kultúrát is feltételezünk. Ezzel az egyik gond az, hogy szinte lehetetlen meghatározni az angoltanításban gyakran emlegetett brit kultúrát, a másik pedig, hogy az ELF-kommunikáció nem köthető egyetlen anyanyelvi vagy nem anyanyelvi kultúrához sem. Hogy milyen kultúra, illetve szubkultúra válik relevánssá egy ELF-interakcióban, azt mindig az éppen aktuális helyzet határozza meg. Például egy angoltanároknak szervezett szakmai konferencián az ott folytatott kommunikáció szempontjából (remélhetőleg) fontosabb lesz a tanári pályához kapcsolódás, mint az a tény, hogy az illető milyen országból érkezett. Az ELF esetében tehát értelmét veszti az idealizált anyanyelvi kultúra dominanciája, hiszen az ELF nyelvi és kulturális szempontból is ennél sokrétűbb és változatosabb.

Az angol mint idegen nyelv és az angol mint lingua franca közötti különbség a következőképpen ábrázolható (Illés 2011a: 7 alapján):



1. ábra. Angol mint idegen nyelv



2. ábra. Angol mint lingua franca

Ha az angoltanítás célja az ELF-kommunikációra való felkészítés, akkor a nyelvórán nem képzeletbeli anyanyelvűvel történő kommunikációt kell másolni, ahol a nyelvtanuló feladata a konformitás, az anyanyelvűek által előírt normákhoz való igazodás. Az angoltanítás gyakorlatában olyan feltételeket kell teremteni az angolul tanulók számára, amelyek az ELF-kommunikációhoz hasonló kontextust hoznak létre, a megszokottól valamennyire eltérőek, és önálló interpretációs erőfeszítésre készítetnek. Az angol nyelv tanulása és az angol nyelv használata tehát egy időben történik, a tanulás a használaton keresztül valósul meg. Grundy ezt „használd, hogy megtanulhasd” módszernek nevezi (Grundy 2007: 244). Fontos megjegyezni, hogy az ilyen típusú kommunikatív nyelvtanítás gondolata nem új, Widdowson 1978-ban fektette le az elméleti alapjait, és a „nyelvtanítás mint kommunikáció” névvel látta el (teaching language as communication – Widdowson 1978), szemben a „teaching language for communication”-nel, amely az anyanyelvűekkel létrejövő jövőbeni interakciókra készít fel.

Az ELF-kommunikáció jellegzetességei miatt az abban részt vevőnek szüksége van minden rendelkezésére álló nyelvi forrás és lehetőség kiaknázására, és ez az anyanyelv, illetve az angol mellett más nyelvek elemeinek fel- és kihasználását is jelentheti. (NB. Az angol germán eredete és a latin, illetve az újlatin nyelvek befolyása így nemcsak az angol mint első idegen nyelv tanításának gondolatát támasztja alá, hanem az ELF-kommunikációt is segíti.) Míg tehát az ELF-kommunikációt a fenti okok és a különböző anyanyelvű beszélők miatt is a többnyelvűség jellemzi, addig a kommunikatív nyelvoktatás az egynyelvűséget írja elő és részesíti előnyben. Ez a monolingvális anyanyelvű tanároknak kedvező nyelvtanítási módszer nemcsak az angol nemzetközi használatának realitását hagyja figyelmen kívül, de ellentmond az idegennyelv-elsajátítás törvényeinek is. Mindenki, aki tanult már nyelveket, tudja, hogy az új nyelv elsajátítása a már ismert nyelvhez képest, azzal összehasonlítva történik, hiszen bár-

miféle tanulásról csak akkor beszélhetünk, ha az új információ valamilyen meglévő tudáshoz kötődik, ahhoz képest értelmeződik (Widdowson 2003: 154). Az angol mint idegen nyelv tanítása során gondot jelent, hogy míg a nyelvtanulók az angolt mint idegen nyelvet főként bilingválisan tanulják, a különféle modern módszerek többsége döntően az egynyelvűséget állítja előtérbe (Widdowson 2012: 22). Ezt az ellenmondást úgy lehet feloldani, ha az anyanyelvet, illetve más idegen nyelveket szisztematikusan felhasználjuk az angol vagy más, nyelvekkel foglalkozó órákon. Az anyanyelv és valamely más nyelv jelenléte azért szükséges, hogy segítségükkel az angolt tanulók megismerjék a különböző nyelvek rendszerét és logikáját, észrevegyék a közöttük lévő különbségeket, illetve hasonlóságokat, hogy azután ennek a tudásnak a birtokában hatékonyan tudják használni nyelvi készlettárukat az ELF-kommunikációban.

Az angol mint lingua franca a nyelvórán

Ezen a ponton az angolt tanító tanárok joggal kérdezhetik, hogyan lehet ezeket az elméleti felvetéseket az oktatás gyakorlatában alkalmazni, mit jelent a mindennapi munkában, hogy az angolt kommunikáción keresztül tanítjuk. Mint láttuk, a tanulókat arra kell felkészíteni, hogy az ELF-interakciók során előre nem látott problémák merülhetnek fel, és nem feltétlenül működnek az angol anyanyelvi kommunikációban érvényesülő megoldások és sémák. Más szóval a hatékony ELF-beszélőnek problémaérzékenynek kell lennie, meg kell tanulnia, hogyan birkózzék meg önállóan az ELF-kommunikáció során felmerülő nehézségekkel. Ehhez a tanórán olyan feladatokat kell adni, amelyek a problémamegoldó képességet fejlesztik. Az alábbiakban három olyan módszert vázolok fel, amelyek elősegíthetik a tanulók felkészítését az ELF-kommunikációra.

A másság elfogadására, az egyéni világlátásra, a kreatív nyelvi kifejezésre a kommunikatív nyelvtanítás egyik száműzőttje, az irodalom készíthet fel hatékonyan (Illés 2011b).

„Az irodalmat író tulajdonképpen problémafelvető, míg az irodalmat olvasó problémamegoldó *par excellence*. És mivel a felvetett problémára nincs helyes megoldás, az irodalommal kapcsolatos feladatok rengeteg beszélgetésre és vitára adnak alkalmat” (Widdowson 1983: 32, I. É. ford.).

Az irodalmi művek olyan alternatív valóságot tárnak elénk, amelyek, ha nem tudományos elemzésre használjuk őket, csak egyénileg értelmezhetőek, ezért különösen alkalmasak arra, hogy a nyelvtanulók aktívan bekapcsolódjanak az interpretációs folyamatokba. Az irodalom emellett mindenféle témában és műfajban kínál olvasnivalót, s a tanár kedvére választhat ki olyan műveket, amelyek megfelelnek a nyelvtanuló igényeinek, és motiváló erővel hatnak rá.

Ideális esetben és a tanárok választását megkönnyítendő, a tananyag maga az irodalom. Itt azonban nem az irodalmi kvalitásuktól megfosztott, könnyített olvasmányokra gondolok, hanem olyan szövegekre, amelyekre jellemzőek a fent leírt tulajdonságok. Érdekes módon a ma már nem kapható, de néhány magyarországi középiskolában még mindig használt, az 1970-es években megjelent tankönyvsorozat, az *Access to English* tartalmaz olyan szövegeket, amelyekben felfedezhetőek az irodalomban használt eszközök, és amelyek irodalmi szövegeknek tekinthetők (Illés 2009: 149). Az audiolinguális módszert követő tankönyvsorozat tulajdonképpen jól megírt szappanopera, amelynek hőse egy kisvárosban élő, csetlő-botló könyvtáros fiú, akinek

kalandjai alkotják a tankönyvek fejezeteit. A sorozat egyedülálló sikerét a kitűnő szövegeknek köszönheti, ami azt jelzi, hogy irodalmi igényű és a nyelvtanításhoz adaptált szövegekre nagy szükség lenne.

Az ELF-kommunikáció osztálytermi megvalósítására és a többnyelvűség újbóli bevezetésére a kommunikatív nyelvtanítás másik száműzöttje, a fordítás is alkalmas lehet (Cook 2010). A nyelvtant és szókincset gyakorló és a különböző nyelvi rendszerek összehasonlítását elősegítő feladatokon kívül különösen hasznosak azok a fordítások, amelyek a pragmatika szintjén is kihívást jelentenek, mint például egy külföldieknek szóló brosúra lefordítása angolra, ahol a magyar olvasónak készített magyar változatot nem csak nyelvi szempontból kell a tanulónak megváltoztatnia. Mivel a brosúrának nemzetközi, főleg nem angol anyanyelvű olvasóközönség számára kell érthetőnek lennie, a feladat igazi ELF-kontextust képvisel (Illés 2011c: 54). A szöveg fordításánál ugyanis figyelembe kell venni, hogy az angol szöveget olvasó külföldi sokkal kevesebb háttértudással rendelkezik Magyarországról, mint egy helyi olvasó, emiatt a szöveget valószínűleg az információ mennyisége és minősége tekintetében is módosítani kell.

A nyelvi tudatosság fejlesztése, a nyelvi rendszerek és azok működésének ismerete külön tantárgy formájában vagy akár nyelvvóra keretében is elérhető (Seidlhofer 2005: 340). Arra, hogy ez mit jelent a gyakorlatban, kitűnő példa a *Világ – Nyelv* program keretében, 2003–2004-ben megrendezett vetélkedő, melynek feladatai között szerepelt hétköznapi utasítások lefordítása több nyelvre, számolási feladatok elvégzése különböző nyelveken, ismeretlen nyelveken írt rövid szövegek megértése adott nyelvi input segítségével, török ragok jelentésének kibogozása stb. Nem csak írásbeli feladatokkal kellett megbirkózniuk a vetélkedőn részt vevőknek: hangzás után és a megadott magyar fordítás segítségével ki kellett találniuk például, hogy milyen idegen nyelveken hallottak üdvözléseket. A megoldásokhoz bármilyen eszközt igénybe vehettek, amely a résztvevők önálló kutatási és tanulási stratégiáit, egyszersmind autonómiáját is fejlesztette. A vetélkedő feladatai remek kiindulási pontot nyújthatnának a nyelvi tudatosságot fejlesztő kurzusok megtervezéséhez.

Összegzés

Az ELF napjaink valósága, és a kérdés az, hogy ezzel a realitással az angolt tanító szakma mikor és hogyan néz szembe, mikor és hogyan hozza meg azokat a pedagógiai döntéseket, amelyek elősegíthetik a kor igényeinek jobban megfelelő, hatékonyabb angoltanítást. E cél megvalósítása érdekében összhangba kell hozni a pedagógiai célokat a nyelvtanulás és a lingua franca nyelvhasználat követelményeivel. Ennek során az iskolán belüli világot, ahol a tanított nyelv és nyelvhasználat még mindig az idealizált anyanyelvű beszélő normáihoz igazodik, az iskolán kívüli ELF-kommunikáció eltérő valóságához és igényeihez kell igazítani. Mivel az ELF-interakciókban a beszélők maguk alakítják ki a közös jelentéseket és normákat, a lingua franca típusú kommunikáció problémaérzékenységet és problémamegoldó képességet igényel. Az angolul tanulók ne készen kapott sémákat fogadjanak el, hanem legyenek képesek önállóan dönteni. Mindeközben az angoltanároknak hasonló gyakorlatot kell követniük – szakmai függetlenségük érdekében is. Önállóan kell dönteniük arról, mi működik legjobban saját tanítási kontextusukban, úgy, hogy közben nem fogadnak el kritika nélkül minden újítást vagy ötletet.

IRODALOM

- Alptekin, C. (2012): Understanding English as a lingua franca (recenzió). *ELT Journal* 66/2, 248–251.
- Berns, M. (2009): English as lingua franca and English in Europe. *World Englishes* 28/2, 192–199.
- Cook, G. (2010): *Translation in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe (2001): Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. <http://www.teemeurope.eu/documents/CEFR.DOC> (Letöltve: 2013. 02. 12.)
- Ehrenreich, S. (2009): English as a lingua franca in multinational corporations – exploring business communities of practice. In: Mauranen, A. – Ranta, E. (szerk.): *English as a lingua franca: Studies and findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 126–151.
- Eitler, T. (2006): Identity construction, speaker agency and Estuary English. *The Even Yearbook* 7. <http://seas3.elte.hu/delg/publications/even/2006/06ei.pdf> (Letöltve: 2013. 02. 12.)
- Firth, A. (1996): The discursive accomplishment of normality. On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 26/2, 237–259.
- Frank Tibor (2011): Hazánk s a külföld. *Educatio XX/2*, 150–165. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=87 (Letöltve: 2013. 02. 12.)
- Grundy, P. (2007): Language evolution, pragmatic inference, and the use of English as a lingua franca. In: Kecskés, I. – Horn, L. R. (szerk.): *Explorations in pragmatics: Linguistic, cognitive and intercultural aspects*. Berlin: Walter de Gruyter, 219–256.
- Illés, É. (2009): What makes a coursebook series stand the test of time. *ELT Journal* 63/2, 145–153.
- (2011a): Communicative language teaching and English as a lingua franca. *Vienna English Working PaperS* 20/1, 3–16.
- (2011b): Teaching literature in the English as a lingua franca context. In: Ruttkay Veronika – Gárdos Bálint – Tímár Andrea (szerk.): *Ritka művészet. Rare device*. Budapest: ELTE, 527–538.
- (2011c): Translation in communicative language teaching. In: Balogné Bérces Katalin – Földváry Kinga – Mészárosné Kóris Rita (szerk.): *HUSSE10-Linx: Proceedings of the HUSSE10 Conference 27–29 January 2011, Linguistics volume*. Debrecen: Hungarian Society for the Study of English, 49–55. <http://mek.oszk.hu/10100/10172/10172.pdf> (Letöltve: 2013. 02. 12.)
- (2012): Learner autonomy revisited. *ELT Journal* 66/4, 505–513.
- Jenkins, J. (2000): *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- (2006): Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly* 40/1, 157–181.
- (2007): *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- (2009a): *World Englishes: A resource book for students*. London és New York: Routledge (2. kiadás).
- (2009b): English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes* 28/2, 200–207.
- (2012): English as a lingua franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal* 66/4, 486–494.
- Kontráné Hegybíró Edit – Csizér Kata (2011): Az angol mint lingua franca a szaknyelvet tanuló egyetemisták gondolkodásában. *Modern Nyelvoktatás* 17/2–3, 9–25.
- Schneider, E. W. (2007): *Postcolonial English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidlhofer, B. (2004): Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 209–239.
- (2005): English as a lingua franca. *ELT Journal* 59/4, 339–341.
- (2009): Orientations in ELF research: Form and function. In: Mauranen, A. – Ranta, E. (szerk.): *English as a lingua franca: Studies and findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 37–59.
- (2011): *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.

- (2012): The challenge of English as a lingua franca. *Anglistik: International Journal of English Studies* 23/1, 73–86.
- VOICE (2009): The Vienna–Oxford International Corpus of English (version 1.0 online). <http://voice.univie.ac.at> (Letöltve: 2013. 02. 12.)
- Wardhaugh, R. (2006): *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Blackwell (5. kiadás).
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- (1983): *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- (2003): *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- (2012): ELF and the inconvenience of established concepts. *Journal of English as a lingua franca* 1/1, 5–26.

TINTA KÖNYVKIADÓ

HATTYÁR HELGA – HUGYECZ ENIKŐ HENRIETT – KREPSZ VALÉRIA
– VLADÁR ZSUZSA (SZERK.)

A SOKSZÍNŰ ALKALMAZOTT NYELVÉSZET

Tanulmányok az alkalmazott nyelvészet területeiről

204 oldal, 2400 Ft

A TINTA Könyvkiadó *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* sorozatának 147. kötete az ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke által 2012. március 8–9-én megrendezett III. Alkalmazott Nyelvészeti Hallgatói Konferencia előadásaiból készült tanulmányokat tartalmazza. A kötet szerzői az ELTE BTK különböző (BA-s, MA-s és PhD-s) képzési szintjein tanuló, önálló kutatásokat folytató hallgatók.

A kötet 21 tanulmányt tartalmaz, amelyeket a szerkesztők öt tematikus blokkba rendeztek. A nyelvtanítás, az internetes nyelvészet, az alkalmazott pszicholingvisztika és az alkalmazott szociolingvisztika mellett a „társadalmilag hasznos” alkalmazott nyelvészethez illeszkedő elméleti keret, a funkcionális kognitív nyelvészet is helyet kapott.

A tanulmányok változatos témákat ölelnek fel: az iskoláskorú gyerekek nyelvtanulásától a számítógépes játékok nyelvén át a politikai korrektség nyelvi megjelenéséig. Olyan érdekes kérdésekkel foglalkoznak, mint az internetes csevegések rövidítései, az óvodás gyerekek párbeszédei, a mai vajdasági keresztnévadás sajátosságai, az idézetjelölők pragmatikája a héber Bibliában – hogy csak néhányat ragadjunk ki.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17.; Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu

VÍGH TIBOR

A középszintű angol és német nyelvi érettségien elért teljesítmények változásai 2007 és 2012 között

Trends in performances at the intermediate level English and German school leaving examinations between 2007 and 2012

This paper attempts to give information about the recent foreign language school leaving examination by analysing how performances at the exam differ in individual subtests and what differences can be found between examinees regarding the levels of their language abilities by school type, instructional programme and gender when comparing their English and German scores.

Performances at the intermediate exam in both languages are significantly lower on the use of German/English subtests, and higher on the reading and listening comprehension and oral subtests; there are large differences in examinees' writing performance. For both languages, average performances vary on different test versions of reading and listening comprehension. Similar tendencies were found for both languages, i.e. those taking the school leaving examination in grammar schools perform significantly better than those coming from vocational schools. Also, full-time students in secondary education perform significantly better than those who take part in adult part-time secondary education. Regarding productive skills, although girls outperform boys, the differences by gender do not have a significant impact on overall exam performance.

These findings indicate further needs regarding exam development. It seems necessary to identify and diagnose the causes of the differences in achievement and to monitor and revise the quality of assessment and evaluation processes.

Bevezetés

A közoktatásban megfelelően működtetett vizsgák az iskolarendszer kontrollját jelenthetik, és a tanítási-tanulási folyamatra erős hatásuk lehet. Ezt felismerve régi reformstratégia az oktatásban lezajló változások elindításához a mérés és értékelés megváltoztatása (Noble–Smith 1994). Az e változást előidéző reformok mellett lényeges szerepe van a vizsgán elért eredmények vizsgálatából és a tanítási-tanulási folyamatban résztvevők tapasztalatainak feltárásából kiinduló visszacsatolásoknak, melyek hozzájárulnak a vizsga továbbfejlesztéséhez.

A vizsgák révén számszerűsíthető a tanulók tudása, és az eredmények befolyásolhatják a tanulók továbbhaladását, iskolafokozat-váltását. Az eredmények alapot szolgáltatnak a kitűzött tantervi célok megvalósulásának értékeléséhez. Mindezek mellett az oktatási folyamatban résztvevők tapasztalatainak felméréséből és értelmezéséből értékes visszajelzést adhatunk a vizsgafejlesztés számára. Ezekkel az információkkal a fejlesztők megismerhetik, milyen a vizsga hatása a tanítási-tanulási folyamatra, és ez összhangban van-e az eredeti szándékaikkal (lásd Alderson–Wall 1993).

E kérdések vizsgálata hazánkban a 2005-ben bevezetett kétszintű érettségi vizsga esetében is releváns (a vizsga jellemzőiről lásd Horváth–Lukács 2006). E vizsgáról feltételezik, hogy erős hatást gyakorol a közoktatásra és a tanítási-tanulási folyamatban tartalmi és módszertani modernizációt indít el (Kósa–Simon 2006). Ugyanakkor kevés információval rendelkezünk az érettségi tényleges hatásáról, jelenlegi működéséről és minőségéről. Az eredmények monitorozása, a vizsgafunkciók működésének ellenőrzése és az ezek alapján történő vizsgafejlesztés napjainkban kevésbé jellemző. Nem kellőképpen tisztázott a jelenlegi vizsga két szintjének egymáshoz való viszonya, szükséges a tartalmi standardok felülvizsgálata, az idegen nyelvi érettségi esetében a mért nyelvi szintek empirikus összekapcsolása a Közös Európai Referenciakeret (2002) szintrendszerével (Nikolov 2007: 46). Ez egyrészt azért fontos, mert ezekkel a vizsgálatokkal „meg lehet akadályozni a tesztpontszámok inflálódását, vagyis azt a jelenséget, hogy a pontszámok különböző okokból – például a »tesztre tanítás« – formálisan nőnek, miközben a valódi tudás mértéke nem változik ugyanilyen ütemben” (Csapó 2008: 75). Másrészt „a vizsgafejlesztés folyamata nem zárult le a modell kialakításával és a rutinszerű működtetés megkezdésével [...]”. Az érettségi vizsga tehát a jelenlegi állapotában még mindig átmenetnek tekinthető” (Einhorn 2008b: 235). A vizsga továbbfejlesztése szempontjából komoly probléma, hogy kizárólag a tendenciák vizsgálatára alkalmas érettségi eredmények érhetők el, de ezek részletes elemzése, a trendek feltárása nem történt meg. A feladat- és itemszintű elemzések a 2005. és 2006. évi nyelvi érettségre vonatkozóan ismertek (Einhorn 2007a, 2008a; Major 2007, 2008; Vígh 2008, 2010), valamint az emelt szintű érettségi és az akkreditált nyelvvizsgák szintjének kapcsolatáról áll rendelkezésünkre információ (Szabó–Kiszely 2010). Ugyanakkor a vizsga minőségének javítása érdekében szükségesek a további fejlesztő kutatások. E hiány csökkentéséhez járulunk hozzá a tanulmányban bemutatott vizsgálatunkkal, melyben a 2007–2012. évi középszintű idegen nyelvi érettségi vizsgaeredményeiben megjelenő tendenciák feltárására, az angol és a német érettségi összehasonlító elemzésére törekszünk.

A cikk első részében leírjuk a vizsgálat céljait, az elemzés módszereit. Ezt követően bemutatjuk a vizsgázók összetételének változásait, majd a középszintű angol és német érettségin elért teljesítményeket és az azokat meghatározó tényezőket. Végül összegezzük az elemzések tanulságait, és megfogalmazzuk következtetéseit.

A vizsgálat céljai és módszerei

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk, a jelenlegi középszintű angol és német nyelvi érettségi vizsgákon hogyan alakul és változik a vizsgázók összetétele és teljesítménye az egyes vizsgarészekben, milyen különbségek vannak az érettségizők nyelvi készségének fejlettségében képzés- és iskolatípusok, valamint nemek szerint. Bár a hazai nyelvpedagógiai kutatások alapján a nyelvtanítás eredményességében nem a képzés- és iskolatípusok közötti különbségek jelentik a fő töréspontot (lásd Nikolov–Vígh 2012 áttekintését), az érettségi működése szempontjából mégis lényeges megvizsgálni, hogyan szolgálja a vizsga a nappali képzésben és a felnőttoktatásban a szakközépiskolák és a gimnáziumok közötti teljesítménykülönbségek csökkenését, konzerválódását vagy növekedését. A nemek közötti eltérések vizsgálata azért indokolt, mert ez az eredményességet meghatározó egyéni különbségek egyik tényezője. A teljesítmény-

különbségeket ezzel több szinten kívánjuk elemezni. A két leggyakrabban tanított idegen nyelv összehasonlítása alapján célunk, hogy megtudjuk, milyen eltérések és hasonlóságok vannak az angol és a német nyelv, valamint az érettségizők készségének fejlettségében a 2007–2012. években. Azt elemezzük, hogyan válik az idegen nyelvi érettségi a közoktatás részévé, milyen tendenciák figyelhetők meg ebben a folyamatban, és hogyan kezeli a vizsga a tanulók nyelvtudásában meglévő különbségeket. Ezzel további kutatási célokat és elemzési területeket kívánunk kijelölni.

Az elemzésben az Oktatási Hivatal (OH) 2007 és 2012 közötti, május–júniusi vizsgaidőszakhoz tartozó, angol és német nyelvi érettségire vonatkozó, nyilvánosan közzétett adatbázisait alkalmazzuk¹. Ezek az adatbázisok minden érettségizőről tartalmazták az egyes vizsgarészekben elért pontszámot és az összteljesítményt régió, megye, település, iskola- és képzéstípus, nemek és vizsgafajták szerinti bontásban. Ezek alapján megállapítható az érettségizők idegen nyelvi készségének fejlettségi szintje, az azokban megjelenő különbségek mértéke, alkalmas a teljesítménytrendek vizsgálatára, a tanított idegen nyelvek összehasonlító elemzésére. Ugyanakkor az adatbázisok alkalmatlanok a trendek okainak felderítésére, mert nem teszik lehetővé a feladat- és itemszintű elemzéseket. Ezek alapján nem lehet elemezni az egyes feladatsorok és az értékelési eljárások minőségét, illetve a különböző vizsgaidőszakokban keletkező feladatok illeszkedését a vizsgakövetelményekhez és a referenciakerethez (KER 2002).

Vizsgálatunkba csak azoknak az érettségizőknek az adatait vontuk be, akik a vizsga írásbeli és szóbeli részén is részt vettek. Így az adatbázisokból töröltük azon vizsgázók adatait, akik nem jelentek meg, illetve az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen vagy a Szakmai Előkészítő Érettségi Tárgyak Versenyen elért helyezés alapján kaptak mentességet, továbbá azokat is, akik az írásbelit szóban vagy a szóbelit írásban tették le, valamint akik valamely vizsgarész alól mentességet kaptak.

Először alapstatisztikai elemzést végeztünk, mellyel a vizsgázók összetételét és a teljesítményeket vizsgáltuk, majd hipotézisvizsgálatok segítségével a nyelvi készségek fejlettségében megjelenő képzési programok, iskolatípus és nemek szerinti különbségek feltárását végeztük el; ezek teljesítményre gyakorolt hatását az éta-négyzettel vizsgáltuk. Ez a mutató hatáserősséget jelent, a külső és a teljes variancia hányadosaként határozható meg. Értéke 0–1 közötti szám, amely százalékban is kifejezhető, és azt mutatja, hogy a csoportok (esetünkben például az iskolatípusok) közötti különbség milyen arányban határozza meg az összteljesítményt (lásd Csapó–Székely–Tóth 2009). Az éta-négyzet a különbségek mértékét mutató F-értékkel ellentétben nem feltételez lineáris kapcsolatot a függő (a teljesítmények) és a független változó (például a különböző iskolatípusok) között, így például ezzel a mutatóval a szelekció mértéke is kifejezhető (lásd Csapó–Molnár–Kinyó 2009). Ezt követően összehasonlítottuk az eredményeket angoltól és németből.

A vizsgázók összetétele és változásai

A vizsgázók összetételének elemzésével arról gyűjtöttünk információt, hogy a középszintű angol és német nyelvi érettségien az egyes vizsgafajtáknál megfigyelhető-e át-

¹ Forrás: <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php> (Letöltve: 2012. 08. 15.).

rendeződés, megjelennek-e a vizsgázók újabb csoportjai. Ugyanakkor az OH adatbázisai alapján kizárólag az érettségizők választásának eredményéről szerezhetünk információkat. A vizsgálat ezért nem terjedt ki a vizsgaszintek és -fajták választását meghatározó tényezők feltárására. Ehhez ugyanakkor a továbbiakban bemutatandó eredmények kiindulási alapul szolgálhatnak.

Az 1. táblázat mutatja a hat vizsgált évben a vizsgázók számát és vizsgafajta szerinti eloszlását. Az angolt választotta a nyelvi érettségizők többsége: míg 2007-ben a vizsgázók 61%-a, addig az utolsó két évben az érettségizők 71%-a; a hat év átlagában a tanulók 67%-a érettségizett középszinten angolból. Ebből a nyelvből a vizsgázók száma 2007 és 2011 között nőtt, 2012-ben csökkent. Németből 2008, 2009 és 2010-ben nem változott jelentősen a vizsgázók száma, míg az utóbbi két évben csökkent.

Vizsgafajta	Angol						Német					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Rendes	88	81	81	81	80	80	88	82	82	81	81	80
Előrehozott	11	18	18	18	18	18	12	18	18	18	17	18
Egyéb	1	1	1	2	2	2	0	1	1	1	2	2
Vizsgázók száma	44638	45261	50206	56302	56537	54945	28321	26256	26364	26399	24085	22280

Megjegyzés: Az egyéb vizsgafajta közé tartozik az ismétlő, javító, kiegészítő, pótló, rendes vizsga.

1. táblázat. A középszinten vizsgázók száma és vizsgafajta szerinti százalékos eloszlása angolból és németből

Mindkét nyelvből a többség a középiskolai tanulmányok befejezése után, a tanulói jogviszony fennállása alatt vagy megszűnését követően első alkalommal tett ún. rendes vizsgát (1. táblázat). Ugyanakkor a középiskolai tanulmányok befejezése előtt, első alkalommal vizsgázók száma mindkét nyelvből középszinten megnőtt: míg 2007-ben a vizsgázók 11%-a választotta az előrehozott vizsgát, addig 2008-tól 18%. Az OH adatbázisaiban a vizsgázó évfolyamát is megadják, amelynek alapján például 2012-ben a középszintű vizsgán mindkét nyelvből előrehozott vizsgát 11. osztályban a tanulók 45%-a tett, náluk kevesebben 10.-ben, de előfordul, hogy már a 9. évfolyamos tanulók is leérettségiztek ebből a tárgyból. Kérdéses és vitatható ennek a vizsgafajtának a választhatósága az idegen nyelvi érettségi esetében, hiszen olyan kötelező tantárgyról van szó, amelyet a középiskolai tanulmányok befejezéséig tanulnak a diákok. A hazai vizsgálatok is azt mutatják, hogy a tanulók csak annyira akarják megtanulni az idegen nyelvet, hogy nyelvvizsgát tegyenek, vagy leérettségizzenek belőle (lásd Nikolov 2003; Józsa–Nikolov 2005; Imre 2007; Vágó 2007). A nyelvi előkészítő évfolyam tapasztalatai szerint az előrehozott érettségit követően a diákok gyakran nem jártak be a nyelvrákra, sok esetben nem kívántak szintemelő vizsgát tenni, vagyis ez a nyelvtanulási kedv csökkenését eredményezte (Nikolov–Ottó–Öveges 2009: 35, 103). Mindezek alapján részletes elemzést igényel, hogy milyen hatása van ennek a vizsgafajtának a nyelvtanulási folyamatra. Ez alapján lehetne módosítási igényeket megfogalmazni. A többi vizsgafajtaánál a kismértékű növekedést (1. táblázat) az ismétlő- és javítóvizsgára jelentkezők számának emelkedése okozza.

A középszinten vizsgázók többsége nappali képzésben vett részt, az érettségizők száma a felnőttoktatást befejezők körében alacsonyabb. 2007 és 2009 között közel

azonos volt a felnőttoktatás két képzéstípusában végzettek aránya mindkét nyelvből. A többi három évben 2,5-szeresére növekedett az esti/levelező képzést befejező nyelvi érettségizők száma (2. táblázat). Ez arra vezethető vissza, hogy 2005–2009 között az idegen nyelvi érettségi ezen a tagozaton nem volt kötelező tárgy, ehelyett az érettségizők más tárgyból vizsgázhattak (100/1997. [VI. 13.] Kormányrendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról 60/B. § [1] bekezdés), de a 2009/2010. tanév május–júniusi vizsgaidőszakától az esti és a levelező képzésben is kötelező vizsgatárgy lett az idegen nyelv. Ez a döntés megnövelte a vizsgázók számát (1. táblázat), és megváltoztatta a vizsgázói összetételt (2. táblázat). A felnőttoktatásban az idegen nyelvek tanításának eredményességéről kevés információval rendelkezünk, ezért ezt a továbbiakban részletesebben megvizsgáljuk.

Képzés-típus	Angol						Német					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Nappali	93	93	94	86	85	85	92	92	93	88	88	87
Felnőttoktatás nappali	3	3	2	2	2	2	5	5	4	3	3	4
Felnőttoktatás esti/levelező	4	3	3	11	12	12	3	3	2	8	8	8
Nincs jogviszonya	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1

2. táblázat. A középszinten vizsgázók százalékos eloszlása a képzéstípusok szerint angolból és németből

Angol nyelvből a nappali tagozaton a hat év átlagában a gimnáziumot és a szakközépiskolát végzett érettségizők aránya középszinten közel azonos, míg németből a gimnáziumban kevesebben, átlagosan a vizsgázók 45%-a érettségizett (3. táblázat). A felnőttoktatás két képzéstípusa közül az alacsonyabb létszámú nappali tagozaton (2. táblázat) iskolatípusok szerint átrendeződés figyelhető meg: a gimnáziumban érettségizők aránya angolból nagyobb mértékben növekszik. A felnőttképzés esti és leve-

Képzés-típus	Iskola-típus	Angol						Német					
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Nappali	G	48	50	53	52	52	51	43	43	45	46	44	44
	Sz	52	50	47	48	48	49	57	57	55	54	56	55
Felnőttoktatás nappali	G	32	37	38	41	50	61	31	34	32	35	42	45
	Sz	67	63	61	57	48	37	69	66	68	65	56	55
Felnőttoktatás esti/levelező	G	56	59	72	80	79	83	49	47	68	79	80	81
	Sz	44	41	28	20	21	17	51	53	32	21	20	19

Megjegyzés: G = gimnázium, Sz = szakközépiskola

3. táblázat. A középszinten vizsgázók százalékos eloszlása képzés- és iskolatípusok szerint angolból és németből

lező tagozatán a 2007 és 2008-as érettségien közel azonos volt a két iskolatípusban végzettek aránya, majd a 2009-es vizsgán növekedett a gimnáziumban érettségizők aránya, és a három utóbbi vizsgán mindkét nyelvből e képzésben kb. 20%-ban végeztek szakközépiskolában.

Teljesítmények a középszintű angol és német érettségien

A középszintű idegen nyelvi érettségien a nappali képzésben végzettek száma és összetétele nem változott jelentősen a vizsgált időszakban, ugyanakkor a felnőttoktatás két képzésében átrendeződés figyelhető meg. Feltételezhető, hogy ezek a tanulók a nappali képzésben végzettekénél alacsonyabb nyelvtudásszinttel rendelkeznek, ezért az egyes vizsgarészek működését, a tendenciák feltárását a nappali képzésben végzett tanulók részmintáján végeztük el és mutatjuk be a továbbiakban². Az egyes vizsgarészek teljesítettségét angol nyelvből az 4., németből az 5. táblázat tartalmazza, melyekben a vizsgapontszámot százalékos skálára transzformáltuk, megadtuk a teljesítményátlagot és a szórást. Az átlag standard hibája minden esetben 0,2 százalékpont alatt van. Közvetlenül összehasonlíthatjuk az egyes vizsgaéveken belül az eredményeket, mivel a tesztek ugyanazon vizsgázók oldották meg, így képet kaphatunk a vizsgarészekben mért készségek fejlettségéről. Közvetetten vizsgálhatók az egyes évek közötti teljesítmények, mivel az adatbázisokat nem köti össze közös személy vagy item, de minden feladatsor a vizsgakövetelményekre épül, a feladatírás alapelve azonos, a nappali képzésben végzett vizsgázói populáció nagy, és összetétele nem változott jelentősen.

A vizsgázók átlagteljesítményét két, egymással összefüggő tényező határozza meg: a diákok nyelvtudásszintje és a feladatok nehézsége. Ez utóbbi főleg az átlagos képességi szintű tanulók teljesítményét befolyásolja. Az egyes vizsgaévekben az átlagokban megjelenő ingadozások eltérő nehézségű feladatsorokra utalnak, a teljesítménynövekedésben a felkészítés hatása jelenhet meg, a csökkenő teljesítményátlagok azt jelezhetik, hogy a vizsgafeladatokat összeállító tantárgyi bizottság nehezíti a feladatsorokat. Ugyanakkor az okok pontos megállapítására feladat- és itemszintű elemzésekre van szükség, amire adatok hiányában nem kerülhet sor. Először vizsgaéveken belül elemezzük az eredményeket, majd az átlagok változásai alapján vonunk le következtetéseket.

Angol nyelvből a 2007., 2009., 2011. és 2012. évi középszintű érettségien a legkönnyebb vizsgarész az *olvasott szöveg értése* volt, ugyanakkor a 2008. évi vizsgán belül a többi készséghez képest itt érték el a vizsgázók a legalacsonyabb átlagteljesítményt, a 2010-es évben pedig ez volt a második legnehezebb feladatsor (4. táblázat). Feltételezhetjük, hogy a feladatsorok nehézsége eltérő. Ennek oka az lehet, hogy gyakran alkalmazzák az „igaz/hamis/nincs róla információ a szövegben” feladatípust, amellyel az a gond, hogy az olvasást egyoldalú jelentésazonosító folyamatnak tekinti, melyben az olvasó passzív szerepbe kényszerül, mert azt a választ kell kiválasztania, ami a feladatíró szövegértelmezésének megfelel (Illés 2011: 151). Ez befolyásolhatja a teljes feladatsor működését. Az érettségizők jobban teljesítették a belső vizsgaként működő *beszédkész-ség* vizsgarészt, amelyben az elért átlagteljesítmény minden évben szignifikánsan ($p < 0,001$) jobb az írásbeli résznél és a teljes vizsgánál. A *hallott szöveg értése* vizs-

² A teljes vizsgára vonatkozó átlageredmények elérhetők az OH honlapján: http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/prezentaciok_tanulmanyok (Letöltve: 2013. 02. 27.).

garésznél a többihez képest homogénebb a vizsgázói populáció, a teljesítményátlagok a vizsgált években ingadoznak, különösen az utolsó két évben lehetett nehezebb ez a feladatsor. Az *íráskészségnél* a magas szórás jelzi, hogy heterogén a populáció összetétele a teljesítményük szerint, azaz ennél a vizsgarésznél egyes háttértényezők szerint jelentős különbségek vannak. E készségnél 2007-ben és 2008-ban a vizsgázók alacsonyabb, míg a többi vizsgaévben hasonló átlagteljesítményt értek el, vagyis e vizsgarésznek elsősorban a vizsga bevezetésekor lehetett közvetlenebb hatása a tanítási-tanulási folyamatra. Ezt megerősíti az a tény is, hogy 2005-ben és 2006-ban alacsonyabb volt az átlagteljesítmény (Major 2008). A többi készséghez képest minden vizsgált évben a legnehezebb feladatsor a *nyelvhelyesség*, ahol a korábbi vizsgákhoz hasonlóan (Major 2008) a legalacsonyabbak a teljesítményátlagok. A *teljes vizsgát* tekintve az egyes feladatsorok teljesítettségében és nehézségében megjelenő különbségek kiegyenlítődnek: a 2009-es és 2010-es vizsga kivételével nem változott jelentősen az átlag.

Vizsgarész	Vizsgaév					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Olvasott szöveg értése	72 (17)	57 (24)	74 (23)	64 (24)	74 (23)	70 (27)
Nyelvhelyesség	46 (26)	57 (23)	54 (27)	48 (22)	52 (27)	51 (25)
Hallott szöveg értése	63 (20)	66 (19)	63 (19)	70 (20)	52 (20)	52 (23)
Íráskészség	62 (30)	63 (32)	67 (31)	66 (31)	65 (30)	66 (31)
Beszéd-készség	66 (26)	68 (26)	70 (27)	70 (27)	70 (27)	70 (26)
Teljes vizsga	63 (20)	62 (22)	66 (22)	65 (22)	63 (22)	63 (23)

4. táblázat. Az angol középszintű vizsgák eredményei a nappali tagozaton végzett diákok körében (százalékpontban megadott átlagok, zárójelben a szórások)

Németből minden évben a produktív készségeknél heterogén a populáció. Ez különösen az *íráskészségre* jellemző, de 2005 és 2010 között folyamatosan javultak az átlagteljesítmények (a korábbi vizsgán elért eredményekről lásd Einhorn 2008a). Ehhez hasonló tendenciát láthatunk a 2010-es vizsgaévet kivéve a *nyelvhelyességnél* is, bár a szórás alapján kisebbek a tanulók közötti teljesítménykülönbségek. E vizsgarészeknél tehát a fejlesztés hatása jelenhet meg. A legkönnyebben teljesíthető vizsgarész a *beszéd-készség*, ahol az elért átlag minden évben szignifikánsan ($p < 0,001$) magasabb az írásbeli vizsgarész és a teljes vizsga átlagánál. Az *olvasott szöveg értésénél* megfigyelhető bizonyos ingadozás: 2007 és 2010 között e feladatsor teljesítettsége csökkent, míg 2011-ben ez bizonyult a legkönnyebb vizsgarésznek. Mérésmetodikai szempontból a legproblémásabb vizsgarész a *hallott szöveg értése*. E feladatsor a többihez képest 2012-ben volt a legkönnyebb, a teljesítettsége 2007-ben és 2010-ben a második legmagasabb, 2008-ban a harmadik, míg 2009-ben és 2011-ben a többi vizsgarészhez képest ezt teljesítették a legrosszabbul az érettségizők. Különösen a 2011-es feladatsor volt nehéz: kiugróan alacsony volt az átlag. A *teljes vizsgán* 2008-ban és 2009-ben, valamint 2007-ben, 2010-ben és 2012-ben nem ingadozott jelentősen az átlag, viszont 2011-ben lényegesen alacsonyabb volt a teljes vizsga átlagos megoldottsága. Ez az azonos készséget mérő feladatsorok feltehetően eltérő nehézségéből, különböző belső szerkezetéből adódik, valamint abból, hogy a vizsgára való felkészülés során a diákok megismerik a vizsgán várható feladattípusokat, ami befolyásolhatja teljesítményüket.

Vizsgarész	Vizsgaév					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Olvasott szöveg értése	74 (20)	63 (21)	61 (23)	58 (24)	69 (19)	62 (19)
Nyelvhelyesség	48 (18)	53 (20)	57 (21)	52 (24)	58 (20)	61 (19)
Hallott szöveg értése	71 (20)	55 (23)	51 (18)	66 (16)	26 (21)	67 (17)
Íráskészség	50 (33)	54 (33)	56 (33)	60 (32)	56 (34)	57 (33)
Beszéd-készség	64 (27)	66 (27)	67 (27)	67 (28)	68 (27)	66 (28)
Teljes vizsga	62 (21)	59 (22)	58 (22)	61 (21)	51 (22)	62 (21)

5. táblázat. A német középszintű vizsgák eredményei a nappali tagozaton végzett diákok körében (százalékpontban megadott átlagok, zárójelben a szórások)

Angolból és németből az olvasott és a hallott szöveg értése feladatsor átlagos megoldottsága ingadozik. A középszintű érettségi célja a referenciakeret A2–B1 szintjének mérése. Ennek megvalósítása érdekében az írásbeli feladatsorokon belül a lépcsőzetesség elve érvényesül: az itemek és a feladatok nehezednek (40/2002. [V. 24.] OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről). Az eredmények viszont arra utalnak, hogy a feladatsorok nehézsége nem állandó. Ennek oka, hogy ezek a tesztek kevés, általában 18–25 itemet tartalmaznak, ezért a mérni kívánt nyelvi szinten minimális arányeltolódás eltérő nehézségű feladatsort eredményez (Einhorn 2007b: 83). Ennek következménye, hogy e feladatsoroknál alacsony a döntések reprodukálhatósága. Ez a kritérium a nyelvtudást mérő vizsgák esetében azt fejezi ki, hogy mennyire pontosak az eredmények alapján hozott döntések és az idő múlásával állandónak tekinthetők-e. Ez akkor teljesül, ha a különböző vizsgaidőszakokban hozott döntések függetlenek a feladatok nehézségétől, a feladatkészítés körülményeitől (Kunnan 2004; Baartman és mtsai. 2006). A döntések reprodukálhatóságának növelése érdekében szükséges lenne a feladatok előzetes kipróbálása, empirikus nehézségi szintjük utólagos ellenőrzése, működésének részletes elemzése és a tapasztalatoknak a feladatkészítési folyamatba való visszacsatolása.

Íráskészségből angolból 2005 és 2009 között, míg németből 2005 és 2010 között javultak a teljesítmények; a többi évben nem volt jelentősebb változás. Ebből arra következtetünk, hogy e készség esetében az idegen nyelvi érettségi bevezetését követően a vizsga közvetlenül visszahatott a felkészülési szakaszra, amely során a diákok megismerik az írásművek megírásának folyamatát és az értékelési rendszert. Hazai vizsgálatok (lásd Nikolov–Pércsich–Szabó 2000; Józsa–Nikolov 2005) azt mutatták, hogy a feladatok előzetes megismerése, nyelvórai gyakorlásuk mértéke és a feladat nehézségének megítélése itt erőteljesebben befolyásolja a teljesítményeket, mint az olvasásnál. Kutatást igényel annak feltárása, hogy a tanárok e készség fejlesztésére nagyobb hangsúlyt fektetnek-e, vagy inkább feladatmegoldó stratégiákat tanítanak korábbi vizsgafeladatok segítségével.

A beszéd-készség vizsgarész mérési-értékelési eljárásai jelentős mértékben különböznek a többitől: a feladatsorokat a tanárok helyi szinten állítják össze a vizsgakövetelmények alapján, a szóbeli produktumokat a tanárok értékelik központi analitikus értékelési skálákkal. A vizsgán elért eredményt számos tényező befolyásolhatja: a vizsgázók beszéd-készség-szintje, az értékelési szempontok és skálák jellemzői, az

értékelők szigorúsága, a feladatok minősége. E tényezők közül az OH adatbázisaiban az értékelés eredményéről szerezhetünk információkat. A 2007–2009. évi érettségien az adatbázisokban egyértelműen azonosítható hibát találunk: ennél a vizsgarésznél több esetben fél pont szerepel, amely sem az értékelési skálák alkalmazásakor, sem a vizsgapontok átszámításakor (a német nyelvi szóbeli érettségien) nem adható. Az írásbeli vizsgarészhez és a teljes vizsgához képest magasabb teljesítményátlagokból (4. és 5. táblázat) is feltételezzük a korábbi vizsgára jellemző értékelési gyakorlatot: a vizsgázók írásbeli érettségien elért eredményét korrigálták a szóbeli pontszámok kialakításakor. Ez a vizsgarész így nem hozott összemérhető eredményeket (Einhorn 2008b: 211). A fenti körülmények azt mutatják, hogy meg kellene vizsgálni a tanárok által készített mérőfeladatok összhangját a vizsgakövetelményekkel, továbbá elengedhetetlen az értékelési szempontok és skálák empirikus validálása, illetve a vizsgáztatók képzése.

A 4. és 5. táblázat összehasonlításával a két nyelv közötti teljesítménykülönbségeket vizsgálhatjuk. A rendszerszintű, nagymintás, idegennyelv-tudást vizsgáló kutatások (lásd Nikolov–Vígh 2012 áttekintését) következetesen azt mutatják, hogy angoltól a teljesítmények rendre magasabbak, mint németből. Ezekben a vizsgálatokban az angol és a német nyelvi tesztek úgy hozzák létre, hogy azok párhuzamosak legyenek, ami azt jelenti, hogy a feladatsorokra azonos szövegtípus, feladattípus, itemszám jellemző, azonos rész-készségeket mérnek, az íráskészség-feladatok kiértékeléséhez az értékelési szempontok azonosak (lásd Józsa–Nikolov 2005: 309). Ugyanakkor ezeknek a feltételeknek az idegen nyelvi érettségi kevéssé felel meg, mert az angol és a német érettségi feladatsoraiban és kiértékelésében vannak különbségek, például a német olvasási feladatsorban nem szerepel az „igaz/hamis/nincs róla információ” feladattípus. Az egyes tesztekben különbözik a zárt és a nyílt végű feladatok száma. Az íráskészség vizsgarészben eltérő az értékelési szempontok (a német érettségien nem szerepel az *íráskép*), különbözik az egyes szempontokhoz tartozó skálák leírása és az ezeknél elérhető maximális pontszám. Mindezek mellett a feladatsorok nehézsége feltehetően vizsgaidőszakonként eltér egymástól. E korlátok ismeretében a következő megállapításokat tehetjük: A két receptív készségnél angoltól magasabbak az átlagteljesítmények, kivéve a hallott szöveg értésénél 2007-ben és 2012-ben. Ugyanez jellemző a két produktív készségre is, amelyek közül az íráskészségnél jelentősebbek ezek a különbségek. Egyedül a nyelvhelyesség vizsgarésznél magasabbak tendenciaszerűen a német eredmények.

A teljesítményeket meghatározó tényezők a középszintű angol és német érettségien

A középszinten érettségizők teljesítményében megjelenő teljesítménykülönbségeket először képzés- és iskolatípusok, majd nemek szerinti bontásban mutatjuk be. Elemezzük továbbá az iskolatípusok és a nemek szerint kimutatható különbségek hatáserőségét az egyes vizsgarészekben belül és a teljes vizsgán elért teljesítményre.

A 6. táblázat angoltól és németből mutatja a vizsgált hat évben az érettségizők eredményeit a teljes vizsgán képzés- és iskolatípusok szerinti bontásban. Mindkét nyelvnél hasonló tendencia figyelhető meg: a *nappali* tagozaton az angol érettségi eredményei kismértékű, a német vizsgaeredmények jelentősebb hullámzást mutatnak

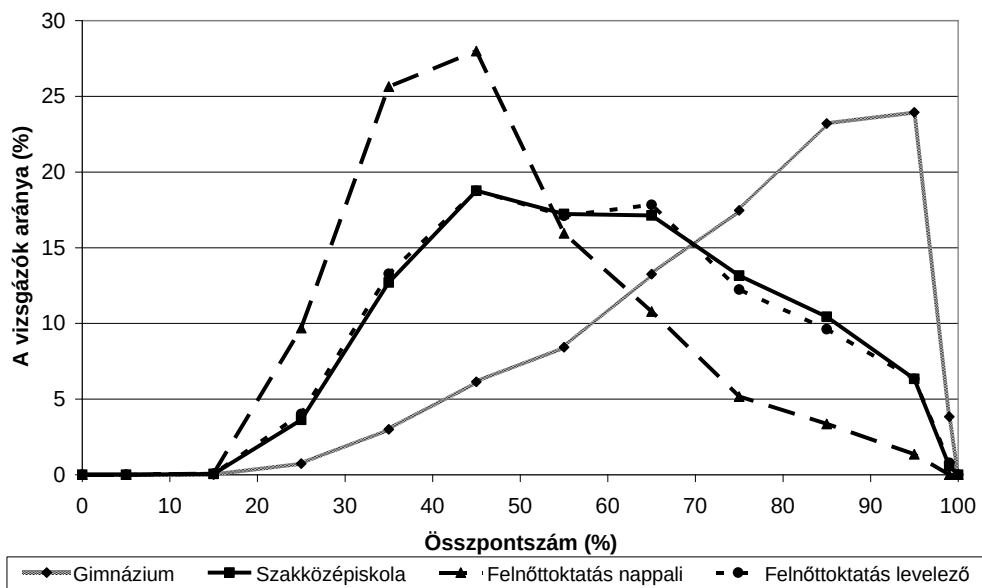
a gimnazistáknál és a szakközépiskolásoknál, akik átlagteljesítménye a gimnáziumi tanulókénál jelentősen alacsonyabb. A *felőttoktatás nappali* képzésében érettségizők teljesítménye elmarad a nappali képzésben végzettekétől, a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók átlageredménye között nincs jelentős különbség egyik nyelvnél sem. A *felőttoktatás esti/levelező* képzésében végzettek szignifikánsan (minden esetben: $p < 0,001$) jobban teljesítettek mindkét nyelvből 2007–2009 között a felőttoktatás nappali képzésében érettségizőknél, ugyanakkor 2010 és 2012 között tendenciaszerűen csökkent a teljesítményük. Ennek oka, hogy a 2010-es érettségien jelentősen megnőtt az ebben a képzésben érettségizők száma (2. táblázat), különösen a gimnáziumban (3. táblázat). Ennek hatására az utóbbi három évben a felőttoktatásban végzettek teljesítményében nincs jelentős különbség egyik nyelvből sem.

Vizsga- nyelv	Képzés- típus	Iskola- típus	Vizsgaév					
			2007	2008	2009	2010	2011	2012
Angol	Nappali	G	72 (18)	73 (19)	76 (18)	75 (18)	73 (19)	73 (20)
		Sz	55 (19)	52 (20)	55 (21)	54 (20)	53 (20)	52 (22)
	Felőtt- oktatás nappali	G	42 (17)	40 (15)	41 (19)	41 (18)	40 (19)	40 (19)
		Sz	43 (15)	41 (16)	40 (16)	40 (16)	40 (16)	40 (18)
	Felőtt- oktatás esti/ levelező	G	57 (19)	54 (19)	55 (20)	41 (16)	41 (16)	40 (17)
		Sz	50 (18)	47 (17)	53 (19)	41 (17)	38 (14)	39 (17)
Német	Nappali	G	73 (18)	71 (20)	70 (19)	73 (19)	67 (20)	74 (18)
		Sz	54 (19)	49 (19)	48 (18)	51 (18)	44 (17)	53 (17)
	Felőtt- oktatás nappali	G	46 (17)	41 (15)	37 (14)	39 (15)	33 (13)	42 (13)
		Sz	47 (16)	41 (15)	41 (15)	41 (13)	36 (14)	44 (14)
	Felőtt- oktatás esti/ levelező	G	60 (19)	58 (20)	52 (19)	43 (15)	38 (15)	43 (15)
		Sz	50 (19)	46 (19)	47 (19)	42 (15)	34 (15)	44 (15)

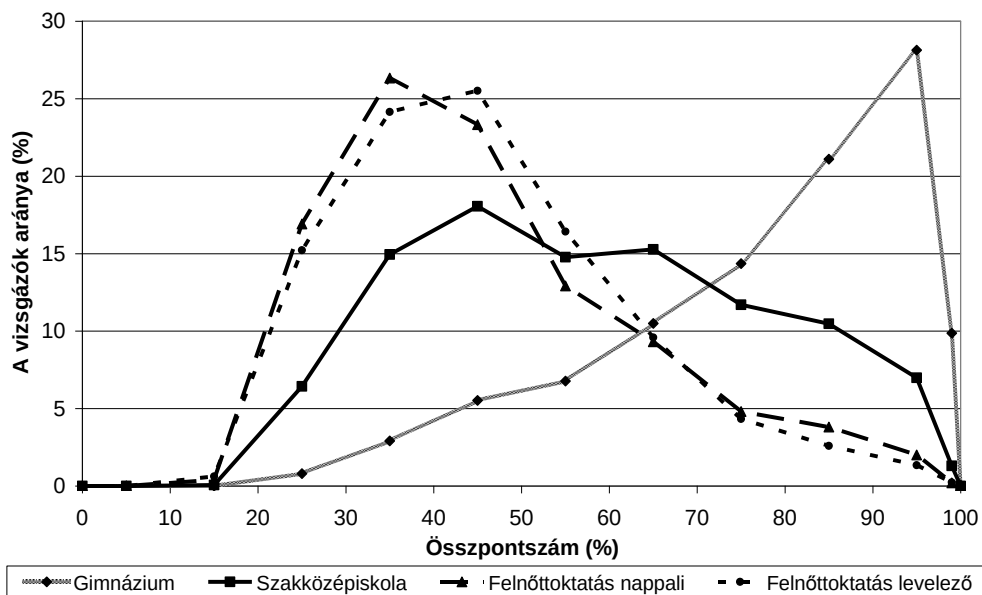
Megjegyzés: G = gimnázium, Sz = szakközépiskola

6. táblázat. Az angol és német középszintű érettségi vizsgák átlageredményei képzési és iskolatípusonként (százalékpontban megadott átlagok, zárójelben a szórások)

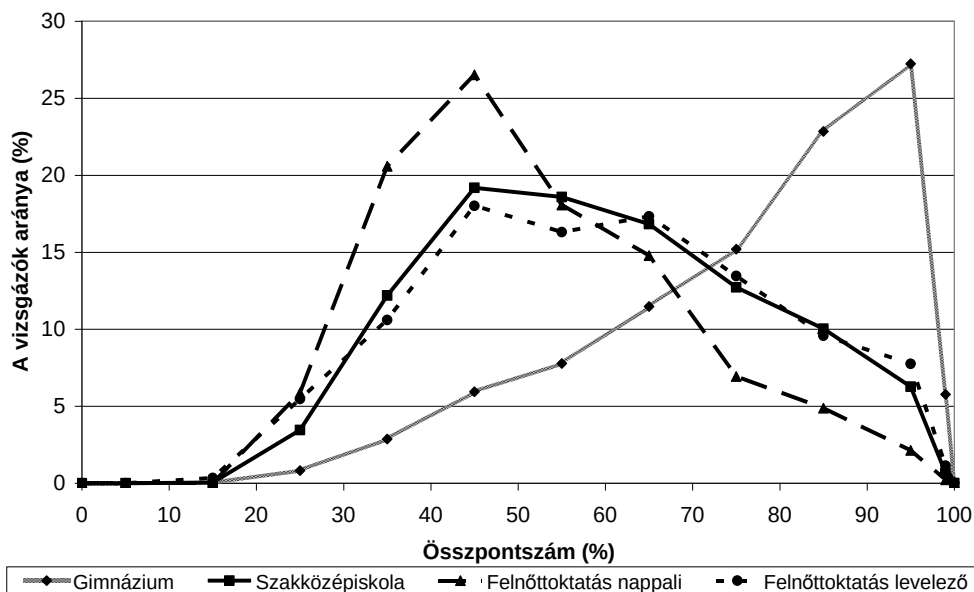
Az 1. és 2. ábra angolból, a 3. és 4. ábra németből mutatja a teljesítmények eloszlását a teljes vizsgán, amelyen a nappali képzésben gimnáziumban és szakközépiskolában végzők teljesítménye, valamint a felőttoktatás nappali és esti/levelező képzésében végzettek eredményei külön szerepelnek.



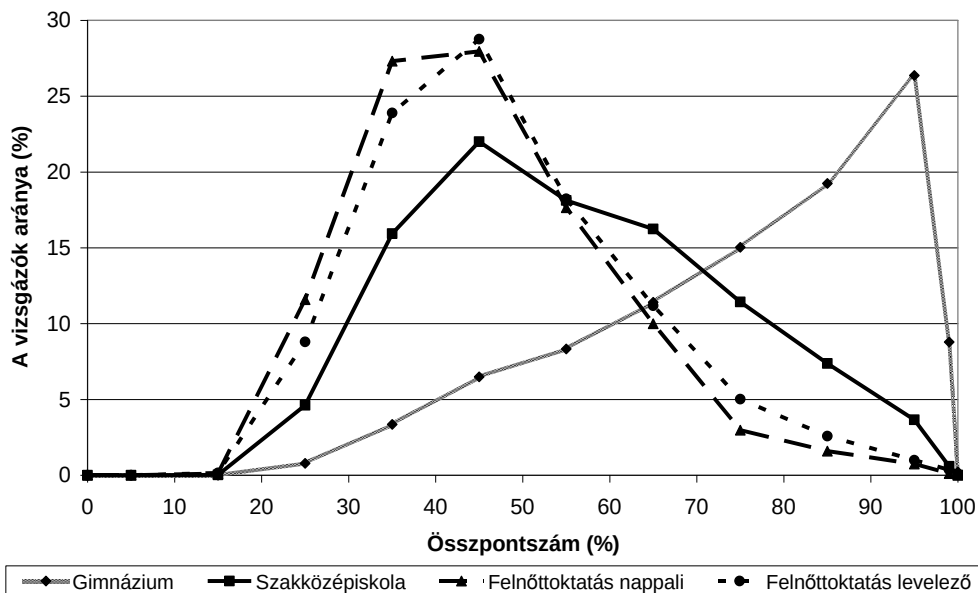
1. ábra. A teljesítmények eloszlása a 2007. évi középintű angol érettségi vizsgán



2. ábra. A teljesítmények eloszlása a 2010. évi középintű angol érettségi vizsgán



3. ábra. A teljesítmények eloszlása a 2007. évi középszintű német érettségi vizsgán



4. ábra. A teljesítmények eloszlása a 2010. évi középszintű német érettségi vizsgán

Mindkét, példaként kiválasztott vizsgaévben és nyelvnél a gimnazisták teljesítményének eloszlása erősen jobbra tolódott: a tanulók jelentős része a 70–90%-os teljesítménysávban van. A szakközépiskolások közül a legtöbben 30–70%-os eredményeket értek el. Ettől 2007-ben nem különbözik a felnőttoktatás esti/levelező képzésében résztvevők teljesítményének eloszlása (1. és 3. ábra). A felnőttoktatás nappali képzésében tanulók többsége a 20–50%-os teljesítménysávban helyezkedik el. Ugyanez jellemzi a 2008-as és a 2009-es vizsgát (lásd Víg 2011). 2010-ben megnövekedett a vizsgázók száma (1. és 2. táblázat). Ekkor a nappali tagozaton a gimnáziumban és a szakközépiskolában érettségizők teljesítményeloszlása nem változott jelentősen, míg a felnőttoktatás levelező képzésében tanulók eloszlása a nappali tagozatos társaikéhoz hasonlít (2. és 4. ábra). Ez utóbbi teljesítményeloszlás jellemző a 2011-es, 2012-es angol és német vizsgákon. Mindez azt mutatja, hogy a felnőttoktatásban végzetek a nappali képzésben érettségizetteknél jóval alacsonyabb nyelvtudással rendelkeznek.

A nappali képzésben érettségizők vizsgarészenként elért teljesítményének átlagát és szórását iskolatípus szerinti bontásban a 7. táblázat tartalmazza, melyben példaként a 2012-es év eredményei láthatók. A tendenciát a hat év átlagában megjelenő különbségek mértékével jellemezzük. A hazai vizsgálatokkal összhangban (lásd Nikolov–Pércsik–Szabó 2000; Józsa–Nikolov 2005) a gimnáziumban érettségizettek szignifikánsan jobb teljesítményt értek el, mint a szakközépiskolában végzett tanulók. Angolból és németből a legkisebb különbség a két iskolatípusban érettségizők között a hallott szöveg értése vizsgarész átlagos teljesítményében azonosítható (a hat év átlagában angolból 16, németből 17 százalékpont), amelyet a korábbi vizsgán semmilyen formában nem mértek. Az olvasás és a beszéd-készség esetében mindkét nyelvből átlagosan 20 százalékpontnyi különbség van. Ugyanakkora az átlagos különbség né-

Vizsgarész	Iskolatípus	Angol			Német		
		Átlag (%)	Szórás (%)	η^2 (%)	Átlag (%)	Szórás (%)	η^2 (%)
Olvasott szöveg értése	gimnázium	81	22	18	72	18	24
	szakközépiskola	58	27		54	15	
Nyelvhelyesség	gimnázium	62	23	20	71	18	22
	szakközépiskola	39	22		53	15	
Hallott szöveg értése	gimnázium	60	22	15	75	16	20
	szakközépiskola	43	19		60	15	
Íráskészség	gimnázium	78	25	17	73	27	20
	szakközépiskola	53	32		43	31	
Beszéd-készség	gimnázium	79	23	12	78	24	14
	szakközépiskola	61	26		57	27	
Teljes vizsga	gimnázium	73	20	20	74	18	25
	szakközépiskola	52	22		53	17	

Megjegyzés: A két iskolatípus közötti különbség minden esetben $p < 0,001$ szinten szignifikáns (a kétmintás t-próba alapján).

7. táblázat. Az iskolatípusok szerinti különbségek és azok hatáserőssége a 2012. évi érettségi vizsgán angolból és németből a nappali tagozaton

metből a nyelvhelyesség vizsgarészben, míg angolból ennél a feladatsornál az eltérés 22 százalékpont. Jelentős különbség található az íráskészség vizsgarészben (angolból 26 százalékpont, németből 30 százalékpont), amelynél mindkét iskolatípusban heterogén a csoport összetétele. A teljes vizsgán az iskolatípusok szerinti különbségek mértéke angolból a hat év átlagában 20, németből 22 százalékpont. Az iskolatípusok közötti különbségek teljesítményre gyakorolt hatáserősségét mutató éta-négyzet értékek mindkét nyelvből – a beszéd-készség vizsgarész kivételével – 20% körüliek. Ezek az értékek németből magasabbak, mint angolból. A vizsgált hat évben a teljes vizsgán az éta-négyzet értékek kis mértékben, de folyamatosan emelkedtek: 2007-ben angolból 18%, németből 20% volt. Eredményeink arra utalnak, hogy az iskolatípusok szerinti különbségek erősödő hatást fejtenek ki a teljesítményekre.

Az eddigi eredmények az egyes képzés- és iskolatípusok szerinti különbségek mértékét mutatták, ugyanakkor érdemes megvizsgálni azt is, hogy a vizsgázók milyen arányban érik el a referenciakeret célként megjelölt szintjeit. Erről a 2008. évi érettségi eredményei alapján áll rendelkezésünkre információ. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium felkérésére, a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület (NYAT) bevonásával szakértői véleményezési eljárással ezt a vizsgát azzal a céllal elemezték (Felmérés a 2008-ban Magyarországon érettségizettek idegennyelv-tudásáról 2009), hogy a KER skálái alapján állapítsák meg, hány pontot kell minimálisan teljesíteni a vizsgázónak középszinten a B1, emelt szinten pedig a B2 szint eléréséhez a középszintű olvasott és hallott szöveg értése, valamint az íráskészség-feladatokon. A vizsgálatot a módosított Angoff-módszerrel végezték (lásd Tannenbaum–Wylie 2005, 2008), melynek lényege, hogy a szakértők a feladatsorokat először egymástól függetlenül, majd egymással egyeztetve minősítik a KER szintrendszer alapján úgy, hogy egy 13 fokozatú skálán megállapítják, középszinten a B1, emelt szinten a B2 szinten lévő vizsgázó milyen valószínűséggel oldaná meg helyesen az itemet, és az így kialakított értékek átlagait tekintik a készségenkénti határpontnak. Az íráskészség vizsgarészben a feladatokat és az analitikus értékelési skálákat használták a szintminősítéshez. Mindezek alapján határozták meg a határoló pontértéket, mely azt jelöli, amit középszinten a B1, emelt szinten a B2 szint eléréséhez teljesíteni kell. Ezek alapján megállapítható, hogy a 2008. évi érettségin a vizsgázók hány százaléka éri el ezt a szintet (Felmérés a 2008-ban Magyarországon érettségizettek idegennyelv-tudásáról 2009).

A NYAT-vizsgálat alapján középszinten angolból és németből az olvasási készségnél, valamint angolból a hallott szöveg értése vizsgarészben a vizsgázók közel fele érte el a B1 szintet. Angolból a vizsgázók magasabb aránya érte el ezt a szintet, mint németből. A vizsgálat eredményei arra hívták fel a figyelmet, hogy a nyelvtudás nem egyenletes: a vizsgázók általában a receptív készségekből magasabb szintet érnek el, mint az íráskészségből. Ugyanakkor a kutatási beszámoló nem ad választ arra a kérdésre, hogy képzés- és iskolatípusonként a tanulók hány százaléka éri el középszinten a B1 szintet. Ezért a NYAT-vizsgálat eredményei alapján az OH adatbázisaiban ezt megvizsgálva (8. táblázat) azt tapasztaltuk, hogy a két receptív készségnél a gimnáziumban érettségizettek 60–70%-a, míg a szakközépiskolában végzettek 20–30%-a érte el ezt a szintet. Az íráskészségnél alacsonyabb ez az arány. A felnőttoktatás napali képzésében a receptív készségeknél a vizsgázók kb. 20%-a, míg az íráskészségnél 5%-a éri el a B1 szintet. A felnőttoktatás esti/levelező képzésében végzettek a szak-

középiskolában érettségizők arányaihoz hasonló eredményt mutattak. Ezek az információk egyrészt arra utalnak, hogy indokolt a középszintű érettségien az A2 és a B1 szint mérése, másrészt szükség van olyan kutatásokra, melyek feltárják a felnőttoktatás két képzéstípusa közötti különbségek okait.

Képzés- és iskolatípus	Olvasás		Hallás		Írás	
	Angol	Német	Angol	Német	Angol	Német
Nappali tagozat gimnázium	68	71	64	62	46	47
Nappali tagozat szakközépiskola	32	32	30	22	16	14
Felnőttoktatás nappali tagozat	18	24	18	13	4	5
Felnőttoktatás esti/levelező tagozat	37	45	32	34	10	14

Forrás: Felmérés a 2008-ban Magyarországon érettségizettek idegennyelv-tudásáról 2009 alapján.

8. táblázat. A 2008. évi május–júniusi vizsgaidőszak szintillesztési eljárásának eredménye középszinten iskola- és képzéstípusok szerint (%)

A nemek szerinti teljesítménykülönbségeket vizsgálva angolból a 2012. évi érettségien a fiúk átlagteljesítménye a receptív készségeket mérő vizsgarészekben belül szignifikánsan jobb (9. táblázat), de a lányok szignifikánsan jobban teljesítettek a produktív készségekből; a nemek közötti különbségek a teljes vizsgán szignifikánsak. Az alacsonyabb évfolyamokon a produktív készségeken kívül a lányok teljesítenek jobban a receptív készségekből is (Csapó 2001; Józsa–Nikolov 2005), az érettségi eredményei szerint azonban a fiúk behozzák lemaradásukat. Ugyanakkor a hat év átlagában kismértékű, 2–3 százalékpontnyi a nemek közötti különbség minden vizsgarész esetében, így ennek szakmai jelentősége elhanyagolható. Németből a lányok minden vizsgarészben szignifikánsan jobban teljesítettek a fiúknál (9. táblázat). A legjelentősebb különbségek az íráskészség (a vizsgált hat év átlagában 10 százalékpont) és a beszédkészség (7 százalékpont) fejlettségében vannak, míg az olvasott szöveg értésénél és a nyelvhelyességnél alacsonyabb (átlagosan 4 százalékpont), és elhanyagolható a hallott szöveg értése vizsgarészben (átlagosan 2 százalékpontnyi a különbség a fiúk és a lányok teljesítményében). Az eredményekből megállapítható, hogy míg angolból középszinten kevéssé jellemző a nemek közötti különbség, addig németből jelentősebb az eltérés. Mindkét nyelvnél az íráskészség vizsgarész esetében a szórások nagyok, vagyis jelentős különbségek vannak az egyes tanulók között, és a két nem teljesítménye eltérő. A nagymintás felmérésekkel összhangban ebben a vizsgaévben az angol átlageredmények a németnél magasabbak minden készség esetében, a nyelvhelyesség kivételével. A nemek közötti különbségek az összteljesítményt angol nyelvből nem határozzák meg jelentősen, németből kicsit nagyobb a hatásuk, az íráskészség vizsgarészen az éta-négyszet értéke a vizsgált hat évben átlagosan 2%.

Vizsgarész	Nem	Angol				Német			
		Átlag (%)	Szórás (%)	Szign.	η^2 (%)	Átlag (%)	Szórás (%)	Szign.	η^2 (%)
Olvasott szöveg értése	fiú	70	27	F > L	1	58	19	F < L	1
	lány	65	28			62	19		
Nyelvhelyesség	fiú	49	25	F > L	0	58	18	F < L	1
	lány	48	25			61	19		
Hallott szöveg értése	fiú	53	23	F > L	1	64	17	F < L	1
	lány	48	22			66	18		
Íráskészség	fiú	60	34	F < L	0	47	34	F < L	2
	lány	62	34			56	34		
Beszédkészség	fiú	67	27	F < L	0	60	28	F < L	1
	lány	68	27			66	28		
Teljes vizsga	fiú	60	24	F > L	0	57	21	F < L	1
	lány	59	24			62	21		

Jelölések: F: fiú, L: lány; >/< szignifikánsan nagyobb/kisebb érték ($p < 0,001$ a kétmintás t-próba alapján).

Megjegyzés: A minta elemszáma angolból: fiúk = 26057, lányok = 28388; németből: fiúk = 9290, lányok = 12721

9. táblázat. A nemek szerinti különbségek és azok hatáserőssége a 2012. évi érettségi vizsgán angolból és németből

Összegzés és következtetések

Az Oktatási Hivatal adatbázisait a vizsgázók összetételének változásai és a vizsgázók eredményei alapján elemeztük. Ezzel a vizsgafejlesztési folyamatra irányuló visszacsatolás biztosítása és a közoktatás szereplőinek informálása volt a célunk. A továbbiakban vizsgálatunk alapján jellemezzük a középszintű vizsga jelenlegi működését, összegezzük az idegen nyelvi érettségiről szerzett tapasztalatainkat, és javaslatokat teszünk a vizsgálandó célterületekre.

A vizsgázók összetételének változásai alapján szükséges megvizsgálni az előrehozott vizsga választásának okait és a nyelvtanulás folyamatára gyakorolt hatását. Mindezek mellett nyomon kellene követni a felnőttoktatást befejező érettségizők eredményeit, és fel kellene tárnai az alacsony teljesítményt okozó tényezőket.

Az egyes vizsgarészekben és a teljes vizsgán elért eredmények elemzése alapján mindkét nyelvből változik az olvasott és a hallott szöveg értése feladatsorok nehézsége, és emiatt az egyes évek teljesítményei e vizsgarészeknél közvetlenül nem hasonlíthatók össze. Ezért szükségesek a feladat- és itemszintű elemzések, melyekkel meg kell határozni a feladatlapok empirikus nehézségi szintjét, és egybevetni a feladatképzítők által megállapított nehézségi sorrenddel és a vizsgázók képességszintjével. Az íráskészségnél heterogén a vizsgázók populációja, vagyis a diákok íráskészsége nagyon eltérő szintű, jelentősek a teljesítménybeli különbségek az egyes tanulók között. Ezért e készség fejlesztése, a különbségek csökkentése a nyelvoktatás kiemelt feladata, ugyanakkor e vizsgarészben mindkét nyelvből jellemző az érettségizők teljesítményének javulása, vagyis ennél a készségnél feltételezhető a vizsga közvetlenebb hatása a nyelvoktatási folyamatra. Szükséges ugyanakkor azt elemezni, hogy az érettségi

hogyan befolyásolja a készségfejlesztésre irányuló nyelvtanítást, melyek a vizsgára felkészítő gyakorlat jellemzői. A belső vizsgaként működő beszédképesség esetében az írásbeli vizsgarésznél magasabbak a teljesítményátlagok, szükséges megvizsgálni az alkalmazott feladatok és értékelési eljárások minőségét.

Eredményeink szerint mindkét vizsgált idegen nyelvnél jelentős különbségek vannak a tanulók teljesítményében iskolatípusok szerint: a nappali tagozaton a szakközépiskolában érettségizők nyelvtudása messze elmarad a gimnáziumban végzetekétől. Ezeknek a különbségeknek a teljesítményre gyakorolt hatása is jelentős: a középszintű vizsgán kb. 20%-ban határozza meg a teljes vizsgán elért teljesítményeket. Az OH adatbázisának elemzése és a 2009. évi NYAT-vizsgálat eredménye szerint középszinten szükség van a két nyelvi szint mérésére, mivel a szakközépiskolát és a felnőttoktatást befejezők közül kevesen érik el a B1 szintet. A képzés- és iskolatípusok szerinti elemzés alapján egységesen azt találtuk, hogy a vizsgázók magasabb aránya éri el a két receptív készség esetében a B1 szintet, míg az írásképességnél alacsonyabb ez az arány. Ez azt jelezheti, hogy a vizsgázók nyelvtudása a receptív készségeknél a B1 követelményszintnél feltehetően magasabb szinten van. Ezek az információk további vizsgafejlesztési igényeket és újabb célokat jelölhetnek ki: a vizsgafejlesztési folyamatban úgy kell meghatározni a mért nyelvi szintet, hogy az a diákok számára teljesíthető legyen, és egyben jelentsen húzóerőt is. Mindezek alapján további vizsgálatok szükségesek annak elemzésére, hogy a vizsga hogyan kezeli a rendkívül heterogén közoktatási rendszerből adódó problémákat. A további vizsgálatoknak az érettségizők eredményeit meghatározó kognitív és affektív tanulói tényezők, valamint az iskolán belüli és iskolán kívüli változók hatásának feltárására kellene irányulniuk.

Az elemzés korlátai sokrétűek, mert az eredmények magyarázatára inkább hipotéziseket lehetett megfogalmazni. A vizsga jelenlegi működésének elemzése alapján számos vizsgálandó kérdést fogalmazhatunk meg. Szükséges a vizsgafajták választását meghatározó tényezők feltárása és ezek hatásának vizsgálata, valamint a teljesítményekben megjelenő különbségek okainak feltárása és diagnosztizálása. Szükségesek a feladat- és itemszintű elemzések, amelyekkel rövid távon megvalósítható a mérési-értékelési eljárások minőségének nyomon követése, ellenőrzése, felülvizsgálata és visszacsatolása a vizsgafejlesztési folyamatba. A döntések reprodukálhatóságának növelése céljából az idegen nyelvi érettségi esetében szükséges a feladatsorok nehézségének összekapcsolása a Közös Európai Referenciakeret szintjeivel és hosszú távon feladatbank kiépítése. A produktív készségek értékelésekor lényeges kutatási feladat az értékelési eljárások empirikus vizsgálata és validálása. Ez az elemzés egyértelműen jelzi a vizsgafejlesztés és a további kutatások szükségességét, amelyek alapján és az érettségi továbbfejlesztésével a vizsga olyan évenkénti felméréssé válhat, amely lehetővé teszi a tanulók tudásszintjének követését az évek során.

IRODALOM

- 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700100.KOR (Letöltve: 2012. 11. 25.)
- 40/2002. (V. 24.) OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0200040.om (Letöltve: 2012. 11. 25.)

- Alderson, J. C. – Wall, D. (1993): Does washback exist? *Applied Linguistics* 14/2, 115–129.
- Baartman, L. K. J. – Bastiaens, T. J. – Kirschner, P. A. – van der Vleuten, C. P. M. (2006): The wheel of competency assessment. Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation* 32/2, 153–177.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 11/8, 25–35.
- (2008): A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostat, 71–93.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra* 19/3–4, 3–13.
- Csapó Benő – Székely László – Tóth Edit (2009): Az iskolai különbségek változása a longitudinális vizsgálat adatainak tükrében. In: Molnár Gyöngyvér – Kinyó László (szerk.): *PEK 2009 – VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szeged: SZTE Neveléstudományi Intézet, 44.
- Einhorn Ágnes (2007a): A 2005. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése. Német nyelv. In: Einhorn Ágnes (szerk.): *A 2005-ös érettségi vizsga eredményeinek elemzése*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2005-os-erettsegi/2005-evi-erettsegi-090617-2> (Letöltve: 2012. 11. 25.)
- (2007b): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 73–105.
- (2008a): *A 2006. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése. Német nyelv*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2006-os-erettsegi/2006-evi-erettsegi-090617-2> (Letöltve: 2012. 11. 25.)
- (2008b): Hogy vizsgázott az új érettségi németből? In: Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 207–237.
- Felmérés a 2008-ban Magyarországon érettségizettek idegennyelv-tudásáról* (2009): Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_erettsegifelmeres_100510.pdf (Letöltve: 2012. 11. 25.)
- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (2006, szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Illés Éva (2011): A szövegértés pragmatikája: Egy érettségi feladat elemzése. *Iskolakultúra* 21/4–5, 144–156.
- Imre Anna (2007): Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 107–136.
- Józsa Krisztián – Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia* 105/3, 307–337.
- KER (2002): Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Budapest – Pilisborosjenő: OM – PTMIK.
- Kósa Barbara – Simon Mária (2006, szerk.): *Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása az iskolakeздéstől a záróvizsgáig*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Kunnan, A. J. (2004): Test fairness. In: Milanovic, M. – Weir, C. (szerk.): *European language testing in a global context*. New York: Cambridge University Press, 27–48.
- Major Éva (2007): A 2005-ös érettségi vizsga eredményeinek elemzése. Angol nyelv. In: Einhorn Ágnes (szerk.): *A 2005-ös érettségi vizsga eredményeinek elemzése*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2005-os-erettsegi/2005-evi-erettsegi-090617-8> (Letöltve: 2012. 11. 25.)
- (2008): *A 2006. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése. Angol nyelv*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2006-os-erettsegi/2006-evi-erettsegi-090617-9> (Letöltve: 2012. 11. 25.)

- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 13/8, 61–73.
- (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika és annak gyakorlati megvalósulása a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, 43–72.
- Nikolov Marianne – Vigh Tibor (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 241–288.
- Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009): A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése 2004/2005–2008/2009. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_nyek2009_jelentes_100510.pdf (Letöltve: 2012. 11. 25.)
- Nikolov Marianne – Pércsich Richárd – Szabó Gábor (2000): A puding próbája: Alapszintű angol feladatsorok bemérésének tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás* 6/4, 3–28.
- Noble, A. J. – Smith, M. L. (1994): *Measurement-driven reform: Research on policy, practice, repercussion*. CSE Technical Report 381. Arizona: Arizona State University.
- Szabó Gábor – Kiszely Zoltán (2010): Államilag elismert nyelvvizsgarendszerek, illetve az emelt szintű érettségi összevetése próbavizsgálói teljesítmények tükrében német és angol nyelvből. *Modern Nyelvoktatás* 16/4, 19–38.
- Tannenbaum, R. J. – Wylie, E. C. (2005): *Mapping English language proficiency test scores onto the Common European Framework*. Princeton, NJ: Educational Testing Services. <http://ets.org/Media/Research/pdf/RR-05-18.pdf> (Letöltve: 2010. 01. 23.)
- (2008): *Linking English-language test scores onto the Common European Framework of Reference: An application of standard-setting methodology*. Princeton, NJ: Educational Testing Services. http://www.ea.etsglobal.org/fileadmin/free_resources/ETS_Global_master/CEFRL_complete_study.pdf (Letöltve: 2010. 01. 23.)
- Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 137–174.
- Vigh Tibor (2008): Egy IRT-alapú nyelvi feladatbank létrehozásának módszertani kérdései. A német nyelvi érettségi vizsgafeladatok eredményei. *Magyar Pedagógia* 108/1, 29–51.
- (2010): *Az idegen nyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében*. PhD-értekezés. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- (2011): Az idegen nyelvi érettségien elért teljesítmények és azok változásai. Tematikus előadás (absztrakt). In: Hegedüs Judit – Kempf Katalin – Németh András (szerk.): *XI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai. Program és összefoglalók*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Bizottság, 469.

MEZEI GABRIELLA

Motivációs stratégiák a nyelvórán

Motivational strategies in the language classroom

Motivational strategies are believed to contribute to motivated language learning behaviour in a direct fashion. These strategies are applied by teachers in order to make their students more motivated, and in turn students are expected to respond by displaying higher levels of motivation. This paper intends to show how research on motivational strategies evolved during the past decades starting out by describing good language learner studies, needs analysis and finally addressing student motivation from the aspect of motivational strategies. It also points into new directions by analysing self-motivating strategies and the role of the self, and by describing research revealing the potentially indirect nature of motivational strategies in motivating students to learn.

Bevezetés

A motivációs stratégiákat röviden úgy definiálhatjuk, hogy azok olyan technikák, melyeket a tanárok alkalmaznak annak érdekében, hogy diákjaik motiváltabbak legyenek a nyelvtanulásban (Dörnyei 2001). A motivációs stratégiák vizsgálatát az a nyilvánvaló igény inspirálta, hogy jobban megértsük, mit tehet a tanár annak érdekében, hogy segítse a tanulókat a könnyebb és sikeresebb nyelvelsajátításban. Mivel a nyelvtanulás egyik legmeghatározóbb aspektusa a motiváció (Dörnyei 2005), logikusnak látszott, hogy ne csupán a diákok motivációs diszpozícióját vizsgáljuk, hanem azt is, hogy a tanár hogyan járulhat hozzá a gördülékenyebb nyelvelsajátításhoz. A hetvenes években azt kutatták, mit tudnak azok a tanulók, akik sikeresebbnek tűnnek a nyelvtanulásban („jó nyelvtanuló” kutatások, például Rubin 1975; Stern 1975), és milyen szükségleteik vannak a nyelvtanulóknak (szükségletelemzés). A kilencvenes években sokkal szisztematikusabb kutatások indultak, melyek egyrésztől kategorizálták a lehetséges motivációs stratégiákat (Dörnyei 1994, 2001), másrészt a motivált nyelvtanulói viselkedéshez kötötték azok vizsgálatát (Dörnyei–Csizér 1998). Később esettanulmányok is születtek (Mezei–Csizér 2005). A legújabb vizsgálatok már nemcsak a tanár szemszögéből kutatják a lehetséges motivációs stratégiákat, hanem a diákok szerepét is vizsgálják abban, hogyan tudják saját magukat motiválni, vagyis hogyan alkalmazzák az ún. önmotivációs stratégiákat (Dörnyei 2001; Pintrich 2000; Réthy 2003; Wolters 1999). Mezei (2012) feltételezése szerint pedig a tanári motivációs stratégiák nem direkt, hanem indirekt módon, az ideális idegen nyelvi énen és a diákok önszabályozó tanulási ciklusán keresztül (tervezés, monitorozás, kontroll/újratervezés, cselekvés befejezése/értékelés) hatnak a motivált nyelvtanulói viselkedésre. Érdemes

megemlíteni azokat a lehetséges területeket, amelyeken az önszabályozás történhet: kogníció, metakogníció, tanulási környezet, érzelmek stb. (Pintrich 2000). A motiváció és a motivált nyelvtanulói viselkedés vizsgálata számos változót figyelembe vesz (Dörnyei 2005, 2009), a diákok motiválásának kulcsponthoz azonban az ideális idegen nyelvi én lehet, mely aktív kapocsként működhet a tanári motivációs stratégiák és a diákok motivációs szintje között.

A „jó nyelvtanulók” és a tanulói autonómia

A hetvenes években kezdték el tudatosan vizsgálni azt, hogy mit tudnak, és mit tesznek azok a nyelvtanulók, akik látszólag könnyen és gyorsan megtanulnak egy idegen nyelvet. Úgy gondolták, hogy ezek a tulajdonságok és eszközök, amelyeket a „jó nyelvtanulók” használnak, meghatározhatók és körülírhatók, és ezáltal megtaníthatók a kevésbé hatékony nyelvtanulóknak (Naiman és mtsai. 1978; Rubin 1975; Stern 1975; Weinstein–Husman–Dierking 2000). Ezeknek a technikáknak a megértése és tudatos alkalmazása az önszabályozó tanulás fejlesztéséhez is hozzájárulhat (Randi–Corno 2000). Az önszabályozó tanulásban fontos szerephez jut az autonómia, mely egyes szerzők szerint az önszabályozás előfeltétele (Dörnyei 2001), és annál szűkebb kategória (Benson 2001; Rivers 2001), míg mások szerint az autonómia vezet az önszabályozáshoz (Kormos–Csizér megjelenés alatt). A célok megjelenésének elősegítése (Williams–Burden 1997) és a tanári kontroll fokozatos lebontása (Little 2007) hozzájárulhat az autonómia (mely az emberi természet része) kialakulásához (Little 2007). Dörnyei (2001) motivációs stratégiái direkt és indirekt technikákat¹ is felsorakoztatnak az autonómia fejlesztéséhez. Az autonómia és az önszabályozás tehát két szorosan összetartozó fogalom. Utóbbi folyamatát több szerző szakaszokra bontotta. Az 1. táblázat azt mutatja be, hogy Karoly (1993), Pintrich (2000) és Zimmerman (2000) milyen fázisokra bontották az önszabályozó tanulást. Látható, hogy bár a szakaszok száma és megnevezése szerzőnként más és más, tartalmilag hasonló részegységekként értelmezték az önszabályozást. Ezt a hasonló tartalmi szakaszolást mutatja be az azonos gondolati egységek egymás mellé rendezése.

Karoly (1993)	Pintrich (2000)	Zimmerman (2000)
1. cél kiválasztása	1. előzetes gondolatok, tervezés, aktiválás	1. előzetes gondolatok (feladat-elemzés, önmotiválás, vélekedések)
2. cél tudatosítása (kogníció)		
3. célirányultság fenntartása	2. felülvizsgálat, monitorozás	2. végrehajtás/akaratok kontroll (önkontroll, önmegfigyelés)
4. célirányultság megváltoztatása vagy prioritások újrafoglal-mazása	3. kontroll	
5. cselekvés befejezése	4. reakció, visszacsatolás	3. önreflexió (önkritika, reakció)

1. táblázat. Az önszabályozó tanulás szakaszai

Az önszabályozás röviden ismertetett folyamatához és a tanulói autonómia kialakulásához tehát a „jó nyelvtanulók” által birtokolt tulajdonságok és ismeretek nagyban

¹ A dolgozatban szinonimaként használom a stratégia és a technika szavakat.

hozzájárulnak (Randi–Corno 2000). Milyenek a „jó nyelvtanulók”? Rubin (1975) szerint a következő tulajdonságok és viselkedésmódok jellemzik őket:

- jól viselik a kétértelműséget, az egyértelmű megfelelések hiányát, hajlandóak ezeket az üzeneteket értelmezni, és viszonylag jó aránnyal meg is találják a megfelelő idegen nyelvi formát,
- nagyon erős a kommunikációs vágyuk, ehhez további eszközöket is felhasználnak, például a körülírást vagy a gesztikulálást,
- nem korlátozza őket az attól való félelem, hogy rossz színben tűnnek fel, ilyen szempontból nem gátlásosak,
- analizálnak, kategorizálnak, szintetizálnak, keresik a nyelvi mintázatokat,
- sokat gyakorolnak,
- a saját és mások beszédét is monitorozzák,
- a jelentésre fókuszálnak.

Rubin azt is feltételezte, hogy a stratégiák használatában a feladat, a tanulási szakasz, a tanuló kora, a kontextus, az egyéni tanulási különbségek és a kognitív stílus kultúraspecifikussága miatt lehetnek eltérések, mindenesetre három változónak (nyelvérzék, motiváció és lehetőség) jelen kell lennie ahhoz, hogy a tanítás sikeresebb legyen. Stern (1975) hasonlóan jellemezte a „jó nyelvtanulókat”. Szerinte saját tanulási stílus, aktív, kezdeményező hozzáállás és kísérletező kedv is jellemzi őket, valamint tanulnak a saját hibáikból, és az idegen nyelvet külön rendszerként fogják fel.

A felsorolt stratégiák és tulajdonságok, amelyek a „jó nyelvtanulót” jellemzik, sok közös tulajdonságot mutatnak a motivációval és önszabályozó tanulással, több metaszempontot is találunk. Azok a nyelvtanulók, akiket „jó nyelvtanulónak” gondolunk, általában motiváltabbak is, belső (intrinzik) motivációjuk magasabb, míg a külsőleg motivált nyelvtanulókat ritkábban tartjuk „jó nyelvtanulónak” (Ehrman 1996). Okada, Oxford és Abo (1996) szerint a jobb nyelvtanulók rengeteg stratégiát alkalmaznak annak érdekében, hogy teljesítményüket javítsák, továbbá gyakrabban és hatékonyabban is vetik be azokat. Albert (2004) esettanulmányában azonban úgy találta, hogy a pozitív vélekedések és a tudatosság nem feltétlenül vezetnek a tanulási stratégiák használatához (vö. a Rubicon átlépése, Heckhausen 1991; Dörnyei–Ottó 1998). Mindenesetre a hatékony nyelvtanulók általában tudatában vannak erősségeiknek és gyengeségeiknek (Lin 2001), és a stratégiai tudatosságból az átlagos tanulók komoly tökéletességig követhetnek, főleg ha a metakognitív stratégiákra összpontosítanak (Csíkos 2007; Lin 2001).

Norton és Toohey (2001) tovább árnyalta a „jó nyelvtanuló” hagyományos értelmezését. Szerintük nemcsak a belső tulajdonságoknak és az egyéni stratégiahasználatnak van szerepe abban, ha valaki sikeresebbnek tűnik a nyelvtanulásban, hanem annak is, hogyan viselkedik, mit tesz a különböző *közösségekben*. Továbbá kiemelték, hogy az identitással és szelffel kapcsolatos kutatások rámutattak, ez a kérdés sokkal bonyolultabb a stratégiák egyszerű meghatározásánál és megtanításánál (vö. Dörnyei–Ushioda 2009). Rubin (1975) ezt úgy fogalmazta meg, hogy valószínűleg sokféle „jó nyelvtanuló” létezik. A 2. táblázat a „jó nyelvtanuló”, a motivált nyelvtanulók és az önszabályozó nyelvtanulók legfontosabb tulajdonságait mutatja be: különböző értelmezési keret, hasonló tulajdonságok. A táblázatban egy-egy sorba rendelt tulajdonságok és

viselkedésmódok alapján látható, hogy a „hatékony” nyelvtanuló tulajdonságai hasonlóak attól függetlenül, milyen megközelítésben tárgyaljuk őket. A kezdeti „jó nyelvtanuló” értelmezési keret hamar szűknek bizonyult, és felváltotta egy sokkal inkább stratégiákra alapozó értelmezés, az önszabályozó nyelvtanulót (Dörnyei 2005). Dörnyei szerint ez rugalmasabb és jobban vizsgálható (kutatható) értelmezés; látható azonban, hogy az önszabályozó nyelvtanuló jellemzése hasonlít a korai értelmezésre. A motivált nyelvtanuló leírása pedig azt tükrözi, hogy motivációs szempontból milyen az „ideális” nyelvtanuló. A jobban motivált nyelvtanuló inkább rendelkezik a táblázatban szereplő tulajdonságokkal és viselkedésformákkal, mint kevésbé motivált társai. Itt is nagy átfedések vannak mind a „jó nyelvtanuló”, mind az önszabályozó tanuló jellemzése között.

A „jó nyelvtanuló” (Rubin 1975; Stern 1975)	A motivált nyelvtanuló (Dörnyei 2001; Williams–Burden 1997)	Az önszabályozó tanuló (Molnár 2002a, 2002b)
Aktív, kezdeményezőképz, toleráns (a kettősséggel szemben), pozitív, nem gátlásos	Pozitív attitűdök, pozitív attribúciók ² , magas énhatékonyság és önértékelés, magabiztosság (Williams–Burden 1997)	Proaktív, érdekli a tanulás, szeret tanulni, magabiztos, pozitív attitűdök
Kísérletező (hajlandó erőfeszítést tenni és pontosan találja ki, amit nem ismer; magas tolerancia a kétértelműséggel szemben; valós kommunikáció)	Hajlandó erőfeszítést tenni (Dörnyei 2001)	Adaptív motivációs meggyőződések és attitűdök, amelyek a tanulás megszervezésére irányulnak (Wolters 1999)
Tervez (analizál, kategorizál, szintetizál, mintákat keres)	Világos célok (Williams–Burden 1997)	Képes belső és külső célokat felállítani
Monitorozza saját magát és másokat		Reflektivitás
Tanulási és kommunikációs stratégiák (körülrírás, gesztusok)	Önmotiváló stratégiák és tanulási stratégiák (Dörnyei 2001); források ismerete (Williams–Burden 1997)	Hatékony tanulási stratégiák
Gyakorol	Gyakorol	Gyakorol
	Szorgalmas, kitartó (Dörnyei 2001)	Szorgalmas, kitartó
Tudja, hogyan közelítse meg a nyelvtanulást		Tudatában van a nyelvtanulási folyamat mibenlétének
A jelentésre fókuszál; megtagadja, hogyan gondolkozzon az idegen nyelven		

2. táblázat. A „jó nyelvtanulók”, a motivált nyelvtanulók és az önszabályozó nyelvtanulók legfontosabb tulajdonságai

² attribúció: (ok)tulajdonítás, az egyes tapasztalatoknak tulajdonított jelentőség/ok

Szükségletelemzés és motivációs stratégiák

A „jó nyelvtanuló” tanulmányozása kapcsán még nem beszélhetünk motivációs stratégiákról, hiszen a kutatók nem a tanárt, hanem a nyelvtanulót tekintették a kutatás fókuszának. A motivációs stratégiák tanulmányozása sokáig nem volt szisztematikus, ezt is jelzi, hogy Good és Brophy (1994: 212) úgy utal rájuk, mint „rendszeretlen »trükkhalmaz« megközelítésekre”. A motivációs stratégiák kutatását tehát egyfajta szükségletelemzés jellegű kategorizálás előzte meg, amit az elvárás-érték elmélet (*expectancy-value theory*) kereteibe helyeztek. Ezen kutatási vonulaton belül megemlíthető egyrészt Brophy (1987) „kezdő csomagja”, másrészt Jones és Jones (1990) „tanulói szükségletek” listája.

Brophy (1987: 41) a motivációs stratégiák tárgyalása során a tanárt tekinti kiindulási alapnak a diákok motiválásához. A tanárok szerepét abban látja, hogy „aktív szocializációs szereplők”, akik képesek a diákok általános motivációs szintjének további fejlesztésére. Szerinte a motivációs stratégiáknak nemcsak a direkt pontokra kell fókuszálniuk, vagyis a tanárnak nemcsak a tudást és az ismereteket kell látványosan növelnie, hanem az információfeldolgozó elemeket is fejlesztenie kell (például figyelem fókuszálása, értelmező olvasás vagy gondolatok új formába öntése). Brophy szerint a tanulási motivációt serkentő stratégiák és a teljesítményt külső (extrinzik) vagy belső (intrinzik) motivációval támogató stratégiák nem azonosak. Mindezek ismeretében az elvárás-érték elméleti keretébe helyezi a motivációs stratégiák alkalmazását, mivel az adott tevékenységbe (például nyelvtanulásba) fektetett energia akkor jut kifejezésre, ha a tanuló sikert vár a tevékenységtől, és értékeli, *értékként* kezeli a tevékenységet és az abból származó hasznot.

Brophy (1987) tehát a következő (3. táblázat) öt előfeltételt állította fel, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a tanár motiválja a nyelvtanulókat.

Feltétlenül szükséges előfeltételek (4 item) Pl.: Támogató légkör.
Motiválás a siker-elvárás fenntartásával (4 item) Pl.: Segíteni a tanulónak felismerni az erőfeszítés és eredmény közti kapcsolatot.
Motiválás külső (extrinzik) ösztönzőkkel (3 item) Pl.: Felhívni a figyelmet a tanulási tevékenységek instrumentális értékére.
Motiválás a tanulók belső (intrinzik) motivációjára alapozva (10 item) Pl.: A feladatot a diákok érdeklődéséhez igazítani. Alkalmak teremtése arra, hogy a tanuló önállóan válasszon, és autonóm döntést hozzon.
A motivált nyelvtanulás elősegítése (12 item) Pl.: Kíváncsot elvárásokat és attribúciókat közvetíteni a motivált nyelvtanulói viselkedésről. Segíteni a tanulóknak, hogy önmagukat motiválják.

3. táblázat. Brophy (1987) „kezdő csomagja”

A feltétlenül szükséges előfeltételek lényege abban áll, hogy nélkülük a motivációs stratégiák nem lehetnek hatékonyak. A siker-elvárás fenntartása a teljesítménymotiváció, az (én)hatékonyság észlelése és oksági attribúciók hármására alapoz, ezekből merít a motiváció elősegítéséhez és fenntartásához. A külső ösztönzők bevonása

a sikeres feladatteljesítés és a jutalmak összekapcsolására épít. A belső motiváció elősegítése az érdeklődésre és öröme alapoz. A motivált nyelvtanulás elősegítése pedig arra utal, hogy az iskolai teljesítményt komolyan kell venni. Feltűnő, hogy már itt is megjelenik egyfajta önmotiváló stratégiabázis, amennyiben a szerző olyan technikát említ, amely a diákok önmagukat motiváló készségét támogatja. Meg kell jegyezni, hogy egyrészt Brophy „kezdő csomagja” nem empiriára alapul, illetve nem mindig különül el világosan a motivációs stratégia és a motiváció (motivált nyelvtanulói viselkedés). Good és Brophy (1994) később pontosították és részletesebben kifejtették a fent említetteket. Kiemelték azt is, hogy a tanítás során meg kell találni az olyan szélsőséges tanulói elképzelések közti arany középút, miszerint a „tanulás móka” vagy a „tanulás unalmas”.

Jones és Jones (1990) az elvárás-érték teória keretében egy további komponenst illesztettek, méghozzá a klíma fogalmát. Ezen azt értik, hogy a diákok akkor érik el a legjobb eredményeket, ha szükségleteiket figyelembe veszik, és csak a megfelelő oktatási környezetben lehetséges az adott tárgy eredményes elsajátítása. Szerintük a motivációs kutatások, az elmélet és a diákok szükségleteinek vizsgálata összefonódtak, ezért fontos a szükségletek pontosabb feltérképezése. A szerzők a tágabb értelemben vett oktatási környezetet vizsgálták, és 400 tanártól vett adatokkal dolgoztak. Állításuk szerint (ami saját tapasztalatukon alapult) amennyiben a tanári módszerek és a tanulók igényei találkoztak, az eredmények látványosabbak lettek, ezen felül pedig a fegyelmezési problémák száma csökkent. A szerzőpáros által összeállított listát a 4. táblázat tartalmazza.

1. Megérteni és értékelni a tanulási célokat.
2. Megérteni a tanulási folyamatot.
3. Aktívan bevonni a diákot a tanulási folyamatba.
4. A tananyagot a tanuló saját életéhez kötni.
5. Célok kitűzésével vagy saját érdeklődési kör követésével kontrollálni a tanulási környezetet.
6. Sikert megélni.
7. Realisztikus és azonnali visszacsatolást kapni, ami az énhatékonyságot erősíti.
8. Olyan jutalmakat kapni, amelyek a teljesítmény javulásához vezetnek.
9. A felnőtteknél látott tanulást érdekes és jutalmazó tevékenységnek látni.
10. Megfelelő mennyiségű struktúrát észlelni.
11. Idővel rendelkezni a tanulás integrálásához.
12. A társakkal pozitív kapcsolatban lenni.
13. Olyan oktatást kapni, amely a tanuló kognitív szintjéhez és készségszintjéhez, valamint tanulási stílusához igazodik.

4. táblázat. A tanulói igények Jones–Jones (1990: 167) szerint

A motivációs stratégiák szisztematikus vizsgálata

Az utóbbi másfél évtizedben több kísérlet is történt arra, hogy a motivációs stratégiákat szisztematikusabban számba vegyék, illetve az egyszerű leíró jellegnél komolyabb kutatásokban vizsgálják meg a motivációban játszott szerepüket. Dörnyei és Csizér (1998) magyarországi tanárok körében végzett felmérést a motivációs stratégiák gyakoriságát (érzékelte gyakoriság: milyen gyakran fordul elő a tanítás gyakorlatában) és hasznosságát (mennyire ítélik hasznosnak az adott stratégiát) illetően. Vizsgálatuk

alapján összeállították a motivációs „tízparancsolatot”, vagyis azt a tíz motivációs stratégiát, amelyet a résztvevők a legfontosabbnak ítélték az osztálytermi tevékenységükben. Ezt a tíz motivációs stratégiát az 5. táblázat tartalmazza.

1. Állíts példát saját viselkedéseddel.
2. Teremts kellemes, nyugodt környezetet az osztályteremben.
3. Megfelelően add elő a feladatot.
4. Alakíts ki jó viszonyt a tanulókkal.
5. Növelj a tanulók nyelvi magabiztosságát.
6. Tedd az órákat érdekessé.
7. Segítsd elő a tanulói autonómiát.
8. Tedd személyessé a tanulási folyamatot.
9. Növelj a tanulók célirányultságát.
10. Mutasd be a diákoknak a célnyelvi kultúrát.

5. táblázat. A motiválás „tízparancsolata” (Dörnyei–Csizér 1998: 215)

A szerzők rámutattak azokra a stratégiákra, amelyek viszonylag el vannak hanyagolva: a célirányultság és a tanár viselkedése kevésbé kihasznált stratégiáknak bizonyultak. A célok elhanyagoltságára már korábban is felhívták a kutatók a figyelmet (Oxford–Shearin 1994), és ezt a kutatás megisméltése során is megerősítették Tajvanon (Cheng–Dörnyei 2007) és Brazíliában (Xavier 2005). A tajvani kutatás további érdekessége, hogy rávilágít a motivációs stratégiák lehetséges kultúrspecifikus vagy kultúrafüggetlen voltára. Bár további kutatások szükségesek, kultúrspecifikus stratégiának tűnnek az autonómiával kapcsolatos stratégiák, az érdekes órák és az erőfeszítés/kemény munka szerepének felismerése, míg univerzálisnak tűnik a tanári viselkedés mint modell, a magabiztosság elősegítésének fontossága, a kellemes légkör megteremtése és a feladatok megfelelő, a diákok számára érthető bemutatása.

A motiváció egyik legátfogóbb megfogalmazása Dörnyei (1994, 2001) nevéhez fűződik. Kiindulópontja (Dörnyei 1994) a tanulási motiváció hármasságának ábrázolása különböző szinteken: a nyelvi szint, a tanulói szint és a tanulási szituáció szintje. Ez utóbbi tovább bontható a kurzusspecifikus motivációs komponensekre, a tanárspecifikus motivációs komponensekre és a csoportspecifikus (tanulói csoport vagy osztály) motivációs komponensekre. Ezek az összetevők a pszichológia különböző ágaiból, valamint különféle motivációs elméletekből merítenek (például integratív motiváció, nyelvi magabiztosság, érdeklődés, elvárások, visszacsatolás, célok, normák, csoportkohézió). Ennek többek között az az oka, hogy a tanulói motiváció összetett, több dimenzióban értelmezhető jelenség. Dörnyei (1994) modelljéből kiderül, hogy a nyelvi motiváció több szinthez is köthető, melyek egymással is kölcsönhatásban állnak, számos alrendszerük létezik, és ezek mindegyikéhez lehet motivációs stratégiákat rendelni.

Habár maga a modell elméleti, a különböző szintekhez Dörnyei (1994) összesen 30 stratégiát rendel, amelyek a gyakorlatban is hasznosíthatók. Egyúttal felhívja a figyelmet arra, hogy ezek nem arany szabályok, nincsenek univerzálisan értelmezhető és használható technikák. Egyetemes megoldások már azért sem lehetnek, mert mint azt a napi tanári gyakorlat is mutatja, számtalan tényező befolyásolja, hogy milyen szintű a diák motivációja az órán – még az sem mindegy, milyen óra volt a nyelvvóra előtt,

vagy milyen napszak van. Tehát az a motivációs stratégia, amely az egyik nap működik, nem biztos, hogy működik másnap is (Dörnyei 2001). Egyes diákokat azonban motiváltabbnak vagy kevésbé motiváltnak jellemeznek a tanárok, az előbb említett tényezőktől eltekintve is.

Annak a látszólagos ellentétnek a feloldására, miszerint egyes tanulók lelkesen belevetnek magukat a nyelvtanulásba, majd minden látható ok nélkül feladják azt, született meg a motiváció folyamatként való értelmezése (Dörnyei–Ottó 1998). Ez a nézet szakít azzal a hagyománnyal, hogy a motiváció statikus, vagyis időben nem változik (vö. Heckhausen 1991; Ushioda 1998, 2001), és magát a motivációt is szakaszosan ábrázolja: kiindulópontja a célkitűzés és szándék megformálása, majd a Rubicon átlépése (Dörnyei 2001; Heckhausen 1991), végül maga a cselekvés és a kiértékelés. A Rubicon átlépésének azonosítása azért nagyon fontos elem, mert itt dől el, hogy a szándék végül megvalósul-e. Ez a jelenség a mindennapi gyakorlatban például az, amikor egy tanuló végre rászánja magát, és nekifog a tanulásnak, nem csupán álmodozik arról, hogy milyen jó lenne beszélni egy idegen nyelven. Ha ezt nem teszi meg, vagyis nem kezd el rendszeresen tanulni, ugyanúgy nem sikerül átlépni azt a pontot, ahol korábban is megtorpant, vagyis tulajdonképpen nem jut át a Rubiconon, a nyelvtanulási folyamat pedig elakad, vagy el sem indul.

A motiváció folyamatként való elképzelésének logikus folyamánya a motiváló osztálytermi gyakorlat (Dörnyei 2001), melynek négy fázisa (1) az alapvető motivációs feltételek megteremtése, (2) a kezdeti motiváció megteremtése, (3) a motiváció fenntartása és (4) a pozitív visszatekintő értékelés bátorítása. Az első fázisba tartozik a megfelelő tanári viselkedés, a kellemes és támogató légkör megteremtése vagy az összetartó csoport kialakítása. A második fázisban többek között a tanulók idegen nyelvvel kapcsolatos értékeit és attitűdjeit befolyásolja a tanár, a célirányultságot segíti elő, és realisztikus meggyőződések alakít ki. A harmadik fázis az ösztönző és élvezetes órákról, az egyéni célokról, a tanulói autonómia kialakításáról és az önmotiváló stratégiák kialakításáról szól. A negyedik fázisban motivációs attribúciókat alakít ki a tanár, a tanulói meglegedettséget segíti elő, és a jutalmakat motiváló formában adja át. A négy fázis természetesen nem egyértelműen elkülöníthető, sokszor átfedés vagy visszaugrás tapasztalható. A négy fázishoz Dörnyei 35 makrostratégiát és összesen 112 mikrostratégiát rendelt (melyeket Dörnyei nem nevez így). Példaként a célokhoz tartozó egyik makrostratégia a harmadik fázisból:

21. makrostratégia: Tűzz ki célokat az osztályban (= a nyelvórán)!

- 1. mikrostratégia: Bátorítsd a tanulókat, hogy tűzzenek ki maguknak konkrét, rövid távú célokat!
- 2. mikrostratégia: Hangsúlyozd a célokhoz tartozó határidőket, és kínálj folyamatos visszajelzést!

Látható, hogy a mikrostratégia egy nagyobb célt (makrostratégia) bont le kisebbekre. Általában 2–4 alegység tartozik a stratégiákhoz, így lesz összesen 112 javaslat ahhoz, hogyan motiválják a tanárok a diákokat. Dörnyei is elismeri azonban, hogy mindent nem lehet alkalmazni, és inkább svédasztalszerűen kínálja fel ezeket az ötleteket, melyekkel alkalmasszerűen vagy rendszeresen visszatérve frissítheti a tanár a repertoárját.

Az osztálytermi motiváció vizsgálata kapcsán hasznos lehet a tanár által használt motivációs stratégiák összekapcsolása a motivált tanulói viselkedéssel. Mezei és Csizér (2005) esettanulmányban vizsgálták, hogyan hatnak a motivációs stratégiák osztálytermi környezetben. Céljuk az volt, hogy feltérképezzék, milyen motivációs stratégiákat használ a megfigyelt tanár a munkája során, hogyan használja őket, mely fázisokat érintenek ezek a stratégiák elsősorban (Dörnyei motivációs osztálytermi gyakorlatából), és hogyan vélekednek alkalmazásukról a diákok. Tanár- és diákinterjúk, óramegfigyelés, valamint a motivációs stratégiákat érintő, diákokkal kitöltetett kérdőív segítette a kutatást. A szerzők megállapították, hogy a motivációs tanári gyakorlat és a diákok motiváltsága összeköthető, a motivációs stratégiák főleg az első és a harmadik fázisból kerültek ki, valamint azt a nem várt eredményt is kapták, hogy mind a tanár, mind a diákok nehezen fogalmazták meg gondolataikat a motivációs stratégiák mibenlétéről és használatáról.

Longitudinális vizsgálatok szintén arra a megállapításra jutottak, hogy a tanárhoz szorosan köthető (bár ezekben a tanulmányokban nem motivációs stratégiáknak nevezett) technikák és viselkedésformák közvetlenül befolyásolják a diákok motivációs hajlamát. Egyrésztől Nikolov (1995, 1999, 2003, 2004) általános iskolásokkal folytatott hosszanti vizsgálata érdemel említést. Megállapította, hogy az általános iskolás korosztály számára legfontosabb motiváló erő a tanulási szituáció és a feladatok voltak. A tanárnak meghatározó szerep jutott a diákok motivációjának formálásában, valamint a dicséret és a jutalmak is fontosnak bizonyultak. Egy másik hosszanti vizsgálat (Heitzmann 2008) a középiskolás korosztály motivációjának alakulását és változását vizsgálta kvalitatív eszközökkel. A különböző motivációs hatások változatos módokon fonódtak egymásba, és alakultak az évek során. A diákok eleinte elsősorban pozitív idegen nyelvi hatásoknak és instrumentális elemeknek köszönhették a motivációjukat, később azonban megtanultak rövid távú célokat kitűzni maguk elé, melyek az elsajátítási motivációval (*mastery motivation*) voltak összefüggésben. A célok kitűzése és elérése tovább erősítette az elsajátítási motivációt, ami pedig a belső motivációjukat erősítette tovább. Tulajdonképpen a diákok így saját magukat tudták motiválni. A motiváció dinamikus természete és Dörnyei (1994) motivációs koncepciója is bizonyítást nyert, illetve a Dörnyei–Ottó (1998) modell is alkalmazhatónak mutatkozott az osztályteremben.

A motivációs stratégiák és az osztálytermi motiváció összefüggésének a fentieknél még direktebb mérése Guilloteaux és Dörnyei (2008) tanulmánya. A szerzők kidolgoztak egy olyan megfigyelési eszközt, amely lehetővé teszi a motivációs stratégiák pontos, valós idejű követését, ezt nevezik MOLT-nak (*Motivational Orientation of Language Teaching*). Ezenkívül diákkérdőívet és óramegfigyelések utáni tanárértékelést is alkalmaztak a szerzők. Az eredmények közé tartozik a feltételezett direkt kapcsolat a motivációs stratégiák (motivációs osztálytermi gyakorlat) és a motivált nyelvtanuló viselkedése között, továbbá hogy a motivációs osztálytermi gyakorlat hosszú távon a diákok kurzusértékelését is javítja, és ez visszahat a diákok konkrét feladatokkal szembeni attitűdjeire. Mivel azonban a tanulmány a stratégiák és a motiváció közti kapcsolatot korrelációs együtthatókra alapozta, nem egyértelmű, milyen irányú ez a kapcsolat, illetve hogy valóban a két változó közt áll-e fent, és nem csak együttállásról van szó, melynek alapja valamilyen más mechanizmus.

Önmotivációs stratégiák

A fentiekben a tanár által használt motivációs stratégiákról volt szó, melyeket azért alkalmaz, hogy a diákok nagyobb kedvvel tanulják a nyelvet. A motivációs stratégiáknak azonban létezik másik értelmezése is, nevezetesen azokat a technikákat is illethetjük ezzel a névvel, melyeket a diák alkalmaz arra, hogy önmagát motiválja – ezeket nevezzük önmotivációs stratégiáknak (Dörnyei 2005; Guilloteaux–Dörnyei 2008; Pintrich 2000). A motivációs önszabályozásban éppen azért rejlik óriási lehetőség, mert a feltételezés szerint azok a diákok, akik ügyesebben tudják fenntartani saját érdeklődésüket, és ezáltal motiváltabbak maradnak, jobban teljesítenek a nyelvelsajátításban (Dörnyei 2005). A *szelfet* a motivációs keretbe bevonó elméletek azért lehetnek olyan termékenyek, mert azt a lehetőséget aknázzák ki, amely mindenkiben benne rejlik: tulajdonképpen a saját erőforrásainkat mozgósítva érjünk el többet, sajátítsunk el nyelvet, teljesítsünk jobban, stb. A tanulással foglalkozó pszichológiai kutatások és a motivációs szakirodalom többek között a következő, szelffel kapcsolatos koncepciókat vizsgálják a motivációval összefüggésben: énhatékonyság (például Bandura 1986, 1994), nyelvi magabiztosság (például Clément–Dörnyei–Noels 1994), énkép (például Covington 1992), ideális, „kellene” (*ought to*) és lehetséges szelf (például Higgins 1987, 1996; Markus–Nurius 1986; Zentner–Renaud 2007), valamint idegen nyelvi motivációs érendszer (Dörnyei 2005, 2009; Dörnyei–Ushioda 2009).

Az önmotivációs stratégiák tehát arra irányulnak, hogy a tanulók saját készségeiket és tudásbázisukat bővítsék, motivációjukat erősítsék, de a szakirodalom nem definiálja őket pontosan. Ezeket a stratégiákat többféleképpen is lehet csoportosítani. Kuhl (1985, 1987) például hatféle kontroll- és önszabályozó stratégiát különböztet meg: (1) figyelemkontroll, (2) kódoláskontroll (a stimulus releváns aspektusainak kiválasztása), (3) érzelmi kontroll (azoknak az érzelmeknek a kiküszöbölése, melyek károsak lehetnek az akarati tényezőkre), (4) motivációs kontroll (a visszacsatolás erősítése), (5) környezeti kontroll (a környezetben fellelhető elemek manipulálása) és (6) kogníciókontroll (a döntéshozatal optimalizálása). Pintrich (2000) konkrét példákat is ad az önszabályozó stratégiákra, például pozitív beszéd (belső beszéd saját magunkhoz), a feladat értékének növelése vagy elsajátítási motivációra fókuszálás. Dörnyei (2005) ezzel szemben a következő öt önmotiválási stratégiát különbözteti meg: (1) elkötelezettséget szabályozó stratégiák, (2) metakognitív kontrollstratégiák, (3) megcsömörlés elleni kontrollstratégiák, (4) érzelmi kontrollstratégiák és (5) környezeti kontrollstratégiák.

Wolters (1999) nemcsak kategorizálta a motivációs önszabályozás stratégiáit, hanem faktoranalízisen és regresszióelemzésen alapuló következtetéseket is levont. A szerző a következő öt faktort hozta létre: az érdeklődés fenntartása, énbeszéd (belső beszéd, vagyis a tanuló saját magához beszél a feladat végrehajtása során, nehogy a célt szem elől tévesse), külső jutalmak bevonása, elsajátítási énbeszéd (belső beszéd, amely az anyag elsajátítására irányul, és ez a motivációt serkenti) és környezeti kontroll (figyelmet elvonó körülmények csökkentése). A fenti öt faktor alapján jelezte előre a tanulási stratégiák alkalmazását, az erőfeszítést és a tanulmányi teljesítményt (átlagot). Wolters szerint az eredmények arra utalnak, hogy azok a tanulók, akik aktívan részt vesznek tanulási folyamatuk alakításában, több kognitív és metakognitív stratégiát alkalmaznak, mint azon társaik, akik nem tudják önszabályozni tanulásukat. Továbbá

valószínűleg pozitív kapcsolat van a motivációs önszabályozás és a kitartás és erőfeszítés, valamint az elért tanulmányi átlag között.

További fontos metszéspontja a szelf- és motivációkutatásnak az idegen nyelvi motivációs énrendszer (Dörnyei 2005, 2009). Ez a motivációs elmélet három alkotóelemet különböztet meg:

- ideális idegen nyelvi én: hagyományos (gardneri) integratív és belsővé tett instrumentális motívumok, az az én, amely a tanuló számára ideált, elérendő célt jelent;
- „kellene” (*ought to*) idegen nyelvi én: negatív végkimenetek elkerülése, valamint pozitív eredmények megközelítése; külső és instrumentális motívumok;
- idegen nyelvi tanulási tapasztalat: tanulási környezet és a végrehajtást segítő motívumok.

Az elmélet szerint a tanuló a jelenlegi énjét összehasonlítja az ideális idegen nyelvi énjével, amelyet szeretne elérni (intrinzik és integratív motívumok), miközben a „kellene” idegen nyelvi én azt mutatja meg, mely állapotot szeretné elkerülni (negatív végkimenetek), illetve mi az, ami hasznos lenne számára (instrumentális motívumok), mindezt pedig a nyelvtanulási történetébe-környezetébe helyezi. A teória nem foglal állást abban, hogy a külső, belső vagy belsővé tett motívumok jobbak vagy hasznosabbak-e, inkább arra összpontosít, hogy a „mi van” és a „milyen lehetne” helyzetek közti eltérést megszüntesse. Természetesen az, ha túl nagy a kettő közti különbség, nem erősíti a motivációt, inkább demotiváló hatása lehet. Például ha a tanulmányai korai szakaszában járó diák arra koncentrál, hogy nem érti pontosan az anyanyelvi beszélőket, illetve nem tudja szabatosan kifejezni magát, nyilvánvalóan frusztráló hatású. A teória a motivációs stratégiák szempontjából azért fontos, mert a szelfet helyezi középpontba. A Dörnyei és Ushioda (2009) által szerkesztett kötet több tanulmánya szerint az ideális idegen nyelvi én jobban előre jelzi a motivált nyelvtanulói viselkedést, mint a hagyományos integratív motiváció (Csizér–Kormos 2009; Ryan 2009). Mivel a fókusz az énen van, a diákok szempontjából elsősorban az önmotivációs stratégiák, míg a tanári motivációs stratégiák szempontjából az önszabályozásra irányuló stratégiák játsszák a legfontosabb szerepet. Továbbá Dörnyei (2009) az ideális idegen nyelvi ént hatékony motivációs erőnek látja, amiben a vizuális stílusnak is nagy szerepe van (lásd még Al-Shehri tanulmányát, 2009). A szelfre irányuló kutatások egyre hangsúlyosabb szerephez juthatnak az osztálytermi motivációs kutatásokban is, mivel a nyelv az egyén identitásának fontos része (Noels 2009; Williams–Burden 1997), így az én és a motiváció összefonódása és kölcsönös egymásra hatása a tanítási-tanulási folyamatban sem elhanyagolható.

Végül bemutatunk egy olyan, a motivációs stratégiákból kiinduló kutatást (Mezei 2012), amelynek egyik következtetése, hogy ezek a technikák talán nem direkt módon fejtik ki hatásukat, hanem részben a szelfen keresztül hatnak. A 92 fős, középiskolás mintán végzett felmérés célja a motivált nyelvtanulói viselkedést meghatározó változók azonosítása volt. A kutatás három területre összpontosított: a tanárok által használt motivációs stratégiákra, a diákok önszabályozó tanulására és a diákok motivációjára. A felállított regressziós modell szerint a következő négy változó vesz részt a motivált nyelvtanulói viselkedés kialakításában:

- az ideális idegen nyelvi én (a fent említett kutatásokkal összhangban),
- motiváció az órán és a feladatokban való részvételle,
- kontroll (tanulás megszervezése) és
- instrumentális orientáció.

Ez a négy változó összesen 72%-ot magyaráz a függő változó, vagyis a motivált nyelvtanulói viselkedés varianciájából. A motivációs stratégiák nem magyarázzák a motivált nyelvtanulói viselkedést. Ez azt jelenti, hogy a fent leírt négy változó játszik szerepet a motivált nyelvtanulói viselkedés kialakításában, és amennyiben a tanár hatni szeretne diákjai motivált nyelvtanulói viselkedésére, akkor ezen négy változó befolyásolására kell képesnek lennie. Ez az eredmény tulajdonképpen megkérdőjelezi a motivációs stratégiák hatékonyságát a nyelvtanításban, és összhangban áll Larsen-Freeman és Cameron (2008) meglepő kérdésével: Mi van, ha a tanítás nem oka a tanulásnak? A kvalitatív adatok elemzése azonban rámutatott arra, hogy a motivációs stratégiák hatását egyéb tényezők is alakítják. A tanár által alkalmazott motivációs stratégiáknak – ha közvetlen módon nem is, de indirekt módon mindenképpen – szerepük van a nyelvtanulók motivációjának növelésében.

A disszertáció (Mezei 2012) arra a következtetésre jutott, hogy a tanár által alkalmazott motivációs stratégiák a diákok önszabályozásán keresztül hatnak a motivált nyelvtanulói viselkedésre. Így a motivációs stratégiák a korábban feltételezett direkt hatáshoz képest nem közvetlenül a motivált tanulói viselkedésre hatnak, vagyis más, a diákok motivációjában és önszabályozásában részt vevő elem megcélzásával a tanárok motiváló osztálytermi gyakorlata hatékonyabb lehet, például a tanulók autonómiáján keresztül. Kérdés, hogy csak néhány vagy tulajdonképpen mindegyik területen lehetséges-e hatékony motivációs stratégiákat alkalmazni, valamint hogy ezek azonos, hasonló vagy teljesen különböző stratégiák-e. Valószínűleg a diákok egyéni különbségei szerepet játszanak az alkalmazandó technikákban, így különösen fontos, hogy a tanári munka megfelelő módon és a megfelelő területet érintse. Az önmotivációs stratégiák és az önszabályozó tanulás így egyértelműen meghatározó szerephez juthatnak, amikor a diákok motiválásáról van szó: a szelfhez köthető stratégiák fejlesztésével a diákok hatékonyabban tudják motiválni önmagukat, és így sikeresebbek lehetnek a nyelvtanulásban. További vizsgálatoknak kell igazolniuk, mely változókon keresztül és hogyan érvényesülnek a motivációs stratégiák. Egyelőre úgy tűnik, hogy a motivációs stratégiák → önszabályozás → motivált tanulói viselkedés lánc további alrendszerének vizsgálatával tudhatunk meg többet ezekről a mechanizmusokról.

Összegzés

A tanulmány arra vállalkozott, hogy felvázolja a motivációs stratégiák vizsgálatára irányuló kutatásokat, mert azok – a feltételezések szerint – fontos szerepet játszanak a diákok motivációjának alakításában. Mivel a tanár mind a diákok motiválásában, mind azok demotiválásában is talán a legfontosabb tényező (Dörnyei 2005), a motivációs stratégiák a legalapvetőbb eszköznek minősülnek, amellyel a tanár a diákok motiválása érdekében élhet. A motivációs stratégiák és a velük összefüggő kutatások szerteágazóak, és számos egyéb területet is érintenek: a korai, leíró vagy nem szisztematikus, szükségletekre irányuló kutatások, az önszabályozásra, a szelfre és az önmo-

tivációra fókuszáló vizsgálódások mind hozzájárulnak ahhoz, hogy az osztályteremben zajló komplex folyamatokat jobban megértsük. Bár a kezdő és gyakorló tanárok számára a motivációs stratégiák a legkézenfekvőbb technikának számíthatnak, az ezekre a stratégiákra irányuló kutatások még számos meglepetést rejthetnek, amint azt a legújabb, szelfhez köthető eredmények is bizonyítják.

IRODALOM

- Albert Ágnes (2004): Az örök próbálkozó esete: A nyelvtanulási sikertelenség vizsgálata. In: Kontráné Hegybíró Edit – Kormos Judit (szerk.): *A nyelvtanuló. Sikerek, módszerek, stratégiák*. Budapest: Okker Kiadó, 49–63.
- Al-Shehri, A. S. (2009): Motivation and vision: The relation between the ideal L2 self, imagination and visual style. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 164–171.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- (1994): Self-efficacy. In: Ramachaudran, V. S. (szerk.): *Encyclopedia of human behaviour* (Vol. 4). New York: Academic Press, 71–81.
- Benson, P. (2001): *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Brophy, J. E. (1987): Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership* 2, 40–48.
- Cheng, H-F. – Dörnyei, Z. (2007): The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1/1, 153–174.
- Clément, R. – Dörnyei, Z. – Noels, K. A. (1994): Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44/3, 417–448.
- Covington, M. V. (1992): *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csíkó Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Csizér Kata – Kormos Judit (2009): Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 98–119.
- Dörnyei, Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78, 273–284.
- (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 9–42.
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. (1998): Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research* 3, 203–230.
- Dörnyei, Z. – Ottó, I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* 4. London: Thames Valley University, 43–69.
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (2009, szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Ehrman, M. E. (1996): An exploration of adult language learner motivation, self-efficacy, and anxiety. In: Oxford, R. (szerk.): *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawaii, 81–103.
- Good, T. L. – Brophy, J. E. (1994): *Looking in classrooms*. New York: HarperCollins.
- Guilloteaux, M. J. – Dörnyei, Z. (2008): Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly* 42/1, 55–77.
- Heckhausen, H. (1991): *Motivation and action*. New York: Springer.
- Heitzmann, J. (2008): *The ups and downs of motivation: A longitudinal study of a group of secondary-school learners of English*. Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94, 319–340.
- (1996): The ‘self-digest’: Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology* 71/6, 1062–1083.
- Jones, V. F. – Jones, L. S. (1990): *Comprehensive classroom management: Motivating and managing students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Karoly, P. (1993): Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Reviews of Psychology* 44, 23–52.
- Kormos, J. – Csizér, K. (megjelenés alatt): The interaction of motivation, self-regulation, and autonomous learner behaviour in different learner groups. *The Modern Language Journal*.
- Kuhl, J. (1985): Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In: Kuhl, J. – Beckman, J. (szerk.): *Action control: From cognition to behaviour*. Berlin: Springer-Verlag, 101–128.
- (1987): Action control: The maintenance of motivational states. In: Halisch, F. – Kuhl, J. (szerk.): *Motivation, intention, and volition*. Berlin: Springer-Verlag, 279–292.
- Larsen-Freeman, D. – Cameron, L. (2008): *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (2007): Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1/1, 14–29.
- Lin, X. (2001): Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development* 49/2, 23–40.
- Markus, H. – Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist* 41, 954–969.
- Mezei Gabriella (2012): *The motivational teaching practice of teachers and the self-regulatory system of students in the English language classroom*. Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Mezei Gabriella – Csizér Kata (2005): Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben. *Iskolakultúra* 15/12, 30–42.
- Molnár Éva (2002a): Önszabályozó tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia* 102/1, 63–77.
- (2002b): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra* 12/9, 3–16.
- Naiman, N. – Fröhlich, M. – Stern, H. H. – Todesco, A. (1978): *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nikolov Marianne (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvoktatás* 1/1, 7–20.
- (1999): “Why do you learn English?” “Because the teacher is short.” A study of Hungarian children’s foreign language learning motivation. *Language Teaching Research* 3/1, 33–56.
- (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 13/8, 61–73.
- (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás* 10/1, 3–26.
- Noels, K. A. (2009): The internalisation of language learning into the self and social identity. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 295–313.

- Norton, B. – Toohey, K. (2001): Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly* 35/2, 307–322.
- Okada, M. – Oxford, R. L. – Abo, S. (1996): Not all alike: Motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an exploratory study. In: Oxford, R. (szerk.): *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawaii, 105–119.
- Oxford, R. – Shearin, J. (1994): Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal* 78, 12–28.
- Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 451–502.
- Randi, J. – Corno, L. (2000): Teacher innovations in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 651–685.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Rivers, W. P. (2001): Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *The Modern Language Journal* 85, 279–290.
- Rubin, J. (1975): What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly* 9/1, 41–51.
- Ryan, S. (2009): Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 120–143.
- Stern, H. H. (1975): What can we learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review* 31/4, 304–318.
- Ushioda, E. (1998): Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In: Soler, E. A. – Espurz, V. C. (szerk.): *Current issues in English language methodology*. Castelló de la Plana, Spain: Universitat Jaume I, 77–89.
- (2001): Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In: Dörnyei, Z. – Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii, 93–125.
- Weinstein, C. E. – Husman, J. – Dierking, D. R. (2000): Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 727–747.
- Williams, M. – Burden, R. L. (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolters, C. A. (1999): The relation between high school students’ motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences* 11/3, 281–299.
- Xavier, G. de O. (2005): *Motivational teaching strategies in a Brazilian EFL School: How important are they and how frequently are they used?* MA diploma, College of Arts and Sciences of Ohio University, Athens, OH.
- Zentner, M. – Renaud, O. (2007): Origins of adolescents’ ideal self: An intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology* 92/3, 557–574.
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 13–39.

INTERJÚ

MEDGYES PÉTER

Egy drogos tanító bácsi

Interjú Bencsik Viktorral

A szuloki iskolába óráközi szünetben érkeztem. A hosszú folyosó végén ott állt a tanító bácsi, fürtökben lógtak róla a gyerekek. Amikor megpillantott, nagy nehezen lehámozta magáról őket, és elém sietett. Bencsik Viktor a harmincas éveit tapossa, szikrázóan világoskék szemekkel. A kisportolt testalkatú férfit inkább fitness-edzőnek néztem volna, mintsem tanító bácsinak.

Mielőtt sor került az interjúra, beültem egy németórájára hospitálni. Az összevont osztályba négy kislány és hat kislány jár. Viktor bácsi hol a harmadikosokkal foglalkozott, hol az elsősökkel, de azért a másik csoportot is szemmel tartotta. Játékos és „komoly” szakaszok váltogatták egymást. Szemközt fekete tábla és kréta helyett digitális tábla, rajta fürgé ujjacskák mozogtak ide-oda. Az óra végi játékba én is beszálltam: önfeledten hatschi-patschiztam.



Viktor, hadd kezdjem három villámkérdéssel! Egy: szerinted létezik Magyarországon németes tanító bácsi rajtad kívül?

Egyet sem ismerek, de attól még lehet.

Kettő: hogy bírsz egyszerre kétfelé figyelni?

Hozzászokik az ember.

Három: mióta van digitális tábla az iskolákban?

Két éve, ha jól emlékszem. Akkor már biztosan megvolt, amikor a három amerikai gyerek hozzánk járt.

Amerikai gyerekek Szulokon?

Az úgy történt, hogy egy amerikai tanár Barcsra került Fulbright-ösztöndíjjal. Azt kérte, hadd járjanak a gyerekei egy környékbeli falusi iskolába. Minket ajánlottak. Miután a szülők helyszíni szemlét tartottak, ide írástak be a gyerekeket.

Emigráns magyarok voltak?

Nem. Én viszont gyorstalpaló angolórákat vettem, hogy legyen valaki az iskolában, aki megérteti magát velük. Megjegyzem, nem sok szükség volt a közreműködésemre, mert a gyerkőcök hamar belejöttek a magyarba. Sőt a németbe is. Jobban, mint én az angolba.

Ha már szóba hoztad, hogy állsz az angollal?

Sehogy, mivel a német mellett az olasz a szívem csücske. Szinte ragad rám. Talán azért is, mert sok a hasonlóság a két nyelv grammatikája között. Egyszer majd szeretnék nyelvvizsgázni is olaszból.

Rajta, iratkozz be olasz szakra az egyetemen! A terveidről később faggatlak majd. Mesélj inkább a gyerekkorodról! Hova jártál iskolába?

Barcsra, ott is születtem. Mint mindenki más, annak idején mi is az oroszsal kezdtük a nyelvtanulást. Jól is ment, hála az általános iskolai oroszstanárnőnek. Onnan Pécs-re kerültem, egy gépjármű-technikai szakközépiskolába.

Miért pont oda?

A bátyám nyomdokain haladtam. Utólag visszagondolva sem bántam meg az iskola-választást, mert fejlődött a műszaki érzékem, aminek olykor ma is hasznát veszem.

Például mikor?

Ritkábban viszem szervizbe a kocsit, mert ezt-azt én is meg tudok bütykölni. De visszszakanyarodva a szakközéphez, az orosz mellett a második nyelv a német volt. Bár dr. Zágonyi Ervin, a némettanárom színes egyéniség volt, a heti két óra kevés volt ahhoz, hogy megpróbálkozzam a német érettségivel. Ráadásul a szakmai vizsga és a német érettségi történetesen egy napra esett.

Hogy lett belőled mégis némettanár? Vagy egyáltalán tanár?

Kiskamasz koromban az egyik családi összejövetelen megjelent nálunk egy rakás rokoncsemete. Nekem, mint legidősebb gyereknek kellett kordában tartani őket. Amikor távoztak a vendégek, anyám megdicsért: „Remek tanító bácsi lenne belőled!”

És lőn.

Ennek ellenére először a számviteli főiskolára jelentkeztem, de nem sikerült bejutnom. Hála istennek! Tudniillik a szívem mélyén már akkor is pedagógus szerettem volna lenni. A technikus vizsga előtt egy napra elkéredzkedtem az osztályfőnökömtől, hogy részt vehessek egy nyílt órán. „És hol lesz az a nyílt óra? A Pollackon? Netán a Műszaki Egyetemen?” Amikor bevallottam, hogy a kaposvári tanítóképző főiskolára készülök, hűledezve kérdezte: „Eszednél vagy, fiacskám? Ilyen műszaki érzékkel és tanulmányi eredménnyel tanítónak mész?”

Te azonban kötötted az ebet a karóhoz.

Így igaz. Éreztem, hogy a műszaki pálya nem az én világom, holott tényleg jól ment a sulis.

Na és a szüleid? Nem próbáltak lebeszélni? Bezzeg az én anyám jajgatott, amikor megtudta, hogy a bölcsészkarra jelentkezem: „Csak nem akarsz a nemzet napszámosa lenni, te szerencsétlen?”

Az én szüleimnek semmi kifogásuk nem volt ez ellen. Fizikai munkások voltak, az ő szemükben a pedagóguspálya a felemelkedést jelentette. Elég az hozzá, Kaposvárra kerültem, ahol az ottani némettanár noszogatót, hogy tegyem le a német szigorlatot, utána pedig vegyem fel a német műveltségi területet. Megfogadtam a tanácsát, és igaz, némi csúszással, munka mellett, de a német szakos diplomát is megszereztem.

Szóval két diplomád is van.

Három, mert gyógypedagógusi végzettséggel is rendelkezem. Kaposváron mi voltunk az első olyan évfolyam, ahol önálló szakként hirdették meg a gyógypedagógiát. A budapesti gyógypedagógiai főiskola kihelyezett tagozataként hozták létre, a lejárási tanárok blokkosítva adták le az órákat, de a követelményeket keményen bevasalták rajtunk. Kétszer annyi óránk volt hetente, mint a többieknek, de kibírtuk.

Volt értelme?

Mi az hogy! Végzés után két évig a barcsi Szivárvány Gyógypedagógiai Intézetben dolgoztam, de itt, Szulokon is van igény a gyógypedagógusi munkára. Fejlesztő órákat tartok diszlexiával, diszgráfiával és diszkalkuliával küszködő gyerekeknek.

Szulok. Városi gyerekként hogy kerültél ebbe a falusi iskolába?

Merő véletlenségből. A helyi kábeltévéből értesültem róla, hogy némettanítói állást hirdetnek egy gyesen lévő kollegina helyére. Autóba vágtam magam, az akkori igazgatónő elbeszélgetett velem, és úgy látszik, alkalmasnak talált, mert felvett. Kicsit szorongtam ugyan, hogy az akkori némettudásommal hogyan fogok tudni helytállni egy nemzetiségi iskolában, de lassanként visszatért az önbizalmam.

Mikor is történt ez?

2000-ben. Azóta egyhuzamban itt dolgozom.

Mesélj valamit a faluról, mert szégyen ide, szégyen oda, mostanáig hírért sem hallottam!

Én se sokat tudtam róla, leszámítva a termálfürdőjét, melyben gyerekként boldogan lubickoltam a szüleimmel.

Mi a csuda, termálfürdő Szulokon?

Hogyne, és ma is üzemel! Kempingezőkbe is gyakran botlik az ember errefelé. Azt mesélik, egy helybéli egyszer arra kért egy német turistát, hogy ugyan reklámozná Szulokot odahaza, mire a német rávágta: „Eszem ágában sincs! Még csak az kéne, hogy ide tóduljanak az emberek! Akkor lőttek a nyugalmunknak.”

Vajon hogyan tudta megértetni magát a falusi bácsi és a német vendég?

Hát ez az! Szulok Mária Terézia óta német ajkú település. Noha ma már jobbára csak az idősebb korosztály beszéli az ősi nyelvet, nem véletlen, hogy német nemzetiségi iskola működik a községben.

Mesélj valamit az iskolátról!

Tudomásom szerint mindig is létezett itt általános iskola. Sokáig csak alsó tagozata volt, mígnem 1991-ben megnyílt a felső tagozat is. Ennek köszönhetjük az új szárnyat. Sajnos évről évre csökkent a tanulói létszám, mígnem 2008-ra a kritikus szint alá süllyedt. Ekkor bezárták a felső tagozatot, mégpedig egyik napról a másikra. A gyerekek szétszéledtek. Külön bánatom, hogy azt az osztályt, melynek elsőtől hetedikig osztályfőnöke voltam, nem vihettem el a ballagásig.

Mekkora a falu lakossága?

Körülbelül 600-an élnek itt, ami nem volna baj, az viszont annál inkább, hogy előre-gedett a község. A fiatalok munkalehetőség híján elvándorolnak. A közmunka sem segít rajtuk. Ha nem sikerülne Barcsról ide csalogatnunk néhány gyereket, végleg lehúzhatnánk a rolót.

Barcsról ide? Nem inkább a kis helységekből szoktak a nagyobb városokba áramolni a diákok?

Nálunk fordított irányú a mozgás. Első fecskeként egy tanulási gondokkal küszködő gyerek került hozzánk, majd idővel terjedt a jó hírünk: nyugalom, alacsony osztály-létszám, mindennapi németóra, kiváló felszereltség. A megfelelő sávszélességet leszámítva tényleg nem panaszkodhatunk: a megürült termékből számítógépes kabinetet,

konyhát, ebédlőt varázsoltunk. Vagy kukkants be a tágas tornaterembe! Ennek köszönhetően itt évek óta mindennap van testnevelésóra.

Úgy tudom, nem önálló oktatási intézményként működtek.

Valóban nem. Közvetve a Barcsi Nevelési és Oktatási Intézmények alá tartozunk, közvetlenül pedig az egyik barcsi általános iskola tagintézménye vagyunk. Nem csoda, hiszen az iskola tanulólétszáma alig 19. Emiatt vált szükségessé az osztatlan rendszer.

Világos, de kicsit furcsállom, miért éppen a harmadikosok járnak egy osztályba az elsősökkel, a negyedikesek pedig a másodikosokkal?

Azért, mert a nagyobbak mindkét csoportban viszonylag önállóan tudnak dolgozni, így több időnk jut a kisebbekkel foglalkozni.

Hány fős a tantestület?

Négyen vagyunk. Igyekszünk arányosan elosztani egymás között a munkát, remekül kiegészítjük egymást, minden problémát megbeszélünk. Én főként németet tanítok, de emellett kétszer egy héten napköziztetek, és – ahogy említettem már – fejlesztő órákat is tartok rászoruló gyerekeknek. Bár a kötelező óraszám 22, hidd el, bőven ledolgozom a heti 40 órát.

Hogy állsz az osztályfőnökséggel?

Megfogtál. Hosszú évek óta először, idén nem vagyok osztályfőnök, a „pihenő évemet” töltöm. Rám is fér a pihenés, mert – mi tagadás – belefáradtam. Amúgy hétfő reggel mindig osztályfőnöki órával kezdtem a hetet. A gyerekek sorra beszámoltak, mit csináltak a hétvégén, közben megtanulták, hogy figyeljenek egymásra, minél többet megtudjanak a másiktól. Nem beszélve arról, mennyit fejlődött a szóbeli fogalmazási készségük, ami persze jótékonyan hatott az írásbeli munkájukra is. Halkan jegyzem csak meg, hogy ezzel a szokásommal idén sem hagytam fel: itt-ott lecsípek néhány percet a németórából.

Ritkán vetődöm el olyan iskolába, ahol csak németet tanítanak, angolt pedig nem. Normális ez így?

Szerintem igen. Manapság a csapból is az angol folyik. Különben sem lenne jó, ha mindenki csak angolul tudna Európa kellős közepén. Szomorú, hogy egyre többen kivándorolnak Magyarországról, de ha már mennek, jól jön a némettudás, hiszen a fő úti cél Ausztria és Németország. Különben is okosabb dolog nehezebb nyelvvel kezdeni a nyelvtanulást, például a némettel – utána már gyerekjáték lesz az angol.

Engedj meg egy provokatív kérdést. Ha most adnád iskolába a gyermekedet, melyik nyelvre íratnád be: angolra vagy németre?

Németre, de azért elsősorban azt nézném, ki tanítaná. Szerintem a jó tanár egy nehezebbnek tűnő nyelvet is képes megkedveltetni, a rossz viszont a legkönnyebb nyelv tanulásától is elveheti a kedvét.

Mesélj a nyelvtanári módszereidről!

Mindent szívesen csinállok, ami kizökkent a rutinból. Hadd mondjak egy példát! Egy-szer megkérdezték tőlem a gyerekek, mit reggeliznek a németek. Nosza, reggelizzünk együtt a németórán! A szülők nagyszerű partnereknek bizonyultak. Beküldtek egy csomó finomságot: a frissen köpült vajtól kezdve az otthon sült kenyerén át a házi lekvárig mindent.

Bárcsak mindenütt ilyen együttműködők lennének a szülők!

Itt, Szulokon ez természetes. A szülői értekezletekre is szinte mindenki eljön. Ha valaki mégsem tud részt venni, előre kimentti magát. Derék emberek élnek erre felé. Igaz ugyan, hogy a magamfajta „gyüttmentet” kissé gyanakodva fogadják, de ha látják, hogy tisztességesen dolgozik, befogadják. Nekem ez egy-két évembe telt.

Ott tartottunk, hogy reggelizés német módra.

Ám attól sem ódzkodunk, hogy alkalomadtán kilépjünk az iskola falai közül. Volt úgy, hogy német nyelvű cirkuszi produkcióval rukkoltunk elő, és olyan is, hogy német lakodalmast játszottunk el. Én voltam a pap, reverendába bújtam, és németül eskettem össze az ifjú párt. Mit mondjak, megizzadtam!

A reverendától vagy a német nyelvű esketés szövegétől?

Ettől is, attól is.

Más. Úgy látom, előszeretettel használod a digitális táblát.

Valóban. Nem kis időbe telik, amíg egy digitális anyagot előkészítek, utána viszont éveken át tudom használni. Persze a tankönyvet sem hanyagoljuk el. De akár tábla, akár könyv, igyekszem a gyerekek igényeihez, a pillanatnyi lelkiállapotukhoz alkalmazkodni. Dalok, mondókák, játékok, bingó – bármi, amit a helyzet megkíván.

Beszéljünk kicsit a továbbképzésekről! Járt-e már nálad szakfelügyelő, illetve szokták-e egymás óráit látogatni?

Szakfelügyelőnek eddig színét se láttam még, hiszen amikor a pályára léptem, már a szaktanácsadói rendszer működött. Ettől függetlenül az iskolavezető évente látogat nálunk órákat. Ami pedig a kölcsönös hospitálást illeti, ugyan minek? Ilyen apró iskolában szinte minden a többi kolléga szeme előtt zajlik.

Hogyan tartod karban a nyelvtudásodat?

Sokat olvasok németül, német nyelvű csatornákat nézek a tévén, internetezem. Szerencsére nincs beszédgátlásom, az utcán is bárkit megszólítok németül, ha úgy adódik. Mindamellettt kétszer is részt vehettem németországi továbbképzésen, három, illetve két hétre. Mondanom sem kell, mindkét ösztöndíj sokat lendített a nyelvtudásomon. A hazai rendezvények közül a Goethe Intézet gyakorlatorientált továbbképzéseiből profitálok a legtöbbit. Az sem mellékes, hogy a Goethe Intézet az utazást leszámítva minden költségünket állja.

Ne haragudj, ezen a ponton muszáj rákérdeznom. Hogy tudtok kijönni a fizetésektől? Úgy értem, értelmiségi szinten.

Attól függ, mit értesz értelmiségi szinten. Ha arra gondolsz, hogy tudunk-e kedvünk szerint könyveket vásárolni, koncertekre járni, utazgatni, akkor a válaszom egyértelmű nem. Én például nem autóval jövök a suliba Barcsról, hanem busszal, mert a buszbérlet árának nagy részét megtérítik. Persze tudnod kell, hogy a feleségem is pedagógus. Egyszerűen minden fillért be kell osztanunk. Ezzel együtt sikerült felnevelnünk a fiunkat, akire nagyon büszkék vagyunk.

Ne vedd zokon a következő kérdésemet sem. 37 éves vagy, férfi, és egy isten háta mögötti faluban tanítasz. Nem érzed úgy, hogy tovább kéne lépned?

Egy biztos: nem a tehetetlenség tart itt. Három diplomával a zsebemben remélhetőleg bármikor találom munkát, ha ne adj' isten arra kerül a sor. Jut eszembe, egyszer, főiskolás koromban valaki azt jóslta: „Meglásd, pár év múlva iskolaigazgató leszel belőled.”

Egyelőre nem vagy az. De ha egy jó tündér holnap felajánlana neked egy igazgatói állást az egyik barcsi általános iskolában, mit válaszolnál? Őszintén...

Megköszönném a lehetőséget, és visszautasítanám. Nincs meg hozzá se a végzettségem, se a tapasztalatom, de – az igazat megvallva – érzékelem sincs ahhoz, hogy felnőtt embereket irányítsak. Nem vágyom ilyen babérokra.

Mégis, mire vágysz?

Arra, hogy egy falusi iskolában taníthassak. És amint láthatod, ez a vágyam valóra vált.

Lehetséges, hogy 30 év múlva innen mész nyugdíjba?

Ha továbbra is ilyen csapatban dolgozhatok, no és persze az iskola sem dől össze, akkor igen.

Tulajdonképpen mi köt annyira a tanítói munkához?

Szerettem én a felsősöket is, de a kicsik állnak hozzám legközelebb. Tudod, olyan ez, mint a kábítószer. Nem tudok meglegenni nélküle, de karbantartja a lelkemet.

BAJNÓCZI BEATRIX

Felnőttek és az angoltanulás – egy nemzetközi projekt

Adults and learning English – An international project

One of the most important challenges facing societies today is the effects of demographic changes and the problems of the ageing population. The demographic trends seem to stimulate adult education since more and more courses are designed and offered for adults.

After a brief review of some of the most important features of adult (language) teaching and adult learners, the paper discusses the findings of an international project which aims at making learning enjoyable and attractive to middle-aged and elderly adults, and developing materials tailored to the specific needs of learners above 45.

Háttér: idősödő társadalom

Az egész életen át tartó tanulás mellett, hogy számos kutatás központi eleme, az Európai Unió versenyképességet növelő stratégiájának is egyik fontos pillére. A napjainkban végbemenő gazdasági és társadalmi változások, például a munkaerőpiac állandóan változó igényei, egyre inkább az aktivitás megőrzésére, a folyamatos tanulásra, a képességek szakadatlan frissítésére és fejlesztésére, így a különböző képzések fontosságára hívják fel a figyelmet. A változások üteme nagyon gyors, és ez újabb és újabb kihívásokat támaszt a tudásalapú társadalom valamennyi szereplőjével szemben: az információs és kommunikációs technológiák ismeretétől a nyelvi ismereteken keresztül a multikulturális kompetenciáig. A tanulás, az ismeretek elsajátítása, a meglévő készségek hasznosítása, fejlesztése és formálása, illetve újak megszerzése nem korlátozódik csupán a hagyományos, iskolai jellegű tanulásra, hanem a legkülönbözőbb helyeken és formákban valósulhat meg. Különösen igaz ez a felnőttek képzésére, mivel az iskolai keretek között zajló ismeretszerzés kötöttségei nehezen egyeztethetőek össze a felnőtt korosztály kötelezettségeivel és életmódjával.

Az idősödő társadalom valamennyi korosztályt bizonyos fokú alkalmazkodásra kényszerít, és eddig nem tapasztalt társadalmi, gazdasági és demográfiai problémákat teremt elsősorban a fejlett társadalmakban. A felnőtt lakosság egészségi állapotának megőrzésén és javításán kívül jelentős szemléletváltásra is szükség van. A lehetőségek keresésekor célszerű különbséget tenni a felnőttek egyes korcsoportjai között, a vizsgált népesség földrajzi, társadalmi és kulturális jellemzőit is figyelembe véve. A 45 év felettiek az országoként változó nyugdíjkorhatár eléréséig abban a tekintetben homogén csoportnak tekinthetők, hogy még aktívan dolgoznak, ezért a számukra szervezett képzések általában szorosan kötődnek a munkahelyi elvárásokhoz és lehetőségeikhez.

Bár az időskor meghatározásához mind objektív (például a gazdasági aktivitás vége, azaz a nyugdíjazás éve), mind szubjektív (például az egyén saját magáról és az időskorról alkotott képe) kritériumokat is figyelembe vehetünk, kezdete általában az aktív foglalkoztatottság végéhez köthető, ami többnyire az életmód markáns megváltozását is jelenti. Az ENSZ Egészségügyi Szervezete elemzéseiben és dokumentumaiban a 60 éves korhatárt jelöli meg az időskor meghatározásakor, azzal a kiegészítéssel, hogy számos országban ez még aktív életkornak tekintendő. Az Európai Unió és Európai Tanács statisztikái időskorúnak a 65 év felettieket, a hazai statisztikák általában a 60 év felettieket, míg más elemzések a 75 év felettieket tekintik. A WHO kronológiai életkorhoz kötődő kategóriákat határoz meg az öregedés különböző időbeli szakaszaira: a 45–59 éves korcsoportot a középkorú, a 60–64 éveseket az öregedő, a 65–74 éveseket az időskorúak, a 75–89 éveseket öreg, míg a 90 év felettieket az aggyastyán megnevezés illeti meg (Arapovics 2006).

Ez a felosztás azonban nem egyezik meg a munkaerőpiacon jellemző korosztályokkal, és az ún. időződő munkavállaló fogalmának meghatározása sem egységes. A Központi Statisztikai Hivatal foglalkoztatottsággal kapcsolatos elemzései 45–49, 50–54, 55–59, 60–64 éves korosztályokat különböztetnek meg (www.ksh.hu). Bár a 45 év felettiek közül sokan élnek tartalmas és meglehetősen aktív életet, a társadalom egy része erről nem akar tudomást venni. Talán ezzel is magyarázható, hogy a 45 év feletti munkavállalók nagyon gyakran szembesülnek előítéletekkel és diszkriminációval a munkahelyeken, illetve álláskeresőskor. A tudomány szerint 45–50 éves korban kezdődik a biológiai és pszichológiai változásokkal együtt járó öregedés, hiszen ekkor tapasztalhatók először a figyelemhez, a memóriához és általában a kognitív műveletekhez kapcsolódó bizonyos nehézségek, melyeket a 45 év felettieket célzó képzéseknek mindenféleképpen figyelembe kell venni. Ennek ellenére mégsem lehet az életkor alapján általánosítani és mindenkinél azonosnak tekinteni a tanulási képességeket és azok változásait. Ezeknek a változásokat hozó folyamatoknak a megélése jelentős egyéni eltéréseket mutat. Az időssé válás folyamatát mind külső (például társadalmi), mind belső (például genetikai) tényezők befolyásolják (Iván 1997). A romló kognitív teljesítmény okai között szerepel a mentális működések lassulása, a döntéshozatal és a problémamegoldó képesség gyengülése, valamint az is, hogy egyre nehezebb a figyelmet megosztani (Sz. Molnár 2010). Részben e tényezők miatt számos sztereotípiát létezik az időskorral és az öregedéssel kapcsolatosan, és leküzdésükben fontos szerepet kaphatnak a kifejezetten e korosztálynak szánt tanfolyamok és egyéb képzési lehetőségek.

Öt partnerintézmény részvételével két éven át tartó tanítási programot szerveztünk 45 év felettiek számára. A nemzetközi miniprojekt angol nyelvi kurzusokra épült. Az alábbiakban a munkánk során szerzett értékes tapasztalatokat osztom meg az olvasóval.

A tanulás és a 45 év felettiek

Számos hazai kutatás és felmérés bizonyítja (Komka 2007; Adler et al. 2005), hogy a 45 év felettiek különösen hátrányos helyzetben vannak a munkaerőpiacon, holott ez a korcsoport is eredményesen képezhető annak érdekében, hogy lépést tudjon tartani a kor kihívásaival, és erősíteni tudja munkaerő-piaci helyzetét. Ma már számtalan intézmény, felnőttképzési központ és egyesület kínál ezen célcsoportnak változatos

programokat, és helyez előtérbe különböző, nem formális tanulási módokat. Nemzetközi projektkapcsolatok révén is lehetőség nyílik a felnőttoktatásban érintett szervezetek közötti együttműködés fejlesztésére, a tapasztalatok megosztására, a képzések tartalmának javítására, valamint a jól működő programok széles körű alkalmazásának ösztönzésére és terjesztésére is.

Életünkre különböző tanulási szakaszok jellemzőek. A tanulás, az ismeretek elsajátítása nem korlátozódik csupán a zárt rendszerű, iskolai jellegű tanulásra, hanem a legkülönbözőbb helyeken és formákban valósulhat meg. A hangsúlyt már nem pusztán az előre meghatározott ismeretek elsajátítására, hanem inkább az önálló tanulásra való képesség kialakítására helyezik. Napjainkban az ismeretszerzés egyre inkább kötetlen jellegű, gyakran önirányított módon zajlik, azaz az egyén saját maga határozza meg a céljait, és építi fel azokat a tanulási stratégiákat, amelyek segítenek a kitűzött célok elérésében. Ez igaz az idősebb korosztályra is (Cserné Adermann 2000). A felnőttek jelentős része pontosan tudja, mit és miért szeretne elsajátítani, kiemelkedően erős benne a tudás iránti igény, azaz jelentős belső motivációval rendelkezik. A 45 év feletti korosztály is nyitott a tanulásra, motivált általános tájékozottságának megőrzésére és fejlesztésére, és képes új ismeretek szerzésére a fent említett, a korral összefüggő tényezők ellenére. A kognitív műveletekkel kapcsolatos nehézségek mellett egyéb tényezőkkel is számolni kell, például a tanulási motiváció, a tanulás terén szerzett tapasztalatok, valamint a környezeti feltételek terén (Bajusz 2008).

A tanulás az aktivitás megőrzésének egyik lehetséges eszköze, amely hozzájárul a szellemi frissesség és így az egészség megőrzéséhez. A hazai 45 év feletti korosztályt széles érdeklődési kör jellemzi: informatika, internethasználat, digitális fényképezés, idegen nyelvek tanulása stb. (Sz. Molnár 2008). Tanulásuk célja is igen széles spektrumon mozog, hiszen míg egyesek alapkészségek megszerzésére törekednek, vagy szakmai kompetenciájukat szeretnék szinten tartani, fejleszteni, addig mások önmaguk jobb megismerésén és az önkifejezésen dolgoznak, vagy például civil szervezetek működésében kívánnak nagyobb mértékben részt venni. Többen azért csatlakoznak egy-egy tanulói csoporthoz, mert így új ismeretségeket, társas kapcsolatokat is szerezhetnek az új ismeretek mellett. A nyugdíjasok közül sokan a szabadidő hasznos eltöltésére törekednek, amikor beiratkoznak egy tanfolyamra. Olyan tudást kívánnak megszerezni, amire mindig vágytak, de aktív korukban nem volt rá lehetőségük, például valamilyen hangszeren játszani, barkácsolni. Ugyanakkor a korosztályhoz tartozó, de még aktív munkavállalók közül is többen keresik az olyan képzési lehetőségeket, ahol a szakmai képzéseken túl általános műveltségüket fejleszthetik, vagy a szakmájukhoz szorosan nem illeszkedő ismeretekre tehetnek szert (Kengyel et al. 2008).

A sikeres tanulásnak 45 év felett több előfeltétele is van. A lista szinte végtelen, hiszen fontos a motiváltság, az érdeklődés, a saját tanulási stílus felismerése, a megfelelő tanulási stratégiák kidolgozása, az előzetes ismeretek felelevenítése és integrálása az új ismeretekkel, az ideális tanulási környezet megteremtése, az egyénre szabott tanítási módszerek alkalmazása stb. Nem egyszerű – ha egyáltalán lehetséges – a megfelelő sorrend felállítása, mivel nem lehet figyelmen kívül hagyni az egyének sajátosságait. A hatékony tanuláshoz ennél a korosztálynál is szükség van nyitottságra, befogadó- és alkotóképességre, valamint annak felismerésére, hogy a megszerzett tudás hasznosítható, praktikus, és javítja az életminőséget (Bajusz 2005).

A 45 év felettiek csoportja korántsem homogén, hiszen vannak köztük még aktív dolgozók, álláskereső, a nyugdíj mellett még dolgozók és nyugdíjasok is, akik különböző képzési igényekkel rendelkeznek. Ebből adódóan a tananyag, illetve a tanmenet kialakításakor a korosztály számára nyújtott tanulási lehetőségek széles skáláját érdemes felvonultatni. Mindemellett számos képzési program ismerte fel azt is, hogy kiemelt jelentősége van a nemzedékek közötti tudás átadásának, a fiatalabb és az idősebb korosztály együttes tanulásának is, amely elősegíti a generációk közötti jobb megértést, csökkenti a „kommunikációs rést”. Nagyban hozzájárul az ismeretek elsajátításának hatékonyságához, emellett akár az egyes képzésekre szánt időtartamot is jelentősen lerövidítheti (Sz. Molnár 2008). A felnőttoktatás sikerének egyik kulcsa épp ezért a célnak megfelelő, a korcsoport sajátosságait figyelembe vevő tanítási módszerek alkalmazása, valamint tananyagok, képzési tematikák kidolgozása, lehetőleg magának a korosztálynak az aktív bevonásával, véleményének kikérésével és a tanulás területén szerzett személyes élményeinek felhasználásával.

Az idősebb generáció általában nehezebben szánja rá magát a tanulásra, de a fiatalabb korcsoportokhoz viszonyítva – például munkahelye megtartása érdekében – hatalmas szorgalom, kitartás, bizonyítási vágy és akaraterő jellemzi. A nyugdíjas korosztály elsősorban saját elhatározásból dönt úgy, hogy felfrissíti, illetve bővíti ismereteit, és főleg azonnal hasznosítható, praktikus ismeretek megszerzésére törekszik. A képzési formákat tekintve fő szempontjuk, hogy az oktatás ne hagyományos, frontális módszerekkel történjen (Arapovics 2006).

Az Európai Bizottság Grundtvig programja (http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=580) a felnőttoktatásban részt vevő tanulók, de főként a társadalmi kirekesztés által fenyegetett felnőttek és az idősebb munkavállalók szükségleteit tartja irányadónak, amikor segít új tanulási lehetőségeket teremteni, és támogatja a felnőttoktatásban érintett tanulókat, tanárokat és szervezeteket abban, hogy új megközelítéseket dolgozzanak ki közösen, egymás tapasztalataiból és bevált gyakorlataiból merítve. A Grundtvig program az egész életen át tartó tanulás ösztönzése mellett transznacionális együttműködésekkel segíti a résztvevők nyelvtanulását is. A tanulási partnerségek kiváló lehetőséget biztosítanak mind a személyes, mind a szakmai fejlődésre, mivel növelik a tanulók önbizalmát, motivációját, javítják idegen nyelvi kommunikációs kompetenciájukat, megismertetik őket más kultúrákkal, életszemléletekkel, ezáltal pedig segítik őket az interkulturális tudatosság kialakításában is.

A projekt

A 2010-ben kezdett, két éven át tartó *English for Seniors: Engaging – Including – Inspiring* projekt kifejezetten azt a cél tűzte ki, hogy fejlessze a középkorúak (45–59 közöttiek), az öregedők (60–64 közöttiek), illetve az időskorúak (65–74 év közöttiek) számára nyújtott angolnyelv-oktatás minőségét a partnerintézmények közötti folyamatos és aktív tapasztalatcserével, fórumot biztosítson az oktatásban szerepet vállaló kollégák véleményének és ötleteinek megvitatására, valamint személyes találkozókkal lehetőséget nyújtson az egyes csoportokban tanuló 45+ korosztálynak az angol nyelv gyakorlására aktív és életszerű helyzetekben.

A projektben öt partnerintézmény vett részt: Fullness of Life Academy Association (Lengyelország), NIACE (National Institute of Adult Continuing Education, Egyesült

Királyság), To My Town Akniste (Lettország), Prienu rajono savivaldybės viešoji biblioteka (Litvánia) és Sansz-Contact Kft. (Magyarország).

A magyar partner képviselőjeként alkalmam nyílt a program kidolgozását és a projekt munka teljes folyamatát végigkísérni, ami bár rendkívül hasznos és tartalmas feladatnak bizonyult, számos kihívást is jelentett nekem mint oktatónak és a tanuló-csoportomnak egyaránt. Szerencsére a partnerekkel szoros együttműködést alakítottunk ki, a projekt teljes időtartama alatt számíthattunk egymás támogatására és hasznos tanácsaira, értékes ötleteire.

Indításként 2010 őszén angol nyelvi tanfolyam szervezésébe kezdtünk 45 év feletti-ek részére. A projektbe olyan nyelvtanulókat vontunk be, akik már rendelkeztek bizonyos nyelvi alapokkal, de nem volt kellő kommunikációs rutinjuk, ezért bizonytalanok voltak, amikor társalgási helyzetben találták magukat. A projekt teljes ideje alatt összesen 26 magyar nyelvtanulót tudtunk bevonni. Volt, aki munkája vagy családja miatt nem tudta vállalni végig a képzést, volt, aki elköltözött a városból, és akadtak olyan tanulók is, akik pár hónap után úgy érezték, nyelvtudásuk nem elegendő a részvételhez, és nem tudnak elég időt szentelni a felzárkózáshoz szükséges otthoni tanulásra. Körülbelül fél év elteltével alakult ki a végleges, 12 tanulóból álló csoport. A tanulói igények előzetes felméréséből kiderült, hogy elsősorban a kommunikációs készség és a szókincs fejlesztését kell célul kitűznünk. Igyekeztünk már a kezdetektől minél kötetlenebb légkört teremteni, és úgy szervezni a találkozókat, hogy azok a lehető legkevésbé emlékeztessék a csoport tagjait a hagyományos intézményi keretek között zajló oktatásra – így próbáltunk kizárni számos korábbi negatív tanulási élményt. Ezt a célt erősítendő a kurzust végül – a tanulók teljes egyetértésével – „örömgolnák” neveztük el. A találkozók nem hagyományos iskolai környezetben, hanem egy klubhelyiségben, padok nélkül, körben ülve, teával és süteményekkel tartottuk.

Legfőbb törekvésünk a kommunikatív kompetencia elemeinek tudatos és szisztematikus fejlesztése, valamint a tanulás hatékonyságát jelentősen befolyásoló barátságos és oldott légkör kialakítása volt. Céljaink közt elsődlegesen szerepelt a csoporttagok közötti kommunikáció támogatása, melyet a korosztály érdeklődésének megfelelő témákon és szituációs gyakorlatokon alapuló feladatok segítségével értünk el.

A közismert és gyakran alkalmazott módszereken (közös órai beszélgetések, otthoni önálló munka stb.) túl, a projekt jellegéből adódóan és a kapcsolattartást segítő, közös internetes platformot is létrehoztunk. Bár ennek használata a 45 év feletti-ek képzésében még nem túlságosan elterjedt Magyarországon, a projektünkben rendkívül hasznosnak bizonyult. Mind a mai napig, a projekt lezárását követően is használják a tanulóink. Minden partnerintézmény létrehozott egy internetes felületet az adott tanulói csoport számára, melyre feltöltötték az éppen aktuális helyi híreket és tananyagot, ezeket pedig nemcsak az adott tanulócsoporthoz tartozó, hanem a projektben aktívan feladatot vállaló valamennyi tanár és diák is láthatta és kipróbálhatta. A korosztályt különösen érdeklő témákban spontán nemzetközi diskurzusok alakultak ki. Ilyen volt például a helyi receptek megosztása és kölcsönös kipróbálása, az ünnepekkel kapcsolatos tudnivalók ismertetése, a projekttalálkozókkal és egyéb projekttevékenységekkel kapcsolatos élmények, fotók megosztása vagy éppen a tanárok által szervezett nemzetközi történetíró verseny. A platform használatával könnyebbé vált a kapcsolattartás a külföldi tanulócsoportokkal. Fórumok és blogok segítségével mind

a tanulók, mind az oktatók megvitathatták a tanulás/tanítás során felmerült kérdéseket, akár hasznos tippeket is adhattak. Ugyanakkor valamennyi partnerországban akadtak olyan tanulók, akik nem, vagy csak nehezen voltak bevonhatók az IT-alapú kommunikációba, de az ilyen résztvevők száma a projekt végére szerencsére csökkent, mivel többen éppen a projekt során barátkoztak meg az IT-eszközök használatával.

Bár a közhiedelem úgy tartja, hogy bizonyos kor felett már nem érdemes nyelvet tanulni, a projekt azt igazolja, hogy az idősebb felnőttek jelentős sikereket érhetnek el e téren. A nyelvtanulás, a szellemi frissesség megőrzése, a lehetőség idegen emberek és más kultúrák megismerésére, valamint a tanulás nyújtotta sikerélmény minden életkorban nagy élményt nyújt. A 45+ korosztály többnyire tart a kudarcától, a negatív visszacsatolásoktól, és úgy gondolja, késő már idegen nyelv tanulásába belefogni, vagy a korábbi ismereteket feleleveníteni. Fél mások előtt idegen nyelven megszólalni, kevésbé tehetségesnek és túlságosan idősnek érzi magát a tanulóhoz. Ám a felnőttoktatásban újszerű módszerek, a csoport igényeihez és elvárásaihoz illeszkedő tananyagok, didaktikai eszközök, melyeket a tanulók aktív bevonásával vezettünk be, meggyőzték a csoport tagjait arról, hogy a nyelvtanulás sohasem késő, és ők is képesek eredményesen részt venni a nyelvórákon. Beszélgetések során és kérdőívek segítségével megtaláltuk azokat a témaköröket, sikerorientált módszereket, amelyek által nőtt a tanulók motivációja, és erősödött önbizalmuk is. Azokat a nehézségeket, amelyekkel a 45+ tanulók találkozhatnak a tanulási folyamatban, nem lehetetlen leküzdeni. A tanulási környezet optimalizálásával, a befolyásoló tényezők maximális figyelembevételével, helyes tanítási tartalmak meghatározásával, valamint megfelelő módszerek hatékony alkalmazásával az akadályok túlnyomó hányada leküzdhető, illetve minimálisra csökkenthető. Bizonyos tanítási módszerek – elsősorban olyan feladatok végeztetése, melyek a rövid távú memória használatát feltételezik, illetve gyors auditív reakciót követelnek – nem mindig alkalmasak a középkorú és öregedő felnőttek tanítására. Ugyanakkor a 45+ tanulók szívesen és aktívan vesznek részt olyan szituációs feladatok megoldásában, amelyekkel a való életben is találkozhatnak. Mivel a csoport elsődleges célja egyrészt a korábban megszerzett nyelvtudás felelevenítése volt, másrészt az, hogy az angol nyelvet életszerű szituációkban magabiztosan és minél pontosabban tudja használni, kezdettől fogva a beszédkézség folyamatos fejlesztését tartottuk szem előtt. A ma használatos módszertani megoldások széles tárházából a nyelvtanulók igényeihez messzemenőig alkalmazkodva a következő feladattípusokat helyeztük előtérbe: szókincsbővítés párosító feladatokkal, szókeresős kvízek és keresztrejtvények, tanult szavak felhasználása szövegben, tematikus szógyűjtés, az adott szituációban lehetséges válaszok és kérdések összegyűjtése, dalszövegek kiegészítése stb. Ezen feladattípusok népszerűsége talán azzal magyarázható, hogy tanulóink nyelvtanulásuk során korábban ritkán találkoztak játékos és kommunikáció-központú tevékenységekkel. A projektben azonban minden órán, a témákhoz nélkülözhetetlen szókincs elsajátítását követően, számos élethelyzetet játszhattak el, szerepjátékokat végeztek, páros és kiscsoportos feladatokat oldottak meg, és mindvégig arra törekedtek, hogy minél többet beszéljenek, azaz a tanulók szereplési ideje volt a meghatározó a tanárával szemben. Nyelvtannal csak érintőlegesen foglalkoztunk, és nem törekedtünk a nyelvtani pontosságra, mindemellett a hibákat a tanulási folyamat természetes és tanulást elősegítő részeinek tekintettük. A legfőbb cél az volt, hogy a nyelvtanulókat aktívan

bevonjuk a különféle problémamegoldó és információszerzési feladatokba, ugyanakkor a mindennapi életre jellemző beszédhelyzetek gyakorlására is készítessük őket.

Valamennyi partnerintézménynél a képzések felelősei már a kurzusok tervezésénél igyekeztek kellő figyelmet fordítani a korosztály fizikai jellemzőire is, azaz például az írott anyagokat (szituációs kártyák, olvasmányok, szöszedetek stb.) nagyobb betűmérettel nyomtatták, hogy kényelmesebb legyen az olvasás, illetve könnyebben követhető és tisztán érthető hanganyagokat játszottak le, hogy a mielőbbi sikerélményekkel is erősítsék a tanulók önbizalmát, és fenntartsák a tanulás iránti motivációjukat. Az egyes kurzusok tanárai rendszeres konzultációkon osztották meg tapasztalataikat, módosították a kurzusok előzetesen kidolgozott menetét, és próbálták meghatározni, milyen módszerekkel és anyagokkal lehet a lehető leghatékonyabban, személyre szabottan, a korosztály speciális tanulási igényeit és lehetőségeit maximálisan szem előtt tartva, ugyanakkor élvezetesen és praktikusán angol nyelvet tanítani a 45 év felettieknek.

Nemzetközi tapasztalatok: projekttalálkozók

A program során valamennyi partnernél sor került egy-egy nemzetközi projekttalálkozóra a tanulók bevonásával. Az öt találkozó mindegyike egy-egy fő témára összpontosított. A koordinátor lengyel szervezet által összehívott első találkozó a partnerszervezetek megismerésén túl elsősorban a két évre tervezett munkamenetrendet pontosította, illetve meghatározta a résztvevők feladatait, és terv született a projekt értékelésének menetére is. A jelenlévő koordinátoroknak és képzési felelősöknek itt nyílt lehetőségük arra, hogy személyesen is megosszák egymással az idők nyelvoktatásában szerzett tapasztalataikat, és kijelöljék, mely fő területekre összpontosítsanak a projekt során.

A második találkozóra a kurzus megkezdését követő öt hónap múlva került sor Szegeden, ahol az „örömangolosok” élesben mérhették fel tudásukat, és élhették át az első nagy sikereiket: kötetlenül társalogtak a partnerintézményekből érkező hasonló korú tanulókkal, kiselőadásokat tartottak nekik, közös csoportfeladatokban vettek részt, és problémamegoldó helyzetgyakorlatokat végeztek. Elmondásuk szerint magabiztosabban, felszabadultabban és bátrabban használták az angol nyelvet, mint bármikor korábban, és ezek a sikerélmények erősen motiválták őket a további tanulásra, a projektben folyó munka folytatására. Ezen projekttalálkozó feladata volt annak meghatározása is, hogy melyek azok a témák, amelyekről a csoportok tagjai legkönnyebben és legfelszabadultabban tudnak társalogni, és így kiválóan alkalmasak a beszédképesség fejlesztésére. Végül, a különböző nemzeteket képviselő vegyes csoportokban, egy-egy tanár irányításával a tanulók közösen határozták meg a legkedveltebb és legkevésbé kedvelt társalgási témákat. A következő öt nagy témáról társalognak legszívesebben: (1) szabadidős tevékenységek (kirándulás, hobbi, főzés, kertészkedés, olvasás stb.); (2) utazás és turizmus; (3) szórakozás (mozi, színház, koncertek stb.); (4) országok és népek (kulturális különbségek, szokások, ünnepek, kedvelt turisztikai helyek, nemzeti ételek és italok stb.); (5) nyelvtanulás. A legkevésbé kedvelt témák közé került a politika, a vallás, a betegségek és a sport. Természetesen ez a lista pusztán az adott csoportok véleményét tükrözi, és nem tekinthető általában érvényesnek minden felnőtt tanuló csoportra. Ennek oka egyrészt az, hogy igen változatos a tanulók érdeklődési köre, társadalmi háttere, iskolázottsága, valamint korábbi idegen nyelvi tanulási élmé-

nyei, azaz nyelvi életrajzuk is eltérő; másrészt a nyelvi felkészültségüktől is függ, mennyire tudnak és akarnak egy adott témáról társalogni.

A harmadik projekttalálkozón, Litvániában a hallgatók feladata egy prezentáció bemutatása volt, melyben egy előzetesen otthon lefolytatott kérdőíves felmérés eredményeit kellett ismertetniük a más országokból érkező tanulótársaikkal. A kérdőívek segítségével arra próbáltak választ kapni, milyen szerepe van a sikeres nyelvtanulásban a tanárnak, a csoportnak, a tanulási környezetnek és a tananyagnak. A visszajelzések alapján a tanulók komolyan vették ezt a feladatot, és igyekeztek a válaszokat alaposan feldolgozni, hogy a kapott eredmények a további oktatás szempontjából hasznosíthatóak legyenek. A felmérés szerint a hallgatók a következőket várják el a tanártól: jó kommunikációs készség, jártasság az adott idegen nyelvben, tanítási tapasztalat, tudjon jó kapcsolatot kiépíteni az egész csoporttal és az egyes tanulókkal egyaránt. Legyen türelmes, megértő, de kicsit szigorú is, fordítson kellő figyelmet mindenkire, az egyes tanulási stílusokra, egyénekre szabott feladatokat tűzzön ki, ossza meg személyes tanulási élményeit, tudja biztatni és motiválni a diákjait, és legyenek konkrét elvárásai is a csoporttal kapcsolatban. A tanár korát és nemét nem tartották fontosnak a kérdőívek kitöltői. Mivel ezen megállapítások mindössze öt tanulócsoporthoz, azaz hatvan tanuló visszajelzéseire alapulnak, természetesen további vizsgálatokra és elemzésekre van szükség ahhoz, hogy pontosabb választ kapjunk arra, minek és milyen mértékben tulajdonítanak fontos szerepet a sikeres nyelvtanulásban. Ennek ismeretében a tanulói igényekhez és elvárásokhoz is jól illeszkedő nyelvtanulási programokat lehetne kidolgozni.

A csoporttal és a tanulási környezettel kapcsolatban a következőket említették a tanulók: a csoportok ideálisan maximum 12 tanulóból álljanak, és ne hagyományos iskolai környezetben történjék az oktatás, hanem kötetlenebb formában, például egy asztalt körbeülve, kényelmesen. Legalább hetente egyszer legyen foglalkozás, maximum 90 percben, és lehetőleg késő délután vagy este, hogy a napi feladataikkal és családi teendőikkel össze tudják azt hangolni. Nem tartották különösebben fontosnak, hogy a legmodernebb technikai felszerelések és internet legyen a teremben, kivéve persze, ha a tanuláshoz, egy-egy gyakorlathoz valami ezek közül nélkülözhetetlen. A csoportok legfontosabb jellemzőinek a toleranciát, egymás tanulási stílusának elfogadását, a problémák nyílt megbeszélését és a megfelelő munkafegyelmet tartották. Jó az is, ha többé-kevésbé azonos a csoporttagok érdeklődése és nyelvi szintje. Ugyanakkor többen kiemelték a különböző nyelvi szinteken álló tanulókból alakított csoportok előnyeit, hiszen a magasabb nyelvi szinten állók segíteni tudják a többiek tanácsokkal és tanulási élményeik megosztásával. Nincs olyan csoport, amelyet teljesen homogénnek tekinthetnénk, mivel mindenkinek vannak erősségei és gyenge pontjai, melyek igencsak eltérőek lehetnek, illetve a csoport tagjai másképp reagálhatnak egy-egy tanítási módszerre is. Az ilyen csoportokat tanító tanároknak figyelmet kell fordítaniuk a kurzusok tervezésénél arra, hogy mindenki profitáljon az órákon elhangzottakból. A csoportokon belül nemcsak a tanár biztatása ösztönző, hanem legalább ennyire a társaké is. Ezért a tanárra a tekintetben is fontos szerep hárul, hogy olyan tanulói csoport formálódjon, ahol senki nem dominál, senki nem érzi magát feszélyezve, és mindenki elfogadja tanulótársait. Határozottan segíti a tanulást, ha a kölcsönös elfogadáson túl egyfajta barátság alakul ki a csoport tagjai között, és akár más szituációkban is szívesen találkoznak egymással.

A tananyaggal kapcsolatosan a tanulók elvárása, hogy elsősorban a beszédképességet és a hallott szöveg értését fejlessze, mindennapi témákról szóljon, és a hétköznapi helyzetekhez nélkülözhetetlen szókincs bővítését is szolgálja. Hasznosnak tartják, ha az anyagokat a tanáruk állítja össze kifejezetten a csoport számára, szem előtt tartva az igényeiket. Nem olyan lényeges, hogy színes és díszes, bőségesen illusztrált legyen az anyag, fontosabb a praktikus, könnyen áttekinthető és logikusan felépített szerkezet. A fiatalabb nyelvtanulókhhoz hasonlóan ők is szeretik, ha reáliákat is használ a tanár, mivel minél több érzékszervet mozgósítunk a tanítási/tanulási folyamat során, annál könnyebben rögzülnek az ismeretek. Ezek a módszerek újszerűek voltak a hallgatóink számára, hiszen ők korábbi nyelvtanulói tapasztalataik során többnyire hagyományosabb módszertani megoldásokkal találkoztak.

Litvániában is vegyes nemzetiségű csoportokban ismerkedtek egymással és a környékkel a résztvevők, majd számos feladatot oldottak meg. A közös múzeumlátogatást követően például a látott képekről kellett történeteket kigondolniuk és ismertetniük egymással, ezt a tanulók, tanárok egyaránt élvezték.

A negyedik, Lettországbán tartott projektalálkozón vegyes nemzetiségű csoportokban próbálták ki a hallgatók a kifejezetten a projekt által megcélzott korosztály számára készített feladatokat. A tanulók kommunikáció-központú, problémamegoldó szituációkat játszottak el, s így például az érvelés, javaslattétel, egyetértés, egyet nem értés és habozás kifejezésére tanult stratégiájukat és szókincsüket gyakorolták olyan hétköznapi témákban, amelyek saját életükhöz és életmódjukhoz kapcsolódtak. Szintén sikert arattak a történetkitalálós feladatok, melyek során ún. képi stimulus alapján meséltek el egymásnak a tanulók a színes fantáziával kigondolt és alaposan kidolgozott történeteiket. A váratlan fordulatokban gazdag elbeszélések is igazolták, hogy ez a korosztály különösen kedveli, amikor személyes élményeit is felhasználhatja egy-egy feladat megoldásához, ugyanakkor kulturális információt is közvetíthet a más országból érkező társainak. Bár a hallott szöveg értését fejlesztő és mérő feladatok általában nem tartoznak a nyelvtanulók kedvencei közé, megpróbáltunk ilyen feladatokat is beépíteni a programba, és a tanulói visszajelzések azt mutatják, hogy érdemes volt. Közösben dolgoztak ki a jövőben is jól hasznosítható stratégiákat, amikor megosztották egymással, majd ki is próbálták a jól működő módszereket.

A találkozáson kipróbált feladatokat és a velük kapcsolatos tanulói visszajelzéseket a tanárok megbeszélték és értékelték annak érdekében, hogy a későbbiekben még hatékonyabban alkalmazhassák őket a korosztálynak szánt tanfolyamokon. Meghatározták, mely feladattípusokkal tudják a legélvezetesebbé és ugyanakkor hasznossá is tenni a 45+ korosztály idegen nyelvi oktatását, és mely feladatok kevésbé alkalmasak e célra. Biztonságot nyújtanak például a csoportos és páros feladatok, a közös gondolkodás, a személyes élmények bevonása, illetve a konkrét szókincs felhasználását elváró gyakorlatok kombinálása a fantáziát igénylőkkel. Kevésbé kedveltek azok a feladatok, melyek olyan témákhoz kapcsolódnak, amelyeket nem kedvelnek, vagy az olyan szituációk, melyek számukra nem vagy csak kevésbé életszerűek.

Az utolsó, az angliai Leicesterben tartott projektalálkozón az interkulturális és nyelvi tudatosság erősítése volt a kiemelt téma. Kihasnálva az angol környezet nyújtotta lehetőségeket, természetesen kiemelkedő szerep jutott a kommunikációs gyakorlatoknak is. Mivel az angliai partner elsősorban multikulturális csoportokban tart

felnőttoktatási képzést, a tanulói csoportok kulturális különbségei még nyilvánvalóbbá váltak. Ezek figyelembevételére és kölcsönös elfogadása alapozta meg a sikeres csoportmunkát és a feladatok elvégzését. Az angol nyelvi környezet a kiutazás előtt kicsit feszélyezte a tanulókat, tartottak attól, hogy a nyelvi – elsősorban szókincsbeli – hiányosságok itt okozzák majd a legtöbb gondot. Ugyanakkor az angliai tartózkodás nagyszerű alkalom volt arra, hogy a mindennapi rutinhelyzetek megoldásában – például éttermi rendelésnél vagy vásárlás során – teszteljék nyelvtudásukat. Külön élményt jelentett a színházlátogatás, amikor bebizonyosodott, bár a tanulók először úgy érezték, nyelvtudásuk nem elegendő a darab megértéséhez, mégis követni tudták a musical cselekményét, és a dalok szövegéből is sokat megértettek. Nagymértékben sikerült erősíteni az önbizalmukat azzal, hogy angol nyelvi környezetben is megállták a helyüket, és minden szituációban sikeresen használták a nyelvtudásukat.

Bár a projekt során a tanulók nyelvi fejlődését nem mértük hagyományos tesztelési módszerekkel, valamennyien adtak önértékeléssel kiegészített visszajelzést. A „Mit adott nekem a projekt?” kérdésre kapott válaszokból szeretnék kiemelni néhányat, melyek jól illusztrálják a program legfontosabb eredményeit:

- „Először is egy olyan társaságot, akikkel szívesen találkozom, örömmel gondolok a péntekre, hogy megint tanulunk valamit együtt [...] bátrabb is lettem ez idő alatt, amikor angolul kell megszólalnom idegenek előtt, igaz, itt még igen sokat kell fejlődjek.”
- „A lehetőséget, hogy megismerhetek más országokban hasonlóan tanuló felnőtt embereket. Jó látni, hogy mások is küzdenek olyan nehézségekkel a nyelvtanulásban, mint én/mi. Hasonló tudású tanulók előtt bátrabban mer az ember beszélni.”
- „Amennyire izgultam az elején, mostanra annyira az életem részévé váltak ezek a pénteki találkozások. Szándékosan nem írtam órát, mert annál sokkal többet jelentett. Nosztalgiait az iskolapad iránt, a kellemes drukkot, a házi feladatok elkészítésének és a számonkérésnek az izgalmát. Mind, mind olyan időszakát hozta vissza az életemnek, amit már azt hittem, soha többet nem fogok megélni. Ez a »projekt« új szint varázsolt a sűrű hétköznapiakba, és még az angolom is sokat fejlődött! Beszéllek, írok, olvasok, sőt filmeket is nézek angolul! Sose hittem volna, hogy erre képes leszek!”
- „A sok szituációs gyakorlat, a páros feladatok, a hétköznapi témák »kibeszélése«, a korosztályunk érdeklődési körének megbeszélése rendkívül sokat segített a szótanulásban, a nyelv megismerésében. A szavakat kötni tudjuk egy ábrához, egy helyzethez, egy történethez, egy zeneszöveghez, egy recepthez, egy ünnephez stb., s ezzel egy kicsit lassítani tudjuk a felejtés folyamatát. Nagyon jó érzés volt továbbá, hogy semmi nem kényszerített bennünket a tanulásra. Lazán, önként és kedvtelésből csinálhattuk, nem volt tétje a dolognak, ezért minden, amit megtanultunk, nem kínlódást, hanem élményt jelentett, és pluszt adott.”
- „Végre nem félek megszólalni angolul. Valami gát átszakadt (vagy legalábbis megrepedt), ami eddig visszafogott. Nem mondom, hogy nem félek, hogy nem érdekel, ha hibázom, de már meg merek szólalni, és merek hibázni is, ha rám jön a beszélhetnék. És néha már rám jön.”

Összegzés

A projekt egyik legnagyobb eredménye, hogy a csoportok mind a mai napig lelkesen látogatják az órákat, és alig várják, hogy további nemzetközi kapcsolatoknak köszönhetően újabb lehetőségük nyíljon hasonló megmértetésekre. Tapasztalják, hogy az angol nyelv tanulása egyszerre lehet élvezetes és hatékony még az ő korosztályuk számára is. Használható nyelvtudásra tehetnek szert, ugyanakkor a tanulási folyamat során fellépő esetleges gondjaikat és kételyeiket is könnyebb megbeszélniük a kortársaikkal itthon és külföldön. Felismerték, hogy a tanulás jelentősen javítja életminőségüket. Az eredmények lényegesen növelték a tanulók motivációját, a képzés folytatására és újabb ismeretek megszerzésére ösztönözve őket. A tanulók önértékelése, a tőlük kapott írásos projektértékelések, valamint a tanárok visszajelzései alapján mondhatjuk, hogy a hallgatók szókincse bővült, sokkal magabiztosabbak és bátrabbak lettek az angol nyelvű kommunikációban, gyorsabban tudnak reagálni társalgási szituációkban, és jelentősen megnőtt az önbizalmuk.

Mivel a magyar és a lengyel csoport újabb külföldi partnerekkel egy másik projektben folytatja a közös munkát, további megfigyeléseket tervezünk, az eredményeket ezúttal már konkrét mérésekkel is alátámasztva. Terveink között szerepel a bemeneti szint mérésén túl bizonyos időközönként ún. haladási (*progress*) teszteket íratni, és félig strukturált interjúkat is készíteni mind a diákokkal, mind a programban oktató tanárokkal.

IRODALOM

- Adler Judit – Butt László – Gyenes Edina – Timár Szabolcs (2005): *Kutatás az idősödő munkavállalók helyzetével kapcsolatban Magyarországon*. IBM Magyarország, GKIE.NET Internetkutató és Tanácsadó Kft. <http://www-05.ibm.com/hu/social/idos/dn/kutatas.pdf> (Letöltve: 2012. 04. 05.)
- Arapovics Mária (2006): „Véndiákok” – tanulni időskorban. *HUMÁN SALDO* 3/5, 213–214.
- Bajusz Klára (2005): A felnőttkori tanulás motivációi, felnőttkori tanulási képességek. In: Soós Roland – Fedor László – Balázs Tamás (szerk.): *A felnőttképzés módszertana. Szakirodalmi és módszertani gyűjtemény, 2. A jó pap is holtig tanul*. Miskolc: Észak-Magyarországi Regionális Munkaerő-fejlesztési és Átképző Központ, 85–90.
- (2008): Az időskori tanulás. *Új Pedagógiai Szemle* 3, 69–73.
- Cserné Adermann Gizella (2000): Az önirányított tanulás. *Tudásmenedzsment* 1, 4–11.
- Iván László (1997): *Ne féljünk az öregedéstől*. Budapest: SubRosa Kiadó.
- Kengyel Ákos – Sz. Molnár Anna – S. Arapovics Mária (2008): *A „Képezze magát! Kedvcsináló 45-ön felülieknek” című programsorozat tapasztalatainak összegzése*. Budapest: Európa Ház.
- Komka Norbert (2007): *Az idősödő munkavállalók munkaerő-piaci helyzete a Közép-magyarországi régióban*. http://www.pestesely.hu/doc/idosodo_vegl_hu.pdf (Letöltve: 2012. 04. 05.)
- Sz. Molnár Anna (2008) Hazai körkép az idősök tanulási igényeiről. *Felnőttképzés* 3, 6–9.
- (2010): Tanulás időskorban. In: Zrinszky László (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A megújuló felnőttképzés*. Budapest: Gondolat Kiadó, 174–183.
- További információ a Grundtvig programról:
Grundtvig program. http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=580 (Letöltve: 2012. 04. 05.)

VATAI ÉVA

Hadd „írják” a diákok!

Közös kreatív feladatok a nyelvtanórán

Let the students ‘write’ it! – Joint creative tasks in the language class

As a practising language teacher I have regularly faced the dilemma: Why is it so difficult to make the students speak? It is essential to keep practising, as mistakes come to light by using the language. As I work as a drama teacher as well, I strive to make my students creative and communicative by connecting drama pedagogy with teaching the foreign language: the foreign language is constantly used by applying the means of drama pedagogy in class.

I teach French, but the methods described below are appropriate for practising any foreign language. Actually, the students ‘write’ the contents of the lessons, as I may never know in advance what they will come up with. As their creativity and story-telling disposition is immense, it is essential to control the flow of actions they invent. In doing this, the teacher also enjoys the play, and learns a lot from it.

Nyelvtanári gyakorlatomban gyakran felmerül a kérdés: miért nem tudom szóra bírni a fiatalokat? A nyelv gyakoroltatásának záloga a nyelv folyamatos használata – a hibák is ennek során kerülnek felszínre. Mivel drámatanár is vagyok, a nyelvtanítás és a drámapedagógia összekapcsolásával igyekszem kommunikatívvá és kreatívvá tenni diákjaimat. A drámapedagógia eszközeit alkalmazva talán kisebb hangsúly esik magára a nyelvre, ugyanakkor az idegen nyelv folyamatos használata valósul meg óráimon. Francia nyelvet tanítok, de az itt leírt foglalkozások bármely idegen nyelv gyakoroltatására alkalmasak. Valójában a diákok „írják” (töltik meg tartalommal) az órákat, hiszen soha nem tudhatom előre, mit fognak kitalálni – kreativitásuk és mesélőkedvük határtalan. Elengedhetetlen viszont a módszertani határozottság, hiszen mi, tanárok vezettjük a tanulók kezét, amely a történetet írja – közben mi is jókat szórakozunk, és persze rengeteget tanulunk.

Módszertani gondolatok

Magyaroként idegen nyelvet tanulni szükségszerű, sőt elengedhetetlen. Motivációnk rendkívül erős: nyelvünket senki nem érti, mi viszont mégis szeretnénk kommunikálni más nyelveken beszélőkkel. Ennek érdekében hangsúlyos feladat a nyelvtanítás színvonalának emelése. Oktatási rendszerünkben érzékelhetőek a nyelvtanítás terén reménnyel kecsegtető motívumok:

- Az utóbbi években egyre több helyen folyik kisgyermekkorai nyelvoktatás.
- Az iskolákban aránylag magas idegen nyelvi óraszámokkal dolgozhatunk.

- Van nemzetközileg is modellértékű – bár létében és minőségi munkájában folyamatosan fenyegetett – két tanítási nyelvű oktatásunk.
- Bevezették a nyelvi osztályokat, ahol bizonyos tárgyakat idegen nyelven oktatnak.

Mi lehet az oka mégis annak, hogy jelenleg Magyarországon a nyelvoktatás eredményei ilyen siralmasak, s nekünk, nyelvtanároknak újra és újra szemlesütve kell hallgatnunk az ítéletet: az európai mezőnyben sereghajtók vagyunk? Egy újabb felmérés azt kutatta, képesek vagyunk-e részt venni anyanyelvünkötől eltérő nyelvű beszélgetésben. A vizsgálat eredménye szerint az EU-n belül nálunk válaszoltak a legkevesebben igennel: a megkérdezettek 35%-a (Eurobarometer 2012).

Az eredményességet persze a nyelvtanítás terén igen nehéz közvetlen módon kimutatni: de meggyőző számadatok tanúsítják: baj van a magyarországi nyelvoktatással (Eurobarometer 2012). Mintha lyukas korsóban hordanánk a vizet A ponttól B pontig. Már a nyelvoktatás formai alapfeltételei is megkérdőjelezhetők: mintha tanulóink képtelenek lennének csoportban tanulni, mi tanárok pedig csoportot tanítani. Egyre több ötlet és módszertani változtatás kellene ahhoz, hogy a nyelvtanulást vonzóvá és színvonalassá tegyük, és persze ahhoz is, hogy mi, nyelvtanárok ne süppedjünk bele a rutinba és a tanári mechanizmusok unalmába.

Cél: a használati szintű nyelvi tudás

A nyelvtanulás elsődleges célja természetesen az *idegen nyelv használati szintű* megtanítása. Ez azt jelenti, hogy a nyelven tanult elemekkel minél több kombinációt kell végrehajtani, magasabb szinten pedig el kell érni azt a tudást, amikor a nyelvet nemcsak bírjuk, hanem meg is éljük: nem pusztán gondolatokat, hanem érzelmi állapotoktól függő árnyalatokat is képesek vagyunk kifejezni. Ehhez a tankönyveken és munkafüzeteken kívül sok-sok eszköz áll a tanár rendelkezésére: CD-k, DVD-k, hiteles dokumentumok, szimulációs eszközök és a manapság oly divatos – az interaktív táblán pár gombnyomással megjeleníthető – virtuális tananyagok.

A magnó azonban bármikor felmondhatja a szolgálatot, a számítógép lefagyhat, a tankönyv unalmassá válhat. Technikailag bármilyen fejlett korban élünk, a nyelvtanítás elsődleges motorja mindig is a tanár marad: a szilárd pedagógiai elszántsággal és megbízható nyelvi tudással rendelkező tanár. Ha elfogadjuk, hogy valami nincs rendben a nyelvoktatásunk színvonalával, és ha hiszünk abban, hogy a hatékony nyelvtanítás alapja a tanár, akkor a jelenlegi helyzetből való kilábaláshoz elsősorban tanári szemléletváltásra van szükség. A tanári szemlélet nehezen változik, ezért mindenképp a gyökereknél – a tanárképzésben – kellene „frissíteniük”!

A tanítás folyamatában szükséges persze a diák is – lehetőleg legyen nyitott és elfogadó, jó nyelvérzékkel megáldva. A nyelvérzék nehezen meghatározható – lehet, hogy veleszületett adottság, lehet, hogy nem –, de véleményünk szerint jól fejleszthető. Olyan módszerre lenne tehát szükségünk, amelyben megfelelő szerepet kap a diák nyelvérzékét folyamatos gyakorlással fejlesztő tanár.

Új utak: a működtető megközelítés

Az európai országok nyelvtanításában támogatott *approche actionnelle* (működtető, cselekedtető megközelítés) reményt lát annak elérésére, hogy a nyelvtanítás valóban

hatékony, tapasztalati szintig emelt tanulási folyamattá váljon (Glain 2006). Ez olyan módszer, melyben interaktivitással és folyamatos nyelvhasználattal kombinációkat tanítunk.

A tananyag elsajátítása tevékeny, társadalmi szereplőként, a szerepcentrikusság előtérbe állítása, ezáltal az egyéni és csoportos döntések bevonása a tanulási folyamatba lehetővé teszi azt, hogy az idegen nyelvet „belülről” közelítsük meg. Az *approche actionnelle*-t az különbözteti meg a 90-es évekig divatban levő kommunikatív „reformnyelvoktatástól”, hogy míg ott a kommunikációs készség fejlesztése volt a fő cél, addig itt az egyéni döntések játszanak fontos szerepet: a diáknak nem pusztán a nyelvi feladatot kell elvégeznie, hanem egyéni döntéseket hoz egy probléma megoldása érdekében. Például képleíraskor nem csupán leírjuk, részleteiben verbalizáljuk a vizuális élményt, hanem kreatív szinten döntéseket hozunk: az „ezt látom” szintjéről elmozdulunk az „ezért láthatom azt, amit látok, s azt gondolom róla, hogy...” szintjéig. A szituációt belülről látom, a feltételezésem által részesévé válok a valóság e darabjának. Az *approche actionnelle* célja többek között a felkészítés az egyéni döntésekre. Az önbizalom hiánya a módszer legnagyobb megoldásra váró problémája: ha a tanulók még a nyelvhasználattal kapcsolatos választásoknál is haboznak, hogyan várhatnánk el tőlük ezekhez kapcsolódó „civil döntéseket” is? Erre nem egyszerű gyógyírt találni. Talán egyszer oktatási rendszerünk az önállóan gondolkodó, kreatív és kritikus diák személyiségének megformálását tűzi ki célul, s ez a szilárd és egységes elvárás is megfelelő hátszelet ad majd munkánkhoz. Az aktuális módszertani elvárások szerint is fontos, hogy egyéni döntéseinkkel, választásainkkal tevékeny részesei legyünk saját tanulási folyamatunknak. Az interaktivitásról kinek ne jutnának eszébe a dramatikus tevékenységek – a játékoktól kezdve a globális szimuláción és a szerepjátékokon át a drámafoglalkozásokig?

Dramatikus tevékenységek a nyelvi órán

A dramatikus feladatokhoz szükséges a drámapedagógia eszköztárának ismerete (például a kérdésfeltevés és válaszkezelés, a tanári szerepbe lépés, a drámás munkaformák alkalmazásának szabályai), a tanított korosztály nyelvi szintjének ismerete, valamint a biztos nyelvi tudásszint a tanár részéről. (Ennek érdekében az egyetemen minden leendő nyelvtanár számára kötelezővé tenném a drámapedagógiai alapismeretek megszerzését.) A jó érzékkel és jó időben bevetett nyelvi játék vagy más dramatikus tevékenység (dramatizálás, komplex dráma, globális szimuláció, fotójáték stb.) felülírhatja a diákok alacsony szintű motivációját. Ne aggódjunk, a dramatikus tevékenységekre fordított idő nem vesz el: a játékok nagy része képesség- és készségfejlesztő, mely valamelyik nyelvi kompetencia (hallott és írott szövegértés, szóbeli és írásbeli kifejezőkészség) körébe illeszthető. Vannak olyan játékok is, amelyekkel többféle képességet, készséget is fejleszthetünk, s vannak olyanok, amelyeket nem sorolhatunk egyetlen nyelvtanulási kategóriába sem, mégis nagyon jól beleillenek a nyelvóra menetébe. Ha másért nem, a játék örömeért, azzal a hátsó gondolattal, hogy a rejtett energiák felszabadításával hatékonyabban folytatódhat az óra (lásd Cowboy, Székfoglaló, Add körbe, Egyet tapsolok, Kié a dió? stb.). Az említett játékok – s az egyéb alkalmazható játékok sokasága – megtalálhatók a *Drámapedagógiai Magazin* számaiban, illetve Kaposi László *Játékkönyvében* (Kaposi 2002).

Egy dramatikus technika működtetése akkor biztosított az adott nyelvi órán, ha

- a csoport nyelvi szintjéhez igazodik,
- a gyerekek lelkiállapota, hangulata a játék befogadására alkalmas,
- a tanár pontosan tudja, mit akar: jól felkészült a (dráma)játékra – s arra a „kockázatos” helyzetre, hogy az óra olyan elemekkel bővíthet, amelyekre nem számíthatott.

Alkalmanként bátran a gyerekek kezébe adhatjuk az óra kitöltését – éppúgy működik ez, mint színházban az improvizáció: észrevétlenül, magától „íródik” az óra, s telik meg tartalommal. Csak irányítani kell a háttérből, jól kezelve a válaszokat, szervesen beépíteni az előbukkanó ötletek tömkelegét, összefogni a szabadjára eresztett fantázia elemeit. Az eredmény: beszédkedv, jó hangulatú óra és a kommunikatív és kreatív kompetencia fejlesztése. A tanár számára is érdekes: előre soha nem sejtheti, hogyan telik meg a 45 perc. Nincs két egyforma, azonos irányba menő foglalkozás. Egy ilyen típusú nyelvi óra ötletkavalkád és döntések sorozata: amellet, hogy a tanár beszélgeti a fiatalokat, nagy előnye, hogy demokratikus gondolkodásra és vitára nevelheti őket. (Például: Ne vedd el addig más ötletét, amíg neked magadnak nincs jobb! Hallgasd meg az összes ötletet, s azután válassz! Kritizálj nyugodtan, de csak konstruktív módon!) A dramatikus technikák legtöbbször az ismeretszerzést követő mélyítő szakaszban alkalmazható. Fontos, hogy az óra során előforduló nyelvi hibákat ne közvetlen módon javítsuk, mert a nyelvtanári reflexből eredő javítás elbátortalaníthatja a játszókat. A megértést zavaró hibákat azonban visszakerdezős módszerrel kell korrigálni: Hogy volt az, amikor azt mondtad, hogy...? / Akkor azt úgy értetted, hogy...? / Jól értettem, mikor arról beszéltél, hogy...?

Módszertanilag nagyon fontos, hogy a tanár:

- állandóan ismételve az elhangzott ötleteket (a nyelvi hibák javítása is így történik);
- csiszolja, majd beillesse a diákok által javasolt elemeket a történetbe: szüntelenül szintetizáljon, finomítson;
- bátran hozasson döntést a diákokkal, ha ellentmondások adódnak a történetben;
- az óra bizonyos pontjain összefoglaltasson egy-egy tanulóval (nehogy elveszenek a történetben, s hogy a lemaradóknak is legyen lehetősége annak megértésére és rögzítésére, amiben a többiek már megállapodtak).

Ne higgyük azt, hogy alapszinten „igazit alkothatunk”, vagyis olyan komplex drámafoglalkozást, amelyet a magyar nyelven szárnyaló drámapedagógusok annak tartanak. Itt-ott meg kell alkudnunk más megoldásokkal, mivel kevés a résztvevők nyelvtudása, s az elsődleges célunk mégiscsak az, hogy megfelelő kontextust teremtsünk a gyakoroltatásra, a számtalan nyelvi kombináció használatára. Mi, nyelvtanárok „csak” a dráma munkaformáit használhatjuk annak érdekében, hogy keretbe fogott, izgalmas beszélgetés alakuljon ki a – kezdetben igen csekély szókinccsel építkező – szöveg vagy cselekménysor kapcsán.

Drámafoglalkozások kezdőknek és haladóknak

Nyelvi drámafoglalkozásnak nevezhetők azok az órák, amelyek egy bizonyos kérdésfelvetés (fókusz) köré épülnek, s meghatározott színházi munkaformák keretében dolgoztatva az idegen nyelv gyakorlását tűzik ki célul, a „mondd-csináld-mutasd” három-

szögében mozogva. A diákok legtöbbször fiktív szerepben dolgoznak, de lehetnek szerepen kívüli tevékenységek is. Előfordul, hogy a tanár is szerepet vesz fel. Ettől nem kell félni, a tanári szerepbe lépés modellt teremt, s bátorítja a diákot. A legtöbb drámafoglalkozás elgondolkodtató, döntéseket igénylő, tematikus, és improvizációkon alapul. A gyakoroltatáson kívül sok más haszna is van. A pécsi francia–magyar kétnyelvű tagozat tanulói három éven keresztül évi 18 órában tanulják a dráma tantárgyat, amiből azután sokan dráma érettségit tesznek. A terjedelmes színház- és drámatörténeti, színház- és drámaelméleti, valamint színházi műfajokat érintő tananyagból merítem néha a nyelvi drámaórák témáját, kettős céllal: célnyelvet gyakorlunk, s más irányból is megközelíthetjük valamely színháztörténeti korszak vagy egy-egy dráma jellemzőit, illetve mélyebben leáshatunk azokban. Az itt vázolt, főként laza helyzetgyakorlatokból álló nyelvi drámaórák kezdő és haladó nyelvi csoportnak szólnak, s osztályteremben is játszhatók. A foglalkozások legtöbbszörének a beszéltetés a célja, de előfordul, hogy konkrét nyelvtani területet érintenek – ezt mindenütt jelölöm az olvasó számára.

Message

Időtartam: 45 perc

Nyelvi szint: 100–150 óra

Nyelvtanulási terület: a *passé composé* használata

(Alapötlet: Prévert 1950)

Előkészítem a „színpadot”: az asztalra egy papírlapot és egy almát helyezek.

Előre jelzem: a cselekménysor akkor kezdődik, amikor bejövök a terembe.

A tanár bejön. Felgyújtja a villanyt. Odamegy az asztalhoz. Felveszi az almát, beleharap. A másik kezével a lap után nyúl, elolvassa. Visszateszi az asztalra az almát, a papírt összegyűri, s mérgesen a földre dobja, majd sietve távozik a teremből.

A tanár egy vállalkozó tanulóval visszajátszatja a cselekménysort.

- Rekonstruáljuk együtt szóban a cselekménysort egyes szám harmadik személyben! (*Passé composé* alakok fixálása.)
- Meséljük el párokban a cselekményt az alma vagy a papírlap szempontjából! (Grammatikai személycsere, bővítés érzelmi hozzáállással.)
- Mi lehetett a papírlapon, ami a szereplő reakcióját kiváltotta? (Rövid írásbeli üzenet megfogalmazása.)
- Visszajátszás a kitalált elemek beillesztése végett: ezt egy önként jelentkező tanuló végzi.
- Készítsenek otthon fogalmazást, amely során kibővítve írásba foglalják az órai munkát, rögzítve a különféle szövegformákat! (Leírás, levélrészlet, monológ.)

Tárgyjáték

Időtartam: 60 perc

Nyelvi szint: 100–150 óra

Nyelvtanulási terület: szókincs-aktivizálás

Tanári narráció: Itt egy börrönd. Mondj egy tárgyat, amelyet beletennél, és szívesen magaddal vinnél egy hosszú utazásra!

Bevezető játék: Ismételjük az előttünk elhangzó tárgyak nevét, majd ahhoz adjuk hozzá a magunk tárgyát!

A: kulcs

B: kulcs, csoki

C: kulcs, csoki, szék

- Mindenki indokolja meg, miért ezt a tárgyat választotta! (Például: kulcsot, hogy ki tudjam nyitni az ajtókat.)
- A tárgyad varázserővel bír. Mi az? (Például: Az én kulcsom minden ajtót ki tud nyitni. Az én székem láthatatlanná teszi azt, aki ráül.)
- Meleg helyzet: Mesélj el egy történetet, amely során a tárgyad óriási szolgálatot tett neked! (Múlt idők használata.)
- Cserebere: Szeretnéd elcserélni a tárgyadat egy napra egy másik játékkal. Próbáld minden lehetséges érveléssel meggyőzni őt az általad kínált tárgy hasznosságáról!

Mi ez a tárgy?

Csoport: 12–15 fő, a nyelvet folyékonyan használó középiskolás

Időtartam: 45 perc

Nyelvtanulási terület: szókincs-aktivizálás

A tanár egy tetszőleges tárgyat (cserepet, poharat, kiflit stb.) tesz az asztalra: Mondjátok meg, mi lehet ez a tárgy, ha nem az, ami! (Tehát nem cserép, nem pohár, nem kifli.)

A gyerekek a forma, a tárgy helyzete alapján asszociálnak, s elmondják, mi lehet ez a tárgy, s mire szolgál.

- A tanár az egyik javaslatot elfogadja. Igyekezzen úgy alakítani, hogy a javaslatba lehetőség szerint belefoglalja a többiek javaslatainak egy-egy elemét is. (Például: ez a lefordított cserép egy olvasótekercs librofóbiás [az olvasástól a könyv alakja, anyaga vagy a lapozás hangja miatt irtózó] betegeknek, amelynek közép-ső lyukán át benézve megjelenik az egyén fantáziája által írt történet és annak illusztrációi.)
- A közös fantázia által szült tárgy részébe belenézve mindenki meglátja saját történetét.
- Egyéni mesélés, mindenki elmondja a történetét. (Várható a stílus és a történeti elemek sokszínűsége: népmese-variációktól történelmi víziókon át Harry Potter-átiratokig.)
- Megbeszélés: Melyek az előnyei és hátrányai ennek a tárgynak?
- A felsorolt pozitív tulajdonságokat beépítjük marketingszövegünkbe, így reklámozzuk az olvasótekercest, majd megpróbáljuk azt eladni. Egy gyerek az eladót, a csoport pedig a kételkedő vásárlókat játssza.
- Közös történetet fogunk alkotni a tárggyal (amelynek az óra során megszületett a neve is: *anti-librophobie* [ALF]. Mondjunk öt szereplőt, akik köré épül a történet! (Például a 98 éves öreg virágárusnő, aki már alig lát.)
- Ezeket az elemeket feljegyezzük, s a következő órán létrehozuk a közös történetet.

Három portré

Időtartam: 45 perc

Nyelvi szint: 100–150 óra, de a későbbiek során is bármikor játszható

Nyelvtanulási terület: a *passé composé* használata

Három portréfotó alapján három személy tulajdonságainak, szokásainak, életvitelének, kapcsolatrendszerének kidolgozása három kis csoportban. Végezetül a három személy találkozik egy adott helyen egy adott probléma kapcsán. (E két végső elemet csupán „adott” jelzővel illettem, mert a játék közben derül ki, mely helyen találkoznak, s mi lehet az, ami összekapcsolhatja őket.)

Kit ábrázol ez a kép?

Csoport: 12–15 fő, a jelen és múlt időt kifejezni tudó, korlátozott szókinccsel rendelkező középiskolás (Várható, hogy az óra alakulását épp e korlátozott szókincs befolyásolja: nem azt fejezi ki a tanuló, amit szeretne, hanem ötleteit ahhoz igazítja, amit ki tud fejezni.)

Időtartam: 45 perc

Hely: osztályterem

- A főszereplő megalkotása. Bemutatok egy fényképet a csoportnak: egy fiatal nő portréját. Ki ő? Hogy hívják? Milyen nemzetiségű? Mivel foglalkozik? Mivel tölti a szabadidejét? Táblázatot készítünk heti elfoglaltságairól (napok, napszakok, órák kifejezése). Munkahelye: nagyon szereti a munkáját, fiatal, ezért kezdő még a szakmában. Mit csinál? Mi a feladatköre? Meséld el egy nagyobb munkáját, tervét, esetét!
- Egy nap furcsa dolog történt vele. Itt megpróbáljuk a fiatal nőt mindennapjaiból kiemelni – nem művészeti vagy filozófiai céllal, hanem hogy gyakorolják a *passé composé*-t. Ha szűkíteni akarom a lehetőségek körét, még egy fotót használok, amely megmutatja, merre szeretném elvinni a témát. Ha egy rendőrségi autó fényképét mutatom, egyértelmű, hogy valami őt ért bajra gondolnak, ha Brad Pitt képét, abból adódik a sztárral való találkozás, kapcsolat kialakulása. És így „íródik tovább” az óra...

Három fotó

Időtartam: 90 perc

Nyelvi szint: 400–450 óra

Nyelvtanulási terület: szókincs-aktivizálás

Megkérek három embert, válasszanak ki egy-egy fotót. Kérdések: Miért ezt a fotót választottad? Mi fogott meg benne?

Megkérem a nyelvi csoportot, hogy rendeződjenek három-három fős munkacsoportokba.

Beszámolón alapuló kiscsoportos munka: a csoport meghatározott ideig (itt öt percig) együtt dolgozik, s a szóvivő beszámol a megbeszélétekről az osztály plénuma előtt.

Munkafázisok:

- Írjátok le a fotót részletesen! (Csak utána mutassátok meg a többi csoportnak!)
- Helyeztéltek a fotót kontextusba! Milyen helyzetet ábrázol? Miért lett ez a helyzet fényképen megörökítve?
- A csoport válaszol a többiek kérdéseire – természetesen a tanár is kérdezhet.

Közös történetírás a három szituációval, majd a történet mélyítése, részletezése. Feladat minden képhez kis csoportokban:

- Levélírás: a fénykép egyik szereplője levelet ír egyik ismerősének a történetek kapcsán.
- Jelenet: Mi történt a fénykép készítése előtt és után? (Három verzió megadása.)
- Tanúvallomás: Valaki, aki ott lehetett a fénykép elkészítésének pillanatában, de nincs rajta a képen, külső szemlélőként számol be a fotón látható eseményekről és személyekről.

Lost

Időtartam: 90 perc

Nyelvi szint: 700–800 óra

Nyelvtanulási terület: szókincs-aktivizálás

Kellék: fénykép, amely az „eltűnt személyt” ábrázolja, szerepkártya az „eltűnt személyről”

Az óra elején válasszunk egy írnokot, aki majd a legfontosabb információk jegyzetelőjeként, a tanár segítőjeként dolgozik az órán! Tűzzük ki a fényképet, s osszuk ki Jacques Aubry szerepkártyáját!

- Családnév: Aubry
- Keresztnév: Jacques
- Kor: 28 év
- Foglalkozás: könyvelő
- Lakcím: Paris XVI, 13, rue Violet
- Egyéb megadott információk: öt éve házas, gyermektelen, egy ékszercegnél dolgozik, sosem volt büntetve, jó férj hírében áll.

A megadott információk – ellenőrzés végett – nyomatékosan és többször is hangoznak el, ez a kiindulási pont, a közös tudás. Beszéljük meg, mire lehet következtetni egy-egy információból! Mindenki ezekből az adatokból indul ki, ezeket tágítja, részletezi, és ezek alapján hoz létre újakat. Szerepeket fogunk felvenni, s mindenki végig szerepben marad.

Tanári szerepbe lépés: A tanár rendőrfelügyelőt játszik. Bejelenti, hogy három napja eltűnt egy fiatalember, akit mindannyian ismertek, hiszen a jelenlévők neve mind megtalálható Jacques Aubry noteszában. A fiatalember felesége tett bejelentést.

Kihallgatás: A felügyelő a jelenlévőket egyenként kihallgatásnak veti alá az eltűnt személy ügyében. Mindenki figyeli a beszélgetést, és a kérdések függvényében kialakítja szerepét, valamint az eltűnt szereplőhöz és a többiekhez való viszonyát. A jegyző jegyzetel, s néha arra alkalmazza őt a felügyelő, hogy összefoglalják és kommentálják a beszélgetés során szerzett információkat. Néha egy-egy szereplőt szembesíteni is lehet egymással.

Szerep a falon: A táblára írhatjuk mindazokat a tulajdonságokat, részleteket, amelyek segíthetnek az eltűnt személy szerepének kialakításában. Így – amellet, hogy ez a tanárnak is jó emlékeztető – írásban rögzítjük a szereplőről megosztott ismereteinket.

Naptár: Az elmúlt hét eseményeit ábrán rögzíthetjük, ez is segíthet a közös gondolkodásban.

Megoldás: Mivel az óra célja nem az eltűnt személy megtalálása, hanem szerepének kialakítása, a kontextus kitalálása, nem szükséges, hogy eljusson az óra abba a stádiumba, ahol a nyomozást lezárhatjuk.

Mivel ez a foglalkozás rendkívül nyitott, jóllehet a tanár irányítja, ő dönti el, mely információk nyomában indul el, milyen szálakat varr el, s mely tényeknek tulajdonít nagyobb jelentőséget. Ez a játéktípus az óravezetés szempontjából igen fárasztó, de megdolgoztatja a fantáziát és a logikát, s minden résztvevőnek teret adhat. Csak a kérdésfeltevés és válaszkezelés technikáját, valamint a tanári szerepbe lépést jól alkalmazó tanár fogjon bele ebbe a kalandba!

Rómeó és Júlia

Időtartam: 90 perc

Nyelvi szint: túl a 900 célnyelvi órán

Nyelvtanulási terület: szókincs-aktivizálás, drámatörténet

Feltételek: a csoport olvasta Shakespeare *Rómeó és Júlia* című művét

Előző órai anyag: Shakespeare dramaturgiája – a közönség összetételének és a színpad tereinek hatása (díszlettelen háromosztatú színpad, a heterogén közönség igényeit kielégítő hosszú előadás)

Megbeszélés: A cselekményen belül milyen eszközökkel tartja fenn az izgalmat Shakespeare? (Belső ütközések, érdekkülönbségek, szóváltások, izgalmas drámai pontok, jól adagolt halálesetek.)

Kiscsoportos improvizáció:

- Tanúskodnak Verona lakói: Meséljétek el, mit tudtok a lenti halálesetekről!
- (Mercutio, Tybalt, Paris, Rómeó, Júlia, Rómeó anyja)

Tablók: A drámából tetszőlegesen kiválasztott konfliktusokat írok fel papírdarabokra, s előre figyelmeztetem a kis csoportokat, hogy a jelenetet elindíthatom, illetve szereplőit megszólaltathatom:

- a Capulet és a Montague család szolgálai;
- Tybalt és Capulet a bálban: Tybalt felismeri hangjáról Rómeót, de Capulet nem akar botrányt;
- Mercutio és Rómeó: Mercutio számon kéri Rómeón, miért nem párbajozik az őt sértegető Tybalttal;
- Mercutio és Tybalt: a két család két képviselője gúnyolja egymást;
- Rómeó és Tybalt: Tybalt megölte barátját;
- Paris és Rómeó a kriptá előtt: ki az oka Júlia halálának?;
- Lőrinc barát és Júlia: Júlia a halott férje után akar menni;
- Júlia és a szülei: „A te korodban én is anya voltam.” A szülők bejelentik, hogy a Paris herceggel tervezett esküvőjét előrehozzák, a jövő hétre, így módon próbálván felvidítani a Tybalt halála miatt vigasztalhatatlannak tűnő Júliát. Júlia nem akar hozzámenni Parishoz, hiszen Rómeót szereti, s az ő felesége. (Vigyázat! Júliának nem szabad elárulnia, hogy ő férje, Rómeó száműzése miatt esett késébe.) A beszélgetés anya és lánya között zajlik.

Az óra további része olyan fantáziajáték, amely során szabadon mozoghatunk a shakespeare-i dráma keretei között, a már meglevő szereplők szerepeltetésével kiaknázzhatjuk a történetben rejlő további dramaturgiai lehetőségeket.

Egy rendező rémálma: A jelenlegi cselekmény kimenetelének megtartásával milyen „csavarintásokat” tehetett volna Shakespeare a történetbe, hogy az még szövevényesebb, még bonyolultabb legyen, s nézőit még legalább egy órán át lekösse? A tanár – ha kevésbé kreatív osztállyal van dolga – bevihet néhány papírra írt ötletet, melyeket kioszt a csoportoknak.

Némajáték: a többiek elmesélik, mit láttak:

- A patikus nem ad mérget Rómeónak, hiszen azt a törvény bünteti Mantovában.
- Júlia ébredéskor Parist találja a kriptában.
- A dajka beleszeret Lőrinc barátba.
- Lőrinc barát tovább marad a kriptában, s próbálja meggyőzni Júliát arról, hogy Rómeó nélkül is érdemes élni.

A monbourgi színház

Időtartam: 180 perc

Nyelvi szint: haladó

Tanulásterület: szókincs-aktivizálás és színházelmélet

1. Bevezetés – a helyszín kidolgozása

Egy kisebbfajta város, Monbourg főterén áll egy 19. századi színház. Története során mindenki büszke volt rá. Már az építésének körülményei is különlegesek voltak. Mit mondanak róla az útikönyvek? Hogyan néz ki a színház felülről nézve? Milyen a főbejárata? Ha belépünk, mit látunk? A látható helyiségeken kívül milyen helyiségei lehetnek még? Melyek a színházterem részei? Mely részeit nem látjuk? (Kulissza, öltöző, süllyesztő stb.) Vajon miért ragaszkodnak annyira a lakosok ehhez a színházhoz? Miből él ez a színház? (Gyors költségvetés-készítés.) Milyen műfajú darabokat állítanak színpadra itt? Általában kik dolgoznak a színházban? (Színházi mesterségek felsorolása.)

2. Szerepfelvétel, szerepmélyítés

Ti mindannyian alkotóművészek, illetve technikai személyzet vagytok ebben az intézményben. Mindenki az előadás sikerén dolgozik. Te mit dolgozol ebben az intézményben? Kivel vagy jóban, s kivel volt eddig szakmai konfliktusod? Mondj egy jó és egy rossz művészi tulajdonságot, amely jellemző rád! Kikkel vagy szorosabb viszonyban a színházban? Vannak-e barátaid a kollegák között?

3. Az előadás

a) A műsortervekben szerepel Shakespeare *Rómeó és Júlia* című műve. Te melyik szerepet szeretnéd eljátszani benne? Ha nem színész vagy, hanem más alkotóművész, milyen koncepció szerint állítanád színpadra (díszleteznéd, terveznéd stb.) az előadást? (A technikai személyzet is mondja el véleményét: ők milyen *Rómeó és Júliát* álmodnának a színpadra?)

b) Rajzos játék: Készítsétek el együtt az előadás plakátját!

c) Megbeszélés szerepben: A premier után összegyűlnék az alkotók, hogy a bemutató tanulságairól beszéljenek. Minden a tervek szerint ment? Nem csináltak bakikat? Te milyennek érezted a közönséget? Tetszett nekik a darab, vagy nem? Hogy reagáltak? Mit kell megváltoztatni a második előadásra?

4. Az előadás utóélete

Írjunk cikket kis csoportokban arról, hogyan fogadták előadásunkat a különböző közösségek (a szakma, a helyi lap, a bulvársajtó stb.).

Egy kis „szakértősködés” – szakértői drámajátékok

A szakértői dráma a tanítási dráma alkalmazásának komplex, több óra alatt megvalósítható, elsősorban a tantárgyi ismeretek rendszerezését és mélyítését segítő módja. Először a tanulók a tanár vezetése alatt képzeletbeli, de pontosan meghatározott célra „céget” hoznak létre és működtetnek. A diákok folyamatosan szerepben maradnak: ők a cég munkatársai, szakemberei, akik az általuk felállított hierarchiában, meghatározott munkamegosztás szerint dolgoznak. Nincs szükség a szerepek mélyítésére, egyéni problémák bevezetésére, mert mindent a létrejött csoport nézőpontjából vizsgálunk, s minden döntésüket a közös cél érdekében hozzák. A tanár által kijelölt ismeretterületekkel dolgozhatnak. A tanár adja a feladatokat, a tanulók általában kisebb csoportokban dolgoznak, de időről időre összeülnek, és megvitatnak bizonyos lépéseket úgy, ahogy a kooperatív tanulási folyamatban szokás.

Gyakran játszom tanítványaimmal azt, hogy ők a Lingva Kiadó szakértői. Erre elsősorban akkor kerül sor, amikor egy nagyobb nyelvtani anyag összefoglalásához érkezünk, és szükség van a rendszerezésre. A *passé composé* elég terjedelmes anyag, s mielőtt tudottnak könyvelnénk el, egy nagy állami megrendelésnek teszünk eleget: 14–15 éves fiataloknak szóló nyelvtankönyvnek a *passé composé*-val foglalkozó részét kell megírnunk. A fejezet

- legyen logikus felépítésű;
- térjen ki a téma minden problémájára;
- alkalmazzon frappáns példamondatokat;
- legyen figyelemfelkeltő, és vizuálisan elégítsen ki minden igényt.

Ez a módszer kreatív, játékos, és új aspektust kínál a fiataloknak: a félelemkeltő nyelvtani szabályokra felülről is lehet nézni!

Improvizáció a nyelvi órán

A használati szintű nyelvismeret érdekében nagyon fontos szem előtt tartanunk, hogy az idegen nyelvi tudást váratlan helyzetekben is tudni kell mozgósítani. Ennek tesztelésére hatékony terep az improvizációk világa (fr. *imprévu*, e ’előre nem látható’). Az idegen nyelv tanításának módszertana alkalmazza a *jeu de rôle*-t, amelyhez csak a szereplő – néha annak egy-egy tulajdonsága vagy lelkiállapota – és a hely, valamint a probléma van megadva. (Vásárolj vonatjegyet udvarias üzletemberként egy ideges pénztárosnőtől! Turistaként egy faluba érkezel: kérj eligazítást egy nagyothalló helyi lakostól!) Itt jelzésszerű szerepeket használunk, s keretek nélküli „tettetett spontaneitást” erőltetünk a nyelvtanulóra. Persze van, aki a *jeu de rôle* kínálta minimális ke-

reték között is biztosan és örömmel mozog, de ez a fajta szerepfelvétel nem mindig alkalmas azok fejlesztésére, akik nehezen szerepelnek az osztály előtt. Ellenben a nyelvtanításban alkalmazott improvizációban épp a precíz szándék- és helyzetmegadás – ritkán a típusmegadás – pontosítja a feladatot: így a fiatal nemcsak a játékra (*jeu pour jeu*), hanem a cél elérésére is köteles figyelni, miközben a nyelvet „éles” helyzetben használja.

Az improvizáció sokféle alapról indítható: kiindulópontja lehet egy szöveg (például rövid dialógus, reklámfelirat, újsághír), egy valós vagy képzeletbeli tárgy, egy helyszín, néhány típuskarakter, egy adott cselekményváz stb. Az improvizáció mint eszköz a szűken értelmezett színházi világon túl is fontos: előszeretettel alkalmazzák többek között a drámapedagógia és a színházi nevelés szakemberei is. Például Ariane Mnouchkine, neves rendező, aki az improvizációt fő munkamódszerének tekinti, a „képzeletizom” legjobb fejlesztőjének tartja (Mnouchkine–Picon–Vallin 2009). Én az improvizációt az idegennyelv-tanítás hatékony módszerének gondolom. Alapgyakorlatok (például asszociációk, ellenasszociációk) kezdő szinten is alkalmazhatók. Mielőtt ezt a technikát választjuk, meg kell értenünk, mi a jó improvizáció feltétele:

- pontosan megadott szituáció (ki, hol, mikor, mi okból, mi célból stb.);
- néhány színházi alapfogalom ismerete: státusz, libikóka, kontraszt, fordulat (Johnstone 1993: 63–64).

A színházi improvizációkban típusokat is megadunk. Annál szabadabb a rögtönzés, minél egyértelműbbek a típusok, figyelmeztet Vekerdy Tamás (Vekerdy 1974: 190). Idegen nyelvi improvizációkban azonban ez már túl nagy igény lenne – sokszor épp a különböző nyelvi regisztert indukáló típusmegadás viszi el paródia irányába a helyzet-játékot. Az alapgyakorlatok közé tartoznak az alábbihoz hasonló asszociációs játékok:

Ellenasszociációk

- Asszociálj az előtted elhangzó szóra úgy, hogy az általad kimondott szónak semmi köze ne legyen hozzá! Ha valaki a csoportból be tudja bizonyítani, hogy mégis szorosban kapcsolódik egymáshoz a két szó, akkor „veto”-t kiált, és elmagyarázza, milyen közös vonást talált közöttük.
- Két csoportra válunk. Az első csoport valamelyik játékos a mond egy pozitív dolgot, ami vele történt, vagy csupán egy pozitív gondolatot. A másik csoportból valaki válaszol, s felveti az előző kijelentés negatív aspektusát, a következő mondatkezdéssel: „Igen, de...”. A megengedést tehát megszorítás követi. (Például: Ma vidáman ébredtem, mert arra gondoltam, hogy nincs iskola. – Igen, de akkor azt az anyagot, amit ma nem tanultál meg, holnap fogod, s akkor lesz több dolgod.)

Tapsra fordítható gyors improvizációk

A hirtelen felismeri B-ben rég elveszített barátját, de B közben amnéziás lett.

Egy perc után ugyanez, csak fordítva. (2 fő)

A meghívja B-t kedvenc éttermébe, amely igen drága. B undorodik mindentől, A büszke a jó minőségű ételekre. Egy perc múlva ugyanez fordítva. (2 fő)

A szereti B-t, B utálja A-t. B látva A túlzott ragaszkodását megmondja neki az igazat. Egy perc után váltás. (2 fő)

Székfoglalós

A semleges állapotban, „szereptelenül” ül a székben, amely nem mozgatható. B dolga, hogy valamilyen indokkal felállítsa, s leüljön a helyére. Az improvizáció azzal ér véget, hogy A átadja a helyét, amit természetesen nem azonnal kell megtennie, hanem akkor, amikor úgy érzi, hogy B kellőképpen alátámasztotta kérését.

Megoldás

A valamilyen mozdulatsort végez, nem beszél. Jön B, aki szituációt teremt, amelyben probléma alakul ki A és B között. C bejön, és lezárja a szituációt.

Stopos improvizáció

Egy páros egy általuk megteremtett szituációban improvizál. Amikor valakinek ötlete támad az improvizálók testtartásából, térbeli helyzetéből, tapsol. A többiek szoborra merevednek, a tapsoló pedig bemegy a térbe, leváltja az egyik játékost, és teljesen új szituációba vonja be a benn maradtót. Ily módon villámjelenetek alakulnak ki.

Szituációk az improvizációhoz

Egy úr (A) és egy szolga (B) között: az úr elmondja az aznapi teendőket, B próbál óvatosan kibújni a kötelességei alól. (2 fő)

A és B szerelmesek egymásba, végre találnak egy helyet, ahol egyedül lehetnek, idilljüket azonban valami/valaki megzavarja. (3 fő)

Két ellentétes érdekű csoport találkozik a térben, veszekedni kezdenek, majd A érkezik, és békét teremt közöttük. (min. 5 fő)

A udvariassági látogatást tesz főnökénél, B-nél, s egyre inkább úgy érzi, hogy a lakásban valami furcsa szag terjeng. Nem akar rákérdezni a szag eredetére, bár nagyon érdekli, honnan jöhet. B felesége is jelen van. (3 fő)

A csoport kinyit egy titokzatos ládát, amelyet most találtak a padláson. Derüljön fény a láda tartalmára és a tartalomhoz való viszonyukra anélkül, hogy kiejtenék a ládában levő dolgok nevét. (3–5 fő)

A francia színjátszás

A színház erejében hívő nyelvtanár, aki állandóan új utakat keres az önkifejezésre és a tradicionális nyelvoktatás megújítására, szakmai útján előbb-utóbb megtalálja a színházi elágazást. Az idegen nyelvű színjátszás nem pusztán az anyanyelvi színjátszás lefordítása idegen nyelvre. Nem feltétlenül és nem csupán a nyelvtudást fejleszti, hanem kulturális elkötelezettséget jelent.

A pécsi Francia Nyelvű Diákszínjátszó Fesztivált (Festival de Théâtre Lycéen Francophone, a továbbiakban: FTLF) évente szervezzük meg március harmadik hétvégéjén.

A rendezvény alapjait 23 éve rakta le Budapesten egy kollegám, Poros András, aki akkoriban az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Gimnáziumában tanított, s évenként meghívta azokat a magyarországi gimnáziumokat, ahol francia nyelvű színjátszás folyt. Akkor – terhein könnyíteni akarván – felvettem egy ötletet: mi lenne, ha a következő évben Pécsen szerveznénk meg a találkozót, majd pedig a francia nyelv oktatása terén nagy múltra visszatekintő más gimnáziumokban, az ország különböző városaiban?

Tettem ezt azért, mert belátható volt: Budapest túl nagy város, nehéz ifjúsági fesztivált szervezni benne – Pécs viszont kicsi (160 000 lakos), könnyű tájékozódni, és gyalog el lehet jutni a rendezvény célhelyeire. Tehát Pécsen kezdtük újra az építkezést, s azóta „itt ragadt” a fesztivál. Két évig magyar középiskolásoknak szerveztük, azután – a Francia Intézet ajánlatára – megnyitottuk a külföldiek előtt is. Magunk is meglepődtünk a nagy érdeklődésen. A legszebb tapasztalataink a nemzetközi mezőnyből származnak: a szerbek, horvátok és szlovénok együtt vettek részt a pécsi fesztiválon, miközben a térségükben már ropogtak a fegyverek. Az Urál menti gyerekek négy napig vonatoztak, hogy Pécsre érjenek. Román utcagyerekek meghatóan eszköztelen és szó nélküli darabja. A magyar aranycsapatról szívszorítóan játszó francia gyerekek. Egy trilaterális projekt, amelyből erős és megható darab született: 50 finn, francia és magyar fiatal játszott a színen. Bár a nemzetköziség különféle problémákat vet föl, megéri rövid és hosszú távon is!

A fesztivál gazdag múltú, nemzetközileg ismert – néhány szám ennek érzékeltetésére:

- 23 éves a fesztivál,
- mintegy 500 bemutatott darab,
- 20 vendégül látott ország,
- 18 partnerfesztivál a világ különböző pontjain,
- évente 8-10 külföldi csapat,
- 30 önkéntes tanár vagy egykori diák, 150 – a Leőwey Klára Gimnázium magyar–francia két tanítási nyelvű tagozatán tanuló – gyerek és szüleik dolgoznak a pécsi fesztivál szervezésén.

Az FTLF négy napig tartó rendezvény, amely 4-500 franciául játszó diákot, tanárt, valamint szakmabelit fogad kollégiumi struktúrában. A vendégek számára a rendezők – a pécsi Alliance Française-zel karöltve – szakmai rendezvényeket (koncert, kiállítás, előadás stb.) is kínálnak. A fesztiválon 30–40 perces francia nyelvű darabot kell bemutatniuk a részt vevő csoportoknak. Három-négy bemutatott darab után kerekasztal-beszélgetés (*Table Ronde*) keretén belül szakmabeliek (rendezők, színészek, drámatanárok, színjátszó körök vezetői stb.) mondanak konstruktív véleményt a látott előadásokról. Esténként – de néha a nap folyamán is – közös programokat szervezünk: felvonulás a városban, játék, tánc stb.

Én magam két évtizede szervezem az FTLF-et. Francia–magyar szakos tanár vagyok, akit már debreceni egyetemista korában megtanítottak arra, hogy sok öröme és haszna van a francia nyelvű színjátszásnak. Kezdetben magam szerveztem mindent, az egyre bővülő fesztivál körüli teendők pedig sokasodtak. Később jöttek mellém mások is: régi tanítványok, kollegák. 2001-ben a pécsi Fesztiválok Fesztiváljának szervezésén már csapatban dolgoztunk. Ez azóta sem változott: ha valaki elmegy a szervezők közül, jön helyette más. A fesztivál hivatalos szervezője a Leőwey Klára Gimnáziumban működő Francia Alapítvány (Alapítvány a Francia Nyelvű Diákszínjátszásért).

A fesztivál az intézményen belül folyó franciatanítás legnagyobb rendezvénye. A francia színjátszás kezdetben kis nyelvet tanuló fiatalok marginális szórakozása volt. Ha lehetőségünk nyílt arra, hogy külföldi fesztiválokon vegyünk részt, az ismertséget szerzett a városnak, a gimnáziumnak, szép emlékeket a színjátszó csoport tagjainak.

Jelenleg érezhetően nagy hatással van a fesztivál és a francia színjátszás az intézmény életére. (A pécsi Leőwey Klára Gimnázium klasszikus négyosztályos középiskola, eltekintve az Arany János Programtól és a francia két tanítási nyelvű program előkészítő osztályától. Ezer diákja és száz tanára van. Tíz évvel ezelőtt beindítottuk a magyar–francia két tannyelvű oktatást, melynek programjába a célnyelvi drámát és színjátszást is beépítettük. A program beindulásának évében, 2003-ban Európai Nyelvi Díjat kapott.)

A tagozatra jelentkező gyerekeknek az első évben heti 20 franciaórájuk van. Három éven keresztül kötelezően heti egy drámaórájuk, majd heti két fakultatív óra kreatív színházi gyakorlat francia nyelven. Ez lehetővé teszi a fiatalok számára, hogy a harmadik év elején előrehozott érettségit tehessenek dráma tárgyból francia nyelven. Így lett a francia színjátszás a magyar oktatási rendszer „legálisan” integrált része. Több diákgeneráció kóstolt bele, s mindenki számára más-más élményt és előnyt jelentett. Sokan vannak, akik visszajárnak, s a szervezési munkákban is részt vesznek. Akadnak olyanok is, akiknek az életpályáját határozta meg a fesztivál és a francia színjátszás. Néhány részlet régi francia színjátszós diákok leveleiből:

Azt gondolom, hogy a francia színjátszás segít feloldani azokat a gátlásokat, amelyek abból az órai elvárásból fakadnak, hogy helyesen KELL beszélni, nem szabad hibázni. Játszva könnyebben beszél az ember. Ez nyilván összefügg azzal is, hogy van személyiségfejlesztő hatása is a színjátszásnak. Sokkal nyitottabb lettem a világra, sokkal jobban át tudtam élni és érezni dolgokat. És a közösségi tevékenységből adódóan sokkal jobban tudtam bánni az emberekkel, és odafigyelni a másokra. Sokat voltunk együtt, jó kis csapat alakult ki, és ez a fajta együttlét, felelősség egymásért, egymás szeretete és tisztelete ad az embernek egy olyan élményanyagot, illetve olyan hozzáállást a munkához és a másik munkájához, ami, nyilván nem tudatosan, de bennünk van, és sok helyzetben segít. (Ihárosi Hajnalka, fordító, franciatanár)

Jó volt egy közösséghez tartozni, jó volt együtt játszani, és egyáltalán nem éreztem, hogy tanulnék valamit is a francia nyelvről ezeken a heti másfél órákon. Így meszebről visszatekintve tudom, hogy a legszebb szavakat ott tanultam. Ki mertem állni a közönség elé ősembert (inkább ősasszonyt) játszani... 17 évesen. Ennél nem kell több magyarázat! A mai napig van kapcsolatam a francia színjátszással. Egy gimnazista csoportot rendezek, és színházazom kicsi gyerekekkel franciául. Nekem a francia színjátszás szerelem, ami ott kezdődött, azokon a heti másfél órákon... (Fehér Angéla, franciatanár, romológus, drámapedagógus)

Sajnos nekem már nincs lehetőségem francia színjátszással foglalkozni. De a múltból csak pozitív emlékeim vannak. Mit kaptam a színjátszástól? Önbizalmat, sikerélményt, kreatívabb szemléletet, szélesebb látókört, retorikai készségeket, rajongást a francia nyelv és kultúra iránt, színházszeretetet, interkulturális élményeket, felejthetetlen emlékeket. Talán a francia színjátszás volt az első igazi csapatban való működésem is. (Füzes Kata, közgazdász)

Én nagyon kicsi koromban kezdtem a francia színjátszást, gyerektáborokban. Aztán „bennragadtam” a szakmában: színésznő vagyok. Az SZFE-n végeztem: nagy megpróbáltatást jelentett a francia nyelvről a magyarra áttérni, de a színházban a nyelv csak eszköz: francia vagy magyar, egyre megy. Én elmondhatom, hogy nekem a francia volt a színpadi anyanyelvem. Egyébként barátommal, egy francia színésszel is megismerkedhettem volna a fesztiválon: egyszer részt vett az FTLF-en, de akkor én még gyerek voltam. (Kőrösi Petra, színésznő)

Ezekből a vélekedésekből is látszik: az idegen nyelvű színjátszás összetett dolog, de jobb esetben kettős gát áttörését is eredményezheti: színpadra lépni és megszólalni nehéz, idegen nyelven még nehezebb. Van azonban olyan diák, aki azért játszik franciául, mert azt gondolja, nemcsak a szerep, hanem a nyelv mögé is bebújhat – e kettős maszk alatt pedig harmonikusan fejleszthető a nyelvtudás és a személyiség. Mindenkint másra tanít, mindenkinek másfajta élményeket jelent: néha akár életpálya-formálónak is válhat.

IRODALOM

- Eurobarometer 2012. Europeans and their languages.* European Commission, Directorate-General for Communication. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (Letöltve: 2013. 01. 26.)
- Glain, O. (2006): *L'approche actionnelle*, 2006. október 24. http://appd.anglais.free.fr/IMG/pdf/l_approche_actionnelle.pdf (Letöltve: 2013. 01. 06.)
- Johnstone, K. (1993, ford. Honti Katalin): *Impro – Improvizáció és a színház*. Tatabánya: A Közművelődés Háza, 63–64.
- Kaposi László (2002, szerk.): *Játékkönyv*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ.
- Mnouchkine, A. – Picon-Vallin, B. (2009): *Ariane Mnouchkine*. Párizs: Aries. Actes Sud-Papiers.
- Prévert, J. (1950): *Le Message* <http://zatetic.wordpress.com/2010/01/31/le-message/> (Letöltve: 2013. 01. 09.)
- Vekerdy Tamás (1974): *A színészi hatás eszközei – Zeami mester művei szerint*. Budapest: Magvető Kiadó. Ursa Minor.

FÓRIS ÁGOTA

Szépe György és a pécsi alkalmazott nyelvészeti műhely

György Szépe and the applied linguistics team in Pécs

The paper aims to contribute personal experiences – which I gained during my university studies and later in my teaching and research – to what we know about György Szépe and the work of the applied linguistics team in Pécs. György Szépe was a professor at the University of Pécs, a great personality in applied linguistics, the founder and chair of HAALLT. I was honoured to know him as a student and then as a colleague.

Bevezetés

A közelmúltban megjelenő, Szépe György munkásságát méltató írások felsorolják a sikerekben gazdag életpálya kiemelkedő eredményeit, a professzor úr tevékenységének jellemző vonásait és a környezetével kialakított kapcsolatait. Az így kirajzolódó képhez én azoknak a személyes tapasztalatoknak, élményeknek a közreadásával szeretnék hozzájárulni, amelyeket részben egyetemi tanulmányaim, részben oktató-kutató munkám során szereztem, elsősorban a pécsi alkalmazott nyelvészeti műhelyhez kapcsolódva.

Szépe Györggyel személyesen 1994-ben találkoztam először, amikor a pécsi egyetem hallgatójaként felvettem egy általa meghirdetett alkalmazott nyelvészeti kurzust, és fél éven keresztül hallgattam előadásait. Tanulmányaim befejezése után, a doktori iskola programjában alakult ki hosszú évekre nyúló tudományos kapcsolat közöttünk, amihez csatlakozott a MANYE vezetőségében (két választási cikluson keresztül) folyó együttműködés a tudományszervezésben.

Szépe György munkássága elválaszthatatlan a környezetétől, kollégáitól. Ízig-vérig társasági ember volt, a tudományos világban is mindig a középpontban állt, szervezett, irányított, tanácsot adott. Munkásságának bemutatása elképzelhetetlen az őt körülvevő egyetemi közösség (az egyetemszervezés, a doktori iskola) és a tudományos-szakmai élet (folyóirat, egyesület, konferenciák) szereplőinek említése nélkül.

Oktatásszervezés a pécsi egyetemen

Szépe György 1981-ben került Pécsre, amikor a Tanárképző Főiskola egyetemi fejlesztését elindították, és létrehozták a Tanárképző Kart (a korábbi főiskola az Állam- és Jogtudományi, illetve a Közgazdasági Karral egyesült Janus Pannonius Tudományegyetem néven 1982-ben). Ő volt az első Pécsre hívott egyetemi tanárok egyike; vele egy időben kapcsolódott a munkákba Bécsy Tamás színháztörténész, Ormos Mária

történész, majd Kozma László fizikus. Szépe létrehozta a Nyelvi és Kommunikációs Intézetet (ez később tanszékekre bomlott), ahol nyitott szellemű műhelyt alakított ki. Az elkövetkező években hívták meg a karra Fülei-Szántó Endre nyelvészt, hungarológust (akinek a vezetésével indult el később a spanyol szak), Horányi Özséb kommunikációs és szemiotikai szakembert, a frankofón irodalommal foglalkozó Vigh Árpádot, valamint Herczeg Gyula italianistát.

A fiatal egyetemi karon először a bölcsészetet fejlesztették. Ennek eredménye volt, hogy a bölcsész szakokon megindulhatott az egyetemi képzés (1982 szeptemberétől), míg a természettudományos szakokon csak lassabban haladt a fejlesztés. Szépe György és Kozma László ötlete nyomán indulhatott el 1989-ben az első fizika–idegen nyelv, majd 1990-ben az első földrajz–idegen nyelv szakos évfolyam; a többi reál szak azonban még több éven keresztül főiskolai szintű képzést nyújtott. (Akkoriban kétszakos tanárképzés folyt, ami megnehezítette a jelentős eszközigényű természettudományos szakpárok képzési feltételeinek a kialakítását.) A reál–humán szakpárosítás nagyszemű kezdeményezés volt, amelynek az egyszakos képzés megindulása vetett véget. Valamennyi hallgató, aki ezeken a képzéseken végzett, jól el tudott helyezkedni a munkaerőpiacon, ráadásul a humán/reál interdiszciplináris felkészültség jó lehetőséget és sikeres előrehaladást biztosított számukra. Én magam az első fizika–olasz szakos évfolyamon kezdtem meg tanulmányaimat. A kétirányú képzésből adódó előnyök a mai napig sokat segítenek a nyelvészeti kutatásaimban ugyanúgy, mint az oktatásban kitűzött céljaim megvalósításában. Szépe innovatív szemléletét, az új dolgokkal szembeni nyitottságát mutatja a természettudományos és bölcsész szakpárosítás lelkes támogatása.

A szakos tanárképzés több vonatkozásban is új szemlélettel indult. Az elvek kialakításában, érvényesülésében, a rövid előkészítés fázisában és az induló képzés szervezésében Szépe főszerepet töltött be. Az egyik újítás a kar és ebből következően az oktatás szervezeti felépítésében valósult meg. Az akkor még hagyományosan tanszékekből álló kar helyett a bölcsész terület három intézetre tagolódott: Nyelvi Kommunikációs Intézet (Szépe György vezetésével), Történelemtudományi Intézet (Ormos Mária vezetésével), Művészettudományi Intézet (Bécsy Tamás vezetésével). A struktúra ilyen irányú alakítását nemcsak az induló képzés hiányos személyi és infrastrukturális háttere diktálta, hanem az az oktatási cél is, hogy az intézeten belül a szakterületek közötti együttműködésben alakuljon ki olyan munkamegosztás, amely választási lehetőséget, színvonalas tanulást kínál a hallgatóknak. Szépe a szabad gondolkodást állította előtérbe, ezt a szemléletet pedig a hallgatók nagy része elfogadta, és élt is az intézet biztosította lehetőségekkel. Szépe kiterjedt hazai és nemzetközi kapcsolatait a képzés színvonalának emelése érdekében használta fel. Rendszeresen hívott meg előadónak neves hazai és külföldi kutatókat, és ezek az előadások az intézet plénuma, oktatók és hallgatók előtt hangzottak el.

A pécsi képzés másik újdonsága az egységes tanárképzés elveinek kidolgozása és megvalósítása volt. Ennek lényege, hogy az egyetem a 10–18 éves korosztály oktatására készítsen fel tanárokat. Az intézmény felismerte, hogy megjelent az igény a közoktatás szervezeti differenciálódására, és olyan tanárookra van szükség, akik ehhez alkalmazkodni tudnak. A 10–18 éves korosztály számára az utóbbi három évtizedben kialakított közoktatási hálózat (általános iskola felső tagozata, négy-, hat- és nyolcosz-

tályos gimnáziumok, szakközépiskolák) valóban szükségessé tette a tanárok általános, iskolatípustól független szakmai felkészítését. Az egyetemi képzés programja által biztosított ismeretek elsajátítása nem csak azoknak a tanároknak szükséges, akik értelmiségi pályára készülő tanulókat tanítanak, hiszen a tudományos eredmények egyre jobban a mindennapi munka részévé válnak. A 21. század gazdasági-társadalmi viszonyai között azok a tanulók tudják majd saját és a közösségük érdekeit jól képviselni, akiket a felnőtt társadalom megtanít gondolkodni, a dolgok lényeges vonásait felismerni. (A tanárképzés eddig egységes rendszerét éppen most változtatják meg, nem biztos, hogy jó irányban: például újra differenciálják az 5–8. és a 9–12. osztályban oktató tanárok képzését.)

Több mint másfél évtizedes oktatói-kutatói tapasztalat birtokában az alábbiakat emelem ki Szépe György pécsi egyetemi évei kapcsán:

Nemcsak széles körben tájékozott, a hazai és nemzetközi oktatás eseményeit és trendjeit ismerő vezető és oktató volt, hanem jó érzékkel látta meg minden jelenség, esemény jelentőségét, következményeit és más jelenségekhez való kapcsolódását. A pécsi egyetemi oktatás három általa támogatott kezdeményezése (intézetesítés, egységes tanárképzés, természettudományos és bölcsész szakok összekapcsolása) néhány év után megszakadt, de ezek elemei újra és újra napirendre kerülnek. Például az intézeti rendszer előnyeit hazai és nemzetközi tapasztalatok igazolják, kialakítása napjainkban is napirenden van. Az oktatás-korszerűsítés hathatós eszköze lehet akkor, ha nemcsak takarékosági célok, hanem a logisztika követelményeit kielégítő, jól szervezett oktatási/kutatási hálózat is létrejön.

„Én akkor is igyekeztem segíteni a hozzám fordulókat, ha másként gondolkodnak, mint én” – mondta Szépe a vele készült interjúban (Szépe 2000: 19). Mindig felismerte az új dolgok jelentőségét, helyét, a megvalósításhoz vezető utat, és bátran állt az innovatív kezdeményezések mellé. Ilyen jó meglátás volt például a már említett természettudományos–bölcsész szakpáros támogatása. Ma – közel negyed századdal a pécsi indítás után – az egyetemi képzés palettáján csak több lépésben, több diploma révén szerezhetőek meg a különböző tudományterületek ismeretei.

Érdeklődési körébe sok minden tartozott, de kiemelt helyen szerepelt az oktatás. Színesen fogalmazott előadásaiiban olyan ismeretek, adatok sorát sorakoztatta fel, amelyek arról győzték meg a hallgatóságot, hogy sokat tudni jó.

A Nyelvtudományi Doktori Iskola

1997-től az Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Iskola (későbbi nevén: Nyelvtudományi Doktori Iskola) frissen beiratkozott doktoranduszaként rendszeresen hallgattam Szépe György előadásait. Ő volt a témavezetőm is. A PhD-rendszerű doktori képzés akkoriban kezdődött (1996-ban indult Pécsen az első évfolyam). Nagy létszámú évfolyamok voltak, ötvenen is hallgattunk egy-egy előadást. Akkoriban sokan helytelenítették ezt a tömeges képzést, pedig a nagy hallgatói létszám a képzés iránti igényt jelezte; a hallgatók óriási lelkesedéssel vettek részt az órákon. A doktoranduszok egy része a fiatal generációból került ki, más részük idősebb kolléga volt, közülük sokának az állásuk megtartásához volt kulcsfontosságú a PhD-hallgatói jogviszony. A több generációt felölelő hallgatóság egymástól is sokat tanult, nagy élmény volt abban a közegben, társaságban benne lenni.

Szépe – ahogy mindannyian hívtuk – hatalmas energiával menedzselte a képzést. Nagyszerű órákat tartott, a hallgatók rajongtak érte, sokan – kihasználva az egyetemi előadások nyilvánosságát – „csak úgy” eljöttek előadásait meghallgatni; gyakran alig fértünk el a nagyelőadóban. Olvasott volt, tájékozott, mindig ismerte a legújabb szakirodalmat. Egyszer mutattam neki egy akkoriban megjelent szakkönyvet, amelyet nem ismert. Első reakciója a felháborodás volt: hogy fordulhat elő, hogy ő nem ismeri?! A következő viszont egy kérdés: azonnal szerezzem be neki is. De nem csak a szakmájára figyeltek ilyen igyekezettel, hanem a környezetére is. Mindenkit ismert, mindenkivel volt kapcsolata, és erre nagyon büszke volt. Egyszer az egyik doktoranduszt kérdezte, ki lett náluk az új tanszékvezető. Egy neves irodalmár kolléga kapta meg a beosztást, de *Szépe* nem ismerte őt. Ingerülten közölte, hogy akit ő nem ismer, az nem is létezik a szakmában!

Rendkívül nyitott volt a világra, és ugyanilyen nyitottsággal beszélt, mesélt a különféle új irányzatokról és eredményekről. Nagyvonalúan viszonyult mindenhez, a nyelvészethez, az emberekhez. Mivel mindenkéhez volt pár kedves, támogató szava, lelkesedését és szárnyalását a tanítványok is átvették. Igaz, nagyvonalúan siklott át az adminisztráció és a pénzügyek nehézségein, de ennek tudatában keresett mindig olyan segítőt maga mellé, aki a számára nemkívánatos, de fontos feladatokat megoldotta. Ilyen például Deák Péterné, mindannyiunk Deák Marikája, aki a doktori iskola felállításától kezdve segítette a munkáját, precízen, pontosan és kedvesen oldotta meg az összes feladatot, szervezte a doktori védéseket és habilitációkat, meghívta és fogadta a bizottsági tagokat.

A doktori iskola irányításában, az oktatási program és a kutatás szervezésében is érvényesültek *Szépe* fentebb leírt tulajdonságai, és liberálisnak tűnő, de a maga módján mégis szigorú szemlélete. Nemcsak ismereteket, hanem értékeket, világszemléletet közvetített. A tudományos műveltséget és gondolkodásmódot sokra tartotta és megkövetelte. Az óralátogatást szigorúan számon kérte a doktoranduszokon, és ugyanígy megkövetelte, hogy az oktatók rendszeresen megtartsák az óráikat. Véleményét mindig világosan és egyértelműen fogalmazta meg. A vele készült interjúban az alábbi négy „állandóban” látta saját tevékenysége elemeit: „ha valakit az »állam« fizet, azért dolgozzon meg”, „arra is kell ügyelni, hogy menjen előre a világ”, „az a generációs kötelesség, hogy a következő nemzedéket segíteni kell”, és hogy „ne hagyjunk magunk mögött zűrzavart” (*Szépe* 2000: 19). A PhD-képzésben – még határozottabban, mint a graduálisban – az alkalmazott nyelvészet számos neves művelőjét hívta meg előadónak. A kutatási témák kiválasztásánál szívesen fogadott minden új kezdeményezést, és tudományos kérdésekben is pillanatokon belül kellő útmutatást adott a jelöltnak. A témakidolgozás részleteibe még kérésre sem avatkozott be. Teljes önállóságot biztosított a kutatásban és az eredmények kidolgozásában. A kutatásnak ez a szabadsága felelős önállóságra nevelt. A kutatási téma szabad megválasztása lehetővé tette a legkülönbözőbb téma iránt érdeklődők bekapcsolódását az iskola munkájába, és ennek eredményeként a pécsi műhelyben színes kutatási struktúra alakult ki. (A pécsi doktori képzés elindításáról részletesen lásd Horányi 2011).

Szépe arra is lehetőséget adott a doktoranduszoknak, hogy kipróbálják magukat az oktatásban. Így kaptam én is lehetőséget arra, hogy lexikográfiát, majd terminológiát taníthassak a Nyelvtudományi Tanszéken. E kezdeti lehetőség kiaknázása a Terminó-

lógia mesterszak a Károli Egyetemen. Erről a Szépe 80. születésnapjára készített kötetbe írtam tanulmányt (Fóris 2011).

A Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus

2001-ben töltötte be Szépe a 70. életévét. Ebben az évben szerveztük Pécsen a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének (MANYE) éves kongresszusát. Szépe az egyesület egyik alapítója és kezdettől fogva elnöke volt. Az egyesületet 1991-ben alapították, az alkalmazott nyelvészeti kongresszusokkal azonban csak később, 1993-ban kapcsolódott össze. A magyar alkalmazott nyelvészeti kongresszusok sorozata Nyíregyházán kezdődött 1991-ben, Papp Ferenc tanítványainak kezdeményezésére (köztük Klaudy Kinga, Székely Gábor, Cs. Jónás Erzsébet, Lengyel Zsolt). A pécsi kongresszus szervezése nagy feladatnak ígérkezett; Szépe Szűcs Tibort (a pécsi Nyelvtudományi Tanszék docensét) kérte fel a kongresszus elnökének, engem pedig a titkárnak. Tulajdonképpen ezzel kezdődött a szorosabb értelemben vett közös munka a tudományszervezésben. Nem az egyetemen volt a főállásom, hanem a saját cégünket vezettem. Annyit mindenesetre tudott rólam, hogy értek a pénzügyekhez. 2000 júniusában kérdezte meg tőlem, hogy vállalnám-e a feladatot – de azt is hozzátette, hogy nem az egyetemen, hanem a cégnél kellene a szervezés adminisztratív részét lebonyolítani. Gondolkodási időt kértem, hiszen ez hatalmas feladatnak látszott, végül elvállaltam, azzal a feltétellel, hogy az infrastruktúrát biztosítjuk, de a személyi feltételeket a tanszék nyújtja. Ez konkrétan úgy valósult meg, hogy fiatal és lelkes hallgatók jártak hozzánk az adatokat rögzíteni és a levelezést intézni (köztük Farkas Judit, Nagy Ágnes, Kovács Anna). Az akkori hallgatók többsége a szervezés során annyira megszerette a nyelvészeket és ezen keresztül a nyelvészetet, hogy többen felvételt is nyertek a doktori iskolába, kutatásokba kezdtek, oktatók lettek.

A kongresszuson közel ötszázan vettek részt, tudtommal ez volt az egyik (vagy talán a legnépesebb) alkalmazott nyelvészeti kongresszus. Hatalmas élményt jelentett mindannyiunk számára, és természetesen sok munkával és fáradsággal járt. Szépe tanár úr tartotta bennünk a lelket, és tréfálkozott: Szűcs Tibornak azt javasolta, hogy a kongresszus idején csak sétálgasson és szivarozzon, mert ha mindenki látja, hogy a főnök nyugodt, akkor ők is megnyugszanak. A fiatal kollégáknak, akik a regisztrációt végezték, azt mondta, hogy a nyelvészek egyharmada tulajdonképpen „őrült”, úgyhogy semmin ne lepődjenek meg – később a fiatalok azon tréfálkoztak, hogy Szépe tanár úr az arányokat eltalálta: a nyelvészek harmada egészen normális. Mindez oldotta a feszültséget, és jó hangulatot teremtett.

Ebben az időszakban férjemmel együtt jó személyes kapcsolatot ápoltunk az akkori Pécsen oktató Géczy Jánossal, az *Iskolakultúra* főszerkesztőjével, és párjával, Takács Violával. Egy közös vacsorán Szépéről beszélgettünk, a közelgő kerek születésnapjáról, és itt vetődött fel, hogy mi volna, ha egy könyvvel ajándékoznánk meg. Nem a bölcsészkörökben szokásos, kollégák által írt cikkgyűjteményt tartalmazó emlékkönyvvel, hanem saját, korábban megjelent cikkeinek gyűjteményével, amelyek mondanivalója időtől függetlenül aktuális és előremutató. (Bár Szépe sok cikket írt, és több szerkesztett kötet fűződött a nevéhez, saját könyve addig nem jelent meg.) Az ötletet tett és szervezés követte, és így született meg a *Nyelvpolitika: múlt és jövő* című kötet az *Iskolakultúra* könyvek sorozat 7. kiadványaként (Szépe 2001, sorozatszerkesz-

tő: Géczi János, szerkesztő: Fóris Ágota). A könyv előszavának megírására Ormos Mária professzor asszonyt kértük fel. Szépe szakmai érdeklődése és irodalmi munkássága a nyelvészet számos területét és határterületét érintette. Főbb kutatási területei a magyar nyelv alaktana, az alkalmazott nyelvészet (az anyanyelvi nevelés, a magyar mint idegen nyelv, az idegen nyelvek oktatása), a szociolingvisztika és a nyelvpolitika. A nyelvpolitika Szépe írásainak, tevékenységének fontos szeletét képezte. Számos nemzetközi bizottsági, vezetőségi tagsága is a nyelvpolitika terén kifejtett munkásságának volt köszönhető. A könyvet – a tiszteletére hagyományosan felkért szerzők írásaiból összeállított másik emlékkönyvvel együtt (Andor et al. 2001) – a kongresszusi fogadáson az egyetem rektora, Tóth József adta át az ünnepeltnek.

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)

Szépe professzor szakirodalmi tájékozottságát, széles körű kapcsolatrendszerét, a tudományos kérdések hálózatának átlátását elsősorban arra használta fel, hogy hatékonyan támogassa az új ismeretek áramlását, segítse környezetét az innovatív folyamatokba való bekapcsolódásban.

A rendszerváltás idején a nyelvészet különböző ágait művelők között megerősödött az a felismerés, hogy szükség van az alkalmazott nyelvészet egyre jobban kiszélesedő kutatási, oktatási és alkalmazási hálózatában olyan szervezeti lépésekre, amelyek az egyes területek kapcsolatrendszerét megerősítik. A cél megvalósítására több kezdeményezés indult.

A Papp Ferenc környezetében kialakult alkalmazott nyelvészeti műhely tagjai konferenciasorozat szervezésébe fogtak. A konferenciák az információ gyors áramlásának, a közös tárgykörben dolgozók közötti élő kapcsolat kialakításának kiváló fórumai, így az alkalmazott nyelvészeti konferenciák elindítása jelentős kezdeményezés volt az alkalmazott nyelvészet hálózatának kialakításában (a Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciák sorozatáról részletes információ a MANYE honlapján olvasható: www.kjf.hu/manye).

Más módon indult meg az alkalmazott nyelvészeti folyóirat, a *Modern Nyelvoktatás* kiadása. Az 1980-as években *Modern Nyelvoktatás* címmel a TIT-választmány periodikája jelent meg, ez azonban az évtized végén megszűnt. 1995-ben ugyanezen a néven indította az új folyóiratot Bart István igazgató támogatásával a Corvina Kiadó, Szépe György főszerkesztésével. Ez a napjainkban is megjelenő folyóirat nemcsak az oktatás témakörében írott közleményeket jelenteti meg, hanem más alkalmazott nyelvészeti témájúakat is, így hasznos fóruma az információáramlásnak, a nyelvészeti kutatási eredmények terjesztésének. Az alkalmazott nyelvészet tárgyköre számos önálló részből tevődik össze, tevékenységét jól felépített egyesület keretében lehetett elképzelni. A megfelelően kialakított tevékenységi körrel rendelkező egyesület rugalmasan tud alkalmazkodni a gyorsan változó körülményekhez, időről időre súlyozni tudja az egyes feladatokat, és ezekhez igazítja ténykedését. Ilyen feladatok betöltésére alapították a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületét (a MANYE-t) 1991-ben. Elnöke az alapításától kezdve Szépe György volt. A főtítkár feladata az egyesület adminisztratív ügyeinek ellátása, a titkárság működésének irányítása. Az első főtítkár a miskolci Gárdus János volt, akit a szombathelyi Kohn János, majd a veszprémi Len-

gyel Zsolt követett. A főtitkár mellett sokoldalú és fontos feladatkört lát el a pénztáros. 2002-ben Lengyel Zsolt váratlanul lemondott a főtitkári pozícióról, vele együtt pedig az őt segítő pénztáros, Navracsics Judit is. Ekkor lett Szöllősy-Sebestyén András a főtitkár, de munkahelye, a BME Nyelvi Intézete nem tudott helyet adni a titkárságnak. Szépe – valószínűleg a Pécsen szervezett sikeres kongresszus hatására – engem kért fel, hogy vállalam a pénztárosi teendőket. Ez egyrészt nagy megtiszteltetés volt, hiszen fiatalon bekerültem egy országos egyesület vezetőségébe, másrészt nehéz és időigényes feladat is. Különösen, amikor kiderült, hogy a titkárság intézményi háttere megváltozott, és valamilyen új megoldást kell találni. Mindez abban az időszakban, amikor az egyetemek ráébredtek, hogy drága a papír és a postaköltség, és az egyesületi titkárság működését már nem lehetett finanszírozni a korábbi módon. Így az eredetileg tervezettnél jóval több feladatot kaptam: át kellett tekinteni az egyesület működését, a meglévő és a szükséges feltételeket, és javaslatot tenni a problémák megoldására. A teljes működési és gazdálkodási rendszer áttekintését és átalakítását az is szükségessé tette, hogy a rendszerváltást követő több mint egy évtized alatt jelentősen megváltoztak az egyesületek működését szabályozó rendeletek, szigorodtak a működés szabályai, a korábbinál jelentősen több beszámolási kötelezettség jelent meg. Ezek a változások nemcsak többletmunkát jelentettek, hanem a gyakran változó rendeletek, törvények naprakész és szakszerű ismeretét kívánták meg. Mindezekhez jött egy újabb feladat: a *Modern Nyelvoktatás* című folyóirat átvétele és a kiadás anyagi hátterének a biztosítása az egyre szűkülő anyagi feltételek mellett.

Az első javaslatom az volt, hogy a titkárság szakszerű működési hátterének biztosítására könyvelőt és ügyvédet kérjünk fel, majd létrehoztuk a MANYE honlapját, a hírlevélküldő rendszert és a naprakész tagnyilvántartást. A tagnyilvántartással együtt a tagdíjak befizetését is ellenőrizni lehetett. A pécsi titkárság a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Nyelvtudományi Tanszékén működött (Alberti Gábor tanszékvezetőnek és Szűcs Tibornak is köszönhetően). Számos kolléga segítsége és támogatása kellett hozzá, közöttük a fiatal és lelkes Nagy Ágnesé, aki a tanszéki ügyintéző és a MANYE ügyintézője is volt egy személyben. 2006-ig tartott ez az idilli állapot, amikor Pécsről Szombathelyre kerültem az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék-re, majd a következő évben Nagy Ági is munkahelyet változtatott, Szépe tanár úr pedig professzor emeritusként dolgozott a karon. A főtitkár továbbra sem tudta vállalni a titkárság elhelyezését és működtetését, így azt egy évre Szombathelyre telepítettük át. A távolság azonban nehezen áthidalhatónak bizonyult, én magam is belefáradtam a sok feladatba, úgyhogy amikor tisztújításra került sor, nem tudtam vállalni sem a pénztárosi, sem más feladatot. 2008 óta a MANYE elnöke Klaudy Kinga, a titkárság pedig a pénztáros, Sárdi Csilla intézményében, a székesfehérvári Kodolányi János Főiskolán működik. Szépe tanár úr 2008-tól a MANYE örökös tiszteletbeli elnöke.

A MANYE jó lehetőséget biztosított arra, hogy Szépe elképzelésének megfelelően, a nyelvészet különböző ágaiban, más-más célkitűzéssel, eltérő tudományos mélységben foglalkozók számára közös fórumot létesítsen. Az egyesület – kihasználva a jogszabályok adta lehetőségeket – fokozatosan átvette az alkalmazott nyelvészet egy-egy területén korábban kialakult két jelentős publikációs fórumot: az alkalmazott nyelvészeti konferenciák rendezését és a *Modern Nyelvoktatás* című folyóirat kiadását. Az egyesület több száz fős tagságával kialakult folyamatos információcsere, a minden évben nagyszámú

előadót és résztvevőt mozgósító konferencia és a folyóirat alapvetően hozzájárult ahhoz, hogy a nyelvészet szerteágazó kérdéseire vonatkozó ismeretek, a kutatással és alkalmazással kapcsolatos események hírei sok helyre eljussanak. A különböző szakmai rétegeket tömörítő egyesület szükségszerűen beleütközött a tömegesítés és a tudományos színvonal viszonyának nehezen feloldható kérdésébe. Ebben a – véleményem szerint – természetesen kialakuló polémiaiban Szépe a tudományosság kérdését sorolta hátrébb. Valóban a MANYE érdeme, hogy a nyelvészettel foglalkozók tömegeit mozgatta meg. Rendezvényein sokak véleménye hangzott el a nyelvészet aktuális kérdéseiről, és ezek között mindig megjelentek a legújabb tudományos eredmények is. Én a nyelvészeti egyesület jelentőségét abban látom, hogy együtt ül le a kutató azzal, aki az eredményeit felhasználja, például az oktatásban. Természetesen a sikeres működésben biztosítani lehet (és kell is) a lehetőséget arra, hogy a különböző nyelvészeti ágak és tudományos szintek a saját témáikat külön is meg tudják tárgyalni.

A MANYE vezetőségében töltött időszak lehetővé tette számomra, hogy sok nagy-szerű emberrel kössek szorosabb ismeretséget. Közülük Klaudy Kingát emelem ki, aki az egyesület alelnökeként számos feladatkört látott el, többek között a kongresszusok rendezésének felügyeletét, és elnökként is megtartotta ezt a – Nyíregyházi kezdetektől vállalt – feladatot.

Ebben az egész országra kiterjedő szervezetben olyan tapasztalatokat szereztem, melyek megerősítették bennem a Szépe professzorról az egyetemi közegben kialakult képet. Rengeteg problémával, kérdéssel találkozott. Megtalálta azok kapcsolódásait, és ontotta magából a megoldási javaslatokat, ötleteket, környezetére bízva a kimunkálás részleteit. Sokoldalú műveltségére, tudományos és oktatási ismereteire épülő tevékenysége sokak tiszteletét vívta ki.

Zárógondolatok

Tanítványaként, illetve munkatársaként közelebből is megismerhettem Szépe Györgyöt, és ezek a tapasztalatok meghatározó élményt jelentettek számomra. A pécsi egyetemen töltött évei, a nyelvészeti oktatás, az alkalmazott nyelvészeti doktori képzés, a pécsi alkalmazott nyelvészeti kongresszus, a MANYE – mind olyan közösségek, szervezetek voltak, amelyek alkalmasnak bizonyultak szemléletének és ismereteinek terjesztésére.

IRODALOM

- Andor József – Szűcs Tibor – Terts István (2001, szerk.): *Színes eszmék nem alszanak... Emlékkönyv Szépe György 70. születésnapjára*. Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Fóris Ágota (2011): A terminológia mesterszak indításának előzményei. In: Kárpáti Eszter – Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.) *Hungarológiai Évkönyv* 12. Pécs: PTE BTK – Dialóg Campus. 110–120.
- Horányi Özséb (2011): A 80 éves Szépe György köszöntése. Nyelvtudományi doktori képzés Pécsen – a kezdetek. In: Kárpáti Eszter – Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 12. Pécs: PTE BTK – Dialóg Campus. 9–18.
- Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)*. www.kjf.hu/manye
- Szépe 2000 = Horányi Özséb beszélgetése Szépe Györggyel. In: Bolla Kálmán (2000, szerk.): *Szépe György*. (Magyar nyelvész pályaképek és önvallomások 63.) Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Fonetikai Tanszék. 5–20.
- Szépe György (2001): *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. (Iskolakultúra könyvek 7.) Pécs: Iskolakultúra.

KÖNYVSZEMLE

Zoltán Dörnyei

The psychology of second language acquisition

[Az idegennyelv-elsajátítás pszichológiája]

Oxford: Oxford University Press, 2009. 339 p.

ISBN 978-0-19-442197-3

Dörnyei Zoltánnak, az ELTE volt oktatójának neve nem ismeretlen a magyar olvasók előtt. Bár másfél évtizede Angliában él és kutat, a magyarországi általános iskolások körében végzett motivációs vizsgálatai vagy a csoportdinamikáról írott munkái tananyagként szerepelnek a legtöbb hazai angoltanárképző programban. Könyvét az idegennyelv-elsajátítás pszichológiájáról már nagyon várta a szakma, állítja a fülszöveg, s igazat állít. A maga nemében valóban hiánypótló munkával állunk szemben, amit mi sem bizonyít jobban, mint hogy a mű 2009-es megjelenése óta már három utánnomást ért meg. Pedig nem könnyű olvasmányról van szó, jócskán meg kell dolgoznia annak, aki úgy szeretné végigolvasni, hogy értse is.

A könyv nem minden előzmény nélkül született. Dörnyei Zoltán 2005-ben megjelent *The psychology of the second language learner: Individual differences in second language acquisition* [Az idegennyelv-tanuló pszichológiája: egyéni különbségek az idegennyelv-elsajátításban] című kötete (Dörnyei 2005) akár a mostani előfutárának is tekinthető. Úgy tűnik, mintha akkor a szerző csak egy részét írta volna meg annak a hatalmas ismeretanyagának, amely tanulmányozásának nekifogott, s amelynek teljes körű bemutatásához még évek munkájára és egy újabb könyv megírására volt szükség. Az idegennyelv-elsajátítás pszichológiája ugyanis arra az átfogó kérdésre keresi a választ, hogyan járultak hozzá az idegen nyelvek elsajátításáról vallott nézeteinkhez és ismereteinkhez a pszichológia és a nyelvészet határmezsgyéjén az elmúlt

mintegy ötven évben folytatott kutatások eredményei. A szerző nem áll meg félúton, hanem módszeresen végigjár, feltérképez, és pontról pontra összefoglal minden releváns területet. Bemutatja, melyek azok az eredmények, amelyeken túllépett a tudomány, s melyek állták ki az idők próbáját egészen napjainkig. A bevezetőben leszögezi: nem az a célja, hogy az olvasó megtalálja a könyvben „mindent, amit valaha is tudni akart az idegennyelv-elsajátítás pszichológiájáról” (xii). Ehelyett megkísérli annak összefoglalását, amit a területtel ismerkedő szakembernek, aki tudni szeretné, hol tart ma a nyelvelsajátítás kutatása, bizonyosan tudnia kell erről a témáról. Dörnyei imponánsan széles szakirodalmi háttérrel tárgyalja a vizsgálat alá vett tudományterületet, ötletes és szemléletes példákkal világítja meg a nehezebben emészthető kérdéseket. A felhasznált, nagyon gazdag irodalom jegyzéke egyben segítséget nyújt a téma iránt mélyebben érdeklődőknek a kiterjedt szakirodalomban való eligazodásban.

A könyv célközönsége kettős: az első hat fejezet a szűkebb szakma, az alkalmazott nyelvészettel foglalkozó, azt kutató és oktató szakemberek és egyetemi hallgatók érdeklődésére számíthat, míg a hetedik, egyben utolsó fejezet egyértelműen a gyakorló nyelvtanárokat, a tanárképzőket és a tanárjelölteket célozza meg. A könyv stílusa azonban az első fejezetekben is a közérthetőségre törekszik: azt az érzetet kelti az olvasóban, mintha a szerző a saját tanulási folyamatába engedne bepillantást, mintha úgy ismertetné a különböző kutatási eredményeket és elméleteket, ahogyan ő saját maga megértette és feldolgozta azokat. Nagy érdeme Dörnyeinek ez a fajta írásmód, és minden bizonnyal ez a könyv sikeres fogadtatásának az egyik titka.

Az első fejezet (1–26) célja a vizsgálandó terület feltérképezése, a további fejezetek megalapozása, egyes fogalmak tisztázása. Rövid történeti áttekintést ad arról, hogy a nyelv-

vészet és a pszichológia találkozása hogyan vezetett jó néhány „hibrid diszciplína” (25), mint a kognitív nyelvészet, a pszicholingvisztika vagy a neurolingvisztika megjelenéséhez, melyek egyre fontosabb ismeretekkel járulnak hozzá az idegennyelv-elsajátítás kutatásához. Szintén itt kapott helyet az első nyelv elsajátításáról alkotott korai elméletek bemutatása, az első és második nyelv elsajátításában fellelhető hasonlóságok és különbségek felidézése, valamint a két- és többnyelvűség fogalmának rövid értelmezése.

Az egyik legtümönbőbb fejezet a második (27–78), melynek középpontjában az emberi agy áll. Dörnyei itt arra tesz kísérletet, hogy segítsen az olvasónak tájékozódni a kutatások érdekében. Először az agy anatómiájáról olvashatunk néhány rajzos illusztráció segítségével, majd az agy működésének neurobiológiai alapjaiba kapunk betekintést, végül azokat a neurolingvisztikai kutatásokat veszi sorra a szerző, amelyekkel a nyelvhasználat során végbemenő agyi folyamatokat próbálták vizsgálni a szakemberek. Több oldalt szentel a nagy áttörést ígérő, sokat emlegetett és sokakat ámulatba ejtő agyi képalkotó eljárásoknak, mint a komputertomográfia (CT), a funkcionális mágnesesrezonancia-vizsgálat (fMRI), vagy a pozitronemissziós tomográfia (PET), de gondosan ügyel arra, hogy azokból a tanulmányokból is idézzon, amelyek kemény bírálatot fogalmaztak meg ezekkel a látványos eljárásokkal kapcsolatban. Dörnyei, miközben objektív és kiegyensúlyozott bemutatásra törekszik, az idézett szerzők szavain keresztül saját fenntartásait is kifejezésre juttatja a költséges technikát felvonultató kutatási módszerekkel szemben. Arra int, nehogy a képalkotó vizsgálatok túlzott elvárásokat és téves elképzeléseket támasszanak bennünk, hiszen az agyról készített színes festékfoltos képek még korántsem jelentik azt, hogy közvetlenül nyomon tudjuk követni a mentális folyamatokat. Felhívja a figyelmet arra, hogy mindegyik eljárás csak jelentős technikai korlátok között alkalmazható, másrészt azoknak a kognitív feladatoknak a köre, amelyeket a vizsgálatok

során a kutatási alanyokkal végeztetni tudnak, szintén nagyon behatárolt, és ez ugyancsak gátolja az eredmények általánosíthatóságát.

A nyelvelsajátítás pszichológiai folyamatáról szóló szakirodalmat két részletben, a harmadik és a negyedik fejezetben tárgyalja a szerző. A harmadik fejezet (79–129) a *szimbolista* és a *konnekcionista* elméleteket állítja szembe, és rávilágít a szimbolista megközelítés statikus jellegére, amely megnehezíti a nyelvészeti elméletek alkalmazását az idegennyelv-elsajátításra. A hagyományos felfogás szerint az emberi elme működése tulajdonképpen diszkrét, egymástól független szimbólumok, más szóval információkkal teli egységek manipulációja explicit, sorban egymás után alkalmazott szabályok szerint. A konnekcionizmus ezzel szemben egyszerű, egymással kölcsönösen kapcsolatban álló egységek hálójának tekinti az emberi elmét, amely hálózat egyes elemeihez nincs hozzárendelve konkrét tartalom, hanem a jelentést ezeknek az egymással változó intenzitású kapcsolatba lépő egységeknek a közös, egymástól nem független működése hordozza. Dörnyei úgy véli, hogy az idegennyelv-elsajátítás kutatásában a leggazdagabb információforrást napjainkban a konnekcionista megközelítés nyújtja. Ennek ellenére annak a véleményének ad hangot, hogy egyelőre még sem a konnekcionizmus, sem az ennek nyomán megjelenő további dinamikus elméletek egyike sem kínál koherens, mindent átfogó képet az idegennyelv-elsajátítás folyamatáról. A szerző úgy véli, a konnekcionista elméletek alkalmazhatósága az idegennyelv-elsajátításra egyebek között azért csak részleges, mert a forma (például a nyelvtan) elsajátítására vonatkoznak, és nem a forma-jelentés párok, mint például a szókincs megtanulására.

Ezt követően, a negyedik fejezetben (131–177) az explicit és az implicit tanulást/tudást/memóriát, illetve az úgynevezett deklaratív és a procedurális tudást vizsgálja a szerző. Az egymást átfedő, gyakran összemosódó fogalmak tisztázása után előbb általánosságban,

majd a nyelvtanulásra vonatkoztatva beszél a készségek elsajátításának fázisairól, a figyelem szerepéről, és a véletlenszerű tanulásról is. Miként korábbi műveiben, itt is hangsúlyozza az explicit tanulás szerepét, pontosabban az implicit és az explicit tanulási mechanizmusok közötti kooperáció hatékonyságát, mert szilárd meggyőződése, hogy az explicit tanulás, melynek során a tanuló tudatos és szándékos erőfeszítéseket tesz annak érdekében, hogy a tananyagot elsajátítsa, vagy egy problémát megoldjon (136), különféle módokon alá tudja támasztani a nyelvelsajátítás implicit, vagyis természetes, spontán (138) folyamatait. Úgy véli, hogy az explicit gyakorlás alkalmat teremt az implicit tanulásra, illetve az explicit tudás segít kitölteni az implicit tudásban fellelhető hézagokat, és így hozzájárul egyebek közt a nyelvhelyesség javításához.

Az ötödik, a nyelvtanuló és a nyelvtanulási környezet dinamikus kölcsönhatásával foglalkozó fejezettől (179–231) kezdve már azt mondhatjuk, Dörnyei hazai földön jár, hiszen a nyelvtanuló egyéni sajátosságainak vizsgálata a szerző elsődleges kutatási területe. A fejezetet váratlan módon nem az egyéni különbségek szokásos felvezetésével kezdi, hanem rögtön a terület kutatásában rejlő elmentmondásokra világít rá. Az egyéni különbségek kutatása ugyanis úgy keresi az egyénit, hogy közben olyan jellegzetességeket vizsgál, amelyek valójában mindenkire igazak, bár különböző mértékben. Dörnyei számos koncepcionális problémát lát az egyéni változók szokásos meghatározásában is, a nyelvérzék-től kezdve a nyelvi szorongásig. Úgy véli, hogy a vizsgált egyéni különbségek körébe kellene vonni az olyan változókat is, mint az egyén érzelmei, érdeklődése és általános tudása. Rávilágít arra, hogy az általánosan elterjedt nézetekkel szemben az egyéni különbségek nem tekinthetők viszonylag stabil, időtálló és a környezeti hatásoktól független tulajdonságoknak, hanem valójában dinamikusan változnak az idő és a kontextus függvényében. A fejezet utolsó harmadát (207–226)

a szerző a nyelvtanulási motivációnak szenteli, ahol részletesen bemutatja saját, a *Második nyelvi motivációs én-rendszer* néven ismertté vált elméletét (Dörnyei 2005), melyben a motivációról alkotott nagyhatású elméletek egyfajta szintézisét kísérli meg.

A hatodik fejezet (233–265), mely az életkorról és a *kritikus periódus hipotéziséről* szól, újdonság az olvasónak, hiszen Dörnyei az egyéni különbségekről írott 2005-ös kötetben teljesen elkerülte az életkorral való foglalkozást, elsősorban arra hivatkozva, hogy a téma nagysága miatt önmagában megérdekelne egy könyvet. A feladat kétségkívül nehéz, hiszen a nyelvtanulás és az életkor kapcsolatáról írva szöges ellentétben álló nézetek ütköztetését kell megoldania, melyeket a „Minél fiatalabb, annál könnyebb”, illetve a „Minél idősebb, annál egyszerűbb” jelszavakkal jellemez. A szerző lépésről lépésre haladva juttatja el az olvasót a válaszig. Bevezeti a kritikus és az érzékeny periódus, illetve periódusok fogalmát, összeveti az első, illetve a második nyelv elsajátításában játszott szerepüket, majd az életkornak tulajdonított hatások eredetének vizsgálatára vállalkozik. A fejezetet határozott válaszadással zárja: természetes nyelvelsajátítási környezetben, például bevándorlók esetében, a fiatalabb életkor nagyobb eséllyel eredményez sikeres nyelvelsajátítást, ugyanakkor az első nyelvi környezetben, iskolai rendszerben folytatott idegennyelv-tanulásra ez a megállapítás nem érvényes. Ez utóbbi helyzetben ugyanis a tanulóknak csak nagyon korlátozott lehetősége van arra, hogy a tanult nyelv beszélőivel közvetlen kapcsolatba kerüljön, ezért a 11 éves kor előtt megkezdett nyelvtanulást a nyelvtudásbeli hozadéka csekély, előnyei inkább csak a pozitív hozzáállás kialakításában lehetnek. Ezek a potenciális előnyök sem realizálódnak, és a korai kezdés kifejezetten demotiváló hatást ér el akkor, ha nem megfelelő módszertani felkészültségű, nem kielégítően képzett tanárok végzik a kisiskolások nyelvtanítását, és ha a különböző szintű iskolák között nincs biztosítva a nyelvtanulás folyamatossága.

A fenti gondolattal vezeti át a szerző az olvasót a hetedik és egyben utolsó fejezetbe (267–302), melyben a pszicholingvisztikai kutatásokat a szervezett körülmények között folyó nyelvelsajátítással összefüggésben vizsgálja. Ez az a fejezet, ahol Dörnyei módszertanári énje kerül előtérbe. Itt említi meg először, hogy a könyv megírását is elsősorban az motiválta, hogy munkájával hozzájáruljon az osztálytermi idegennyelv-tanítás minőségének javításához, mert úgy véli, hogy az emberi agy kapacitása sokkal jobb átlagos idegennyelv-tudás elérését tenné lehetővé, mint amit napjainkban tapasztalunk. A közelmúlt kutatási eredményeit alapul véve amellett érvel, hogy pusztán az idegen nyelvi input még akkor sem elégséges a tökéletes, folyékony idegennyelv-tudás elsajátításához, ha mellette kommunikatív gyakorlást is biztosítunk. A folyamatot ki kell hogy egészítse az explicit tanulás, a nyelv formai jellegzetességeinek tudatosítása, a nyelvi formulákkal való megismerkedés és a szisztematikus készségfejlesztés. Olyan, elméleti megalapozottságú, kommunikatív nyelvoktatás mellett teszi le a voksot, amelyben a kommunikatív gyakorlatok középpontjában mindig valamilyen nyelvi alak vagy funkció áll, és amely gyakorlatok elősegítik egyes kiválasztott nyelvi fordulatok gyakorlását.

Az idegennyelv-elsajátításra vonatkozó kutatási eredmények és elméletek hatása az osztálytermi nyelvtanításra elsősorban nem közvetlenül, hanem a módszertanoktatáson, tanterv- és tankönyvírókon keresztül valósul meg, ezért ezt a könyvet elsősorban az ő figyelmükbe ajánljuk. Ha megalapozott ismeretekre építik munkájukat, akkor Dörnyei szándéka szerint hozzá tudnak járulni a nyelvoktatás eredményesebbé tételéhez. Az alkalmazott nyelvészek és a hallgatók pedig gazdag muníciót kapnak a könyvben ahhoz, hogy további kutatásaikat megtervezzék, és a számtalan, még nyitott kérdésre megkeressék a választ.

Kontráné Hegybíró Edit

IRODALOM

Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the second language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Annamaria Pinter **Teaching young language learners**

[Korai nyelvtanítás]

Oxford: Oxford University Press, 2006. 180 p.
ISBN 978-0194-422079

Az Oxford Nyelvtanári Kézikönyvek (*Oxford Handbooks for Language Teachers*) sorozatban kiadott kötet témája a nyelvtanítás gyerekek számára. A sorozat jellegének megfelelően a könyv célja az elméleti és gyakorlati oldalak ötvözése.

Az idegennyelv-tanítás egyik legizgalmasabb területe a kisgyermekkori nyelvtanítás (*Teaching English to Young Learners / TEYL*), amely szinte reneszánszát éli Magyarországon: az elmúlt években jelentősen megnőtt a két tanítási nyelvű óvodák és általános iskolák száma. A tanárok számára egy ilyen oktatási intézményben tanítani fantasztikus lehetőség, ugyanakkor óriási szakmai kihívás is. A gyerekek életkori sajátosságai, a felnőttektől eltérő tanulási szokásai miatt nyelvtanulásukhoz a felnőttektől eltérő módszertanra, tananyagokra és tanári hozzáállásra van szükség. Az általános nyelvtanárképzés ugyan általában kitér ennek a tanításnak a sajátosságaira, de a gyerekek között ennél mélyebb tudásra van szükség.

A szerző egyik célközönségét azok a nyelvtanárok képezik, akik eddig még nem tanítottak kisgyerekeket, a másik csoport pedig az óvodai és általános iskolai gyakorló tanárok. A kötet továbbképző kurzusok törzsanyagának és gyakorló pedagógusok referenciakönyvének egyaránt alkalmas. Mindkét csoport jellemzője, hogy az elméleti tudáson kívül

rendelkezik már szakmai tapasztalatokkal. A könyvet forgatva úgy tűnik, hasznos olvasmány lehet olyan egyetemi képzések módszertani kurzusain is, ahol kisgyermekek nyelvtanítására szakosodott tanítók, illetve óvópedagógusok tanulnak (például tanító- és óvóképző karok idegen nyelvi műveltségterületén és két tannyelvű specializáción tanuló jelöltek).

Pinter az előszóban (1–4) a „fiatal nyelvtanulót” (*young learner*) 5 és 14 év közötti gyerekként definiálja, majd a fejezetekben ezt további két korosztályra bontja. A szerző azonban hangsúlyozza, hogy a merev korhatárok használata célszerűtlen, hiszen minden gyerek fejlődési üteme egyéni, valamint a különböző kulturális környezetek és iskolarendszerek is eltérően hatnak rájuk. A kategóriák helyett egy kontinuum használatát javasolja, melyen minden gyerek egyéni jellegzetességei szerint helyezhető el.

A szerző által megcélzott tanítási környezet az angol mint idegen nyelv (*English as a Foreign Language / EFL*), de a könyvben tárgyalt praktikus részek másféle tanítási kontextusokra (angol mint második nyelv, két tannyelvű oktatás) is érvényesek.

Az, hogy a sorozat kötetei az elméletet jól kötik a tanítási gyakorlathoz, nem pusztán jól hangzó szlogen, hanem világosan látszik a könyv szerkesztetéből is. Az első négy fejezet a témához kapcsolódó elméleti háttér összegzését tartalmazza, a későbbi, tanítással foglalkozó fejezetek gyakran utalnak vissza az ott elhangzottakra. Különösen szerencsés megközelítés ez tanárjelölt olvasók esetében, akik így könnyebben kapcsolják össze frissen szerzett elméleti tudásukat a praktikummal. Az elmélet és gyakorlat ötvöztetésének ékes példáját hozza az utolsó fejezet, amelynek az osztálytermi kutatás a témája.

Minden fejezet után kétfajta olvasmánylistát találhatunk: elméleti háttéranyagokét, valamint gyakorlati tanári kézikönyvek jegyzékét. Ezek nagy segítséget jelentenek az olvasónak, különösen a témában kezdő szakembereknek. A fejezetben olvasottak elmé-

lyítését és a saját tanításunk tudatosabbá tételét segítik a hivatkozások a függelékben található osztálytermi kutatási feladatokra.

Az első fejezetben (5–16) az általános tanulási és fejlődési elméletekről kaphat áttekintést az olvasó: a szerző Piaget (1923) konstruktivizmusát és az általa felállított fejlődési szakaszokat összegzi, majd Donaldson (1978) kritikáját ismerteti, később ezek összevetése következik Vygotsky (1978) tanulási elméletével. Kitér még Gardner (1983) *multiple intelligences* elméletére is, valamint ehhez kapcsolódóan a tanulási stílusokra, melyek a további fejezetekben is fontos szerepet kapnak. A szerző a későbbi fejezetekben is hangsúlyozza a tanulók közötti egyéni különbségek jelentőségét a tanításban (21–22, 89).

Pinter a gyerekek idegennyelv-tanulását az anyanyelv elsajátítása felől közelíti meg. A gyerekek még anyanyelvük elsajátításának folyamatában élnek, és hasonló stratégiákat alkalmaznak az idegen nyelv tanulásához is, eltérően a felnőtt korú tanulóktól. Sokban segítheti a gyerektanítással foglalkozó tanárt hatékonyságának növelésében az általánosan jellemző nyelvtanulási folyamatok ismerete. A szerző kitér az iskolának a családtól eltérő szerepére az anyanyelv tanulásában: a gyerekek kikerülnek megszokott, otthoni nyelvi kontextusukból, a standard nyelvhasználattal találkozhatnak, képessé válnak saját tanulási folyamataikat figyelemmel kísérni, és szókincsük így rohamosan bővül.

Ahány gyerek, annyiféle módon tanul egy új nyelvet. A következő fejezet (17–26) megpróbálja feltérképezni a különféle kontextusokat, ahogyan a gyerekek kapcsolatba kerülhetnek az idegen nyelvvel: kétnyelvű családban, bevándorló családban, játszótéren, kétnyelvű iskolában vagy iskolai angolórán. Pinter kitér Swain (2000) kétnyelvűséggel kapcsolatos kutatásaira, a kritikus időszakra vonatkozó hipotézisre (Lenneberg 1967) és arra a sok szülőt foglalkoztató kérdésre, hogy valóban minél korábban érdemes-e a nyelvtanulást elkezdeni (Blondin et al. 1998).

A nyelvoktatási politikával foglalkozó negyedik fejezet (35–44) kiindulópontja az, hogy a legnehezebb dolga annak a gyerekeknek van, aki nem idegen nyelvi környezetben, hanem iskolában tanulja a nyelvet. A szerző listaszerűen felsorolja az iskolai nyelvoktatási koncepciókat befolyásoló tényezőket, majd némileg részletesebben taglalja a motiváció szerepét (Nikolov 1999; Dörnyei 2001). A fejezet kiemelt figyelmet szentel az általános tantervbe integrált nyelvoktatásnak (*Content and Language Integrated Learning / CLIL*). Bár utolsó helyen említi, de Pinter hangsúlyozza a jól képzett általános iskolai nyelvtanár, de még inkább a tanító szerepét. Definíciója szerint a fiatal nyelvtanulókat tanító ideális angoltanár az, aki „a többi tantárgyat is tanítja, jól ismeri a csoportjában lévő gyerekeket, és biztos nyelvtudással rendelkezik” (40). Ezek a tulajdonságai teszik lehetővé, hogy az angol nyelvet természetes módon illessze be a tantervbe és a napi iskolai rutinba, figyelembe vehesse a gyerekek egyéniségét, és pozitív modellként álljon a gyerekek előtt. Mindez kulcsfontosságú üzenet a nyelvoktatás-politikával foglalkozó szakembereknek, tanárképzőknek és iskolaigazgatóknak.

Az elméleti összegzés után következő három módszertani fejezet arányosan és egymást kiegészítően tartalmaz gyakorlati és elméleti részeket. A témák feldolgozásának sorrendje is a kisgyerekkori nyelvelsajátítás jellegzetességeit tükrözi: mivel a gyerekek először a beszédet és beszédértést sajátítják el, ez a terület a kezdő téma (45–64). Az írás-olvasás témájú fejezet (65–82) egyik érdekessége, hogy áttekintést nyújt az angol anyanyelvű gyerekek írás-olvasás tanulásáról, bemutatja a *phonics* módszert is, amelynek a segítségével a legtöbb angol anyanyelvű gyerek megtanul írni és olvasni. Ez a téma részletesebb bemutatást is megért volna, hiszen a nem angol anyanyelvű tanárok körében kevésbé ismert. A szókincs és nyelvtan témáját feldolgozó hetedik fejezet (83–98) sokrétűen közelíti meg a területet, utal a két terület szoros kapcsolatára a kisgyerekkori nyelv-

tanulásban, és rávilágít a kisgyermek anyanyelvi és általános kognitív fejlődésével való kapcsolatra is.

A következő fejezet, melynek címe magyarul *A tanulás tanulása* (99–114), számos példával illusztrálja a tanulási készségek tanításának lehetőségeit, és áttekintést nyújt a tanulási stratégiákról. A fejezet kitér a tanulási önállóságra nevelésre is. A tananyag-értékelésről és -tervezésről szóló fejezet egyik legérdekesebb része a témaközpontú (*topic-based*) tanítás tantervének kidolgozása. Az értékelés témakörében összeveti az általános értékelési módszereket a gyermekek értékelésénél javasoltakkal. Végül mindenkinek, aki osztálytermi kutatást szeretne végezni a kisgyermekkori nyelvtanulás témájában, ajánlható az osztálytermi kutatásokat taglaló fejezet (143–154). A kutatási eszközök bemutatása után a függelékben (155–165) érdekes kutatási témákat sorol fel a szerző.

Összességül elmondható, hogy a kiadó és a szerző megtartja ígértétét, és a kötet a kisgyermekkori nyelvtanítás elméleti összegzését kiváló arányban ötvözi a gyakorlati oldalal. Tanárjelöltek, gyakorló pedagógusok és továbbképzések résztvevői is haszonnal forgathatják.

Árva Valéria

IRODALOM

- Blondin, C. – Candelier, M. – Edelenbos, P. – Johnstone, R. – Kubanek-German, A. – Taeschner, T. (1998): *Foreign language in primary and pre-school education: A review of recent research within the European Union*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Donaldson, M. (1978): *Children's minds*. London: Fontana Press.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1983): *Frames of the mind: Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Lenneberg, E. H. (1967): *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Nikolov, M. (1999): "Why do you learn English?" "Because the teacher is short." A study of Hungarian children's foreign language learning motivations. *Language Teaching Research* 3/1: 33–56.
- Piaget, J. (1923): *The language and the thought of the child*. New York: Harcourt Brace and World.
- Swain, M. (2000): French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 20: 199–212.
- Vygotsky, L. (1978): *Mind and society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Adrienne L. Herrell – Michael Jordan
Fifty strategies for teaching
English language learners
 [Ötven stratégia az angolnyelv-
 tanulók tanításához]

Boston, Mass.: Pearson International Edition,
 2012 (4. kiadás). 322 p.
 ISBN-13: 978-0-13-260502-1

Ezzel a könyvvel az angol nyelv tanárai, főleg az angol szakos tanárképzésre járó egyetemisták vagy fiatal, kevesebb tapasztalattal rendelkező tanárok úgy érezhetik, hogy kincsestárra bukkantak. Sok jó ötletet, mintaórát (videofelvételről), módszertani útmutatót, konkrét gyakorlati tanácsot és eljárást mutat be ez a vastag, több mint 300 oldalas könyv az ötven stratégia ismertetése során. A kötethez DVD-t is mellékeltek, amin 13 stratégiát konkrét tanórán jelenítenek meg 5–10 perces egységekben, négy tanár szereplésével, akikkel a szerzők az egyes felvételek végén interjúszerű beszélgetést folytatnak a látottakról.

A kötet két írója nagy tapasztalatú egyetemi oktató, akiknek számos műve jelent már meg. Most ennek a könyvnek a negyedik kiadását mutatjuk be. Az új kiadást professzorok és európai tanárok tanácsainak felhasználásá-

val nyelvfejlesztő gyakorlatokkal és eljárásokkal bővítették. A szerzők – saját élményeiken kívül – komoly referenciaanyagot sorakoztatnak fel: Stephen Krashen, Merrill Swain, Jim Cummins, csak három a legismertebb nevek közül, akiknek művei jelentős szakmai, elméleti háttértámogatást nyújthattak.

A diákokkal tanórán tesztelt feladatok leginkább a TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*) jól definiált sztenderdjeinek felelnek meg (amely műfajban talán hasonlítható a Magyarországon sokkal jobban ismert Európa Tanács Közös Európai Nyelvi Referenciakeretéhez). Nem szabad elfelejteni, hogy ebben a könyvben a tananyagok olyan tanároknak készültek, akiknek a diákjai amerikai nyelvi környezetben élnek, így az angolt mint második nyelvet (*English as a Second Language / ESL*), nem pedig idegen nyelvként (*English as a Foreign Language / EFL*) tanulják!

A könyv hat részből (szekcióból) áll, és teoretikus áttekintéssel indul. A szerzők a második szekcióban aktivitást segítő stratégiákat írnak le (tizenegyet), a nyelvfejlődésről tizenkettő, az olvasásfejlesztésről tizenhárom, a tantárgyak tanulásához szükséges stratégiákról további tíz, a technikai eljárásokról külön négy fejezet (stratégia) szól, bár az utóbira a többi részben is van rövidebb utalás. A stratégia szó lényegében módszert, ötletet, eljárást jelent ebben a műben. A könyvet használó minden stratégia megtervezéséhez és alkalmazásához rövid magyarázatot, lépésről lépésre összeállított instrukciókat talál, valamint két részletes, elbeszélésszerű leírást a konkrét tanítási órákról. Ebből megtudhatjuk, hogyan adaptálható az adott módszer a különböző szintekhez és tartalmakhoz. A szerzők a sok stratégiához részletes tanulói értékelési eljárásokat is illesztettek, így bemutatják, milyen módon lehet figyelemmel követni az egyes diákok haladását a tananyagban, valamint egyéni fejlődésüket is. Ezzel hatékonyan tervezhető a tanulási folyamat. Nem hagyományos ötleteket is felsorakoztatnak, mint például a portfólió használata vagy az egyéni

szöveges értékelés (bár ezeket sokan joggal rendkívül időigényesnek találják). Mindehhez számos technikai, technológiai (számítógépes) tanácsot is kapunk. Nemcsak angol nyelvtanároknak lehetnek hasznosak ezek a stratégiák, hanem egyéb tantárgyak tanításakor is, például ilyen az egész ötödik szekció (*Strategies for content instruction*, 221–275), ahol az autentikus anyagokat aktív tanulási tevékenységekkel ötvözik.

A különböző stratégiák mind a négy nyelvi alapkészséget fejlesztik, a hallás utáni megértést, a beszédet, az írást és az olvasást, mégpedig nem direkt módon, hanem élvezetes tanórai tevékenységek révén. Változatos, gyakorlatias ötletek tárháza a könyv, felhasználóbarát, rövid egységekre bontva és célratörő szerkezettel.

A DVD-n szereplő három tanár alsó tagozatos gyerekekkel foglalkozik, egy pedig felsősökkel, akik a 7–8. osztályba járhatnak. Mindannyian többnyire olyan diákokat tanítanak, akik bár az USA-ban élnek, az anyanyelvük spanyol. Nyelvi szintjük általában igen alacsony, még a felső tagozatosoké is. A többi stratégia szintén hasonló diákokkal foglalkozó tanároknak szól (semmiképp sem felnőtteket tanítóknak!). Az a rész, amelyik a számítógép használatával kapcsolatos, a Google-keresővel a legalapvetőbb technikai ismeretekkel rendelkezőknek is segítséget nyújt. A felvételek anyagához kapcsolódó kérdéseket megtaláljuk az adott stratégia könyvbeli megfelelőjénél (például: A látottak közül melyik eljárást használnám én az órán? [21]; Hogyan tervezték meg az órát, hogy a diák többször foglalkozzon a rendhagyó igékkel? [135]).

Bár természetesen szabadon választhatunk a stratégiák közül aszerint, hogy mikor és melyikre van éppen szükségünk, a bevezetőben a szerzők a könyv használatához elsőként az első szekciót, az elméleti áttekintést (*Theoretical overview*, 1) ajánlják. Az egyes részen (szekciókon) belül a legegyszerűbb, legkönnyebben használható stratégiák szerepelnek előbb, érdemes velük kezdeni a könyv anyagának a megismerését, ha mazsolázni akarunk a számunkra hasznosak közül, és nem

szándékozunk végigolvasni az egész művet. Például ha olvasott szöveg megértésének a gyakorlására készülünk, akkor érdemes a 24. stratégiát megnéznünk, amelynek a címében benne van, hogyan fejlesszük a megértést (*Moving into reading, using multiple strategies to foster comprehension*, 142). Fokozatosan lehet bővíteni ismereteinket a rendelkezésre álló gazdag készletből. A könyv írói felhívják a figyelmet, mennyire fontos, hogy vizuális és szemléltetőeszközökkel, megfelelő szöveggörnyezetbe helyezett nyelvi anyaggal segítsük a diákok tanulását. A szerzőknek a nyelvtanítás során egyformán alapvető szempont a szókészlet, a folyékony beszéd és a háttértudás fejlesztése. A diákoknak lehetőséget adnak, hogy megmutathassák, mennyit fejlődtek a számukra biztosított stresszmentes környezetben az autentikus feladatok révén is, a tanároknak pedig mintát adnak arra, hogyan kövessék, adminisztrálják a tanulók teljesítményét.

Minden stratégia hasonló szerkezetű, jól áttekinthető.

1. A bevezető rész magyarázattal indul: mire is jó az adott feladat/sor. Például hogyan használhatjuk a kooperatív tanulási technikát nehéz szöveg megértésére (42. stratégia, 250–254).

2. A „lépésről lépésre” rész elmagyarázza a teendőket az egyes fázisokban. Például: válaszd ki a megfelelő szöveget; oszd csoportokba a diákokat; beszéld meg az összefoglaló mondatokat; olvasd és foglald össze bekezdésenként; olvasd fel és hasonlítsd össze az összefoglaló mondatokat (250).

3. Az értékelési lehetőségeket, módszereket is felsorolja. Például a tanár körbejár, figyeli a dolgozó tanulókat, feljegyzi a tevékenységeket (251). A könyv végén évfolyamokra bontott nyelvfelértési profil kialakításához használható összefoglaló útmutató táblázatot találunk (299).

4. Az eljárásokat és példákat részletesen bemutatja úgy, hogy leírja, szinte elmeséli, egy-egy tanár mit és hogyan csinál végig az órán. „Ms. Menashian az ötödikeseit kooperatív csoportokba osztja, hogy olvassák és összefoglalják a fejezetet. [...] Felrak egy táblá-

zatot a falra. [...] »Mi az, hogy patriotizmus?« – kérdezi Mario. »Hüségessé lenni a hazádhoz« – feleli Juanita. [...] Ms. Menashian nagyon meg van elégedve a diákjaival, biztos benne, hogy megértették a szöveget, és a tartalom fontosságát is» (251–252). Minden stratégiát két tanár mutat be, ezt éppen a tizenegyedikeseket tanító Hugh is, aki az előzőkhez hasonló módszereket alkalmaz.

5. A stratégiákat konklúzióval fejezik be. „Minden korú és nyelvi szintű diáknak előnyére válik a kooperatív stratégia. [...] Eredeti szöveget együtt dolgoznak fel, [...] megértik a bekezdéseket, [...] eldöntik, hogy milyen mondattal foglalják azt össze, [...] és így az olvasási feladatból elkészül a teljes, összefüggő szöveg” (254).

6. Minden stratégiában szerepel a TESOL-szinteknek megfelelő tevékenységek listája, például:

A 4–8. osztályosok

- megtalálják a szöveg főbb gondolatait,
- a bekezdésekről összefoglaló mondatokat írnak.

A 9–12. osztályosok

- megtárgyalják a szavak árnyaltabb jelentését, és megbeszélik, hogy pontosan hogyan is kell összefoglalni a szöveg tartalmát.

7. Ha van videoanyag, azzal kapcsolatos kérdések szerepelnek a stratégia végén.

8. Referencialista zár minden stratégiát.

Ezt a stratégia- vagy feladatgyűjteményt számos egyetem, főiskola használja szerte a világon. Nem csoda, hiszen a sok ötleten kívül azt is megmutatja, milyen módon követhetjük tanítványaink fejlődését, rögzíthetjük rendszerezett formában tevékenységüket mind az iskolában, mind a házi feladataik révén. Tapasztaltabb tanárok számára is akadhat benne új ötlet, a szokásostól eltérő feldolgozási mód, az órákat színesítő elem. A felsőoktatásban a tanítási módszertan oktatói esetleg új szemszögből láthatják a hagyományos eljárásokat ennek a könyvnek a használata révén.

Bognár Anikó

Elaine Kolker Horwitz

Becoming a language teacher

A practical guide to second language learning and teaching

[Nyelvtanárrá válni. Gyakorlati útmutató nyelvtanuláshoz és -tanításhoz]

Boston, Mass.: Pearson International Edition,

2012 (2. kiadás). 293 p.

ISBN-10: 0132489988

ISBN-13: 9780132489980

Kezdő nyelvtanárként legnagyobb félelmeim egyike, hogy képes leszek-e az egyetemi pad-sorokban ülve megismert elméleteket a tanítási gyakorlatba is átültetni. Szerencsére elolvashattam Elaine Kolker Horwitz *Becoming a language teacher* című könyvét, mely célja szerint egyszerre nyújt elméleti ismereteket és a gyakorlatban is kamatoztatható ötleteket. Ugyan nem ez az első nyelvtanároknak szánt segédlet ilyen kettős célkitűzéssel, de azok között van, amelyek legközelebb kerültek ennek a célnak az eléréséhez.

Az író elismert kutatója és oktatója az alkalmazott nyelvészeti módszereknek. Legfőbb kutatási területe a nyelvtanuláshoz kapcsolódó szorongás, valamint az oktatók és tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződései. Nevéhez kapcsolódik két hitelesített, a világ számos országában átvett kutatási eszköz, az idegennyelv-óra szorongásskálája (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), valamint a 44 elemből álló kérdőív, a „Nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések leltára” (*Beliefs about Language Learning Inventory*). Horwitz jelenleg a Texasi Egyetemen oktat, óráin a nyelvi mérésről, az idegennyelv-elsajátításról, a nyelvtanítás módszertanáról és kutatási módszerekről szerezhetnek ismereteket a hallgatók.

A szóban forgó könyv első kiadása 2007-ben jelent meg. A 2012-ben kiadott második kiadás hű marad elődje személyes hangvételéhez és önvizsgáló jellegéhez, miközben az idegennyelv-elsajátítási elméleteket, önelemző tevékenységeket és javasolt olvasmányokat számos esetben frissíti (például a „Nyelvtan-

nulással kapcsolatos meggyőződések leltára” átdolgozott változatát tartalmazza [261–263]).

A könyv négy részből áll. Az első rész (1–81), melynek címe „Miről gondolkodnak a nyelvtanárok?” (*What Do Language Teachers Think About?*), három fejezetre tagolódik. A fejezetek elsősorban a nyelvelsajátítás elméletével és a nyelvtanítás módszertanával foglalkoznak, de szó esik bennük a nyelvtanulás sajátosságairól, mint például a hajlam, a tanulási stratégiák, a szorongás, a motiváció.

A második rész (83–205, „Hogyan tanítunk nyelvet?” – *How Do You Teach a Language?*) öt fejezetéből négy külön-külön tárgyalja a négy nyelvi alapkompenciát: az olvasásértést, az íráskészséget, a hallás utáni értést és a kommunikációs készséget. Minden fejezet foglalkozik az adott kompetenciával kapcsolatos elméletekkel és fejlődési folyamataival. Ezen túl tanácsokkal látja el az olvasót a különböző nyelvi szintekhez igazodó feladatötletekkel, a tanuló szintjének megfelelő készségfejlesztéssel és a szintfelméréssel kapcsolatban. Az ötödik fejezet (179–205) összehasonlítja a feladatközpontú és a tartalomközpontú nyelvtanítást. Az író véleménye szerint a tartalomközpontú nyelvtanítás legfőbb előnye, hogy a diákok kontextusba ágyazottan ismerkedhetnek meg különböző tudományterületek szaknyelvével.

A harmadik rész (207–245) címe „Honnan tudhatom, mit tanítsak?” (*How Do I Know What to Teach?*). Ebben arról olvashatunk, hogyan igazíthatjuk a módszereket a különböző szintekhez, hogyan derítsük ki, vajon a tanulók azt tanulják-e, amire valóban szükségük van (9. fejezet, 209–228), és segítséget kapunk az óratervezésben (10. fejezet, 229–245). Az író arra buzdítja a nyelvtanárokat, hogy a teszteket a valós körülményekhez szabják, hiszen a tanulók csak így tudnak megbirkózni a feladattal. Javasolja a megfigyelés, önértékelés módszerét, valamint azt, hogy a diákok munkáját jól körülírt kategóriák mentén értékeljük. A rész első fejezete ismerteti az angol mint idegen nyelv fontosabb mérési szabványait, majd tanácsokat ad a nyelvtaná-

roknek, mit mérjenek. A fejezet lezárása a nyelvi mérés főbb problémáinak bemutatása (például a teszt megbízhatóságának és érvényességének meghatározása, annak kiderítése, hogy a teszt valós tudást vagy pillanatnyi teljesítményt mér-e). A második fejezet célja a kezdő nyelvtanárok segítése az óratervezésben. Az óratervezés megtárgyalása mellett a fejezet bemutat pár széles körben alkalmazott tevékenységformát.

A negyedik rész (247–260) – „Hogyan tovább?” (*Where Do I Go from Here?*) – egyetlen fejezete a személyes és szakmai fejlődéssel kapcsolatban látja el általános tanácsokkal az olvasót. Többek között azt javasolja a nyelvtanároknak, ne foglalkozzanak túl sokat azzal, kedvelik-e őket a diákjaik; akciókutatás segítségével derítsék ki, hogyan javíthatnak tanítási módszereiken. Javasolja, hogy mielőtt az új technikai eszközöket alkalmazzák a nyelvtanításban, tegyék fel maguknak a kérdést: összeegyeztethetőek-e azok a nyelvtanulásról kialakított elképzeléseikkel? Ha például a nyelvtanár meggyőződése, hogy a nyelvet kontextusba ágyazottan lehet legkönnyebben elsajátítani, akkor az a szoftver, amely képek és önálló szavak párosítását várja el a tanulótól, bármennyire szórakoztató és könnyen kezelhető is, olyan eszköz, amelyet az adott nyelvtanárnak nem kellene alkalmaznia.

A nyelvtanulás és a nyelvtanítás változó folyamatok, amelyek állandó figyelmet és alkalmazkodást követelnek. „A nyelvtanár ráváltás legjobb módja, ha képesek vagyunk diákjaink és önmagunk megfigyelésére, valamint megtanuljuk, hogyan reflektálunk az így szerzett észrevételekre” (x) – osztja meg személyes véleményét velünk a szerző már a könyv bevezetőjében. Ezzel a meggyőződéssel összhangban a könyv önelemzésre készíti az olvasót.

A témájukban változatos fejezetek belső struktúrája egységes. Mivel a szerző célja, hogy a könyv „személyre szabott nyelvtanítási tervezőfüzetként” (ix) is szolgáljon, minden fejezet a nyelvtanár meggyőződéseit érintő, önvizsgálatra, elmélkedésre ösztönző

kérdésekkel kezdődik. Az egyes fejezetek visszatérő (lezáró) része a „Találd meg a saját utadat!” (*Finding Your Way*), amely két csoportba („Elmélkedés” és „Óratervezés”) osztott kérdésekkel és a megválaszolásukra kihagyott üres sorokkal segíti a fejezetben található információk feldolgozását, befogadását. Szintén a fejezetek végén található pár projektötlet és „tényleges feladat, amely abban segít, hogy a fejezetek mondandóját hatásos nyelvtanítási gyakorlattá alakítsuk” (xv). Ezek a feladatok ugyan csak vázlatosan vannak kidolgozva, fejezetenként tucatnyinál is több található belőlük, különböző nyelvi szintekre tervezetten. A feladatok után „Tanítási ellenőrzőlistát” kapunk azokról a módszerekről és tevékenységekről, melyeket az olvasó beépíthet a tanári gyakorlatába. A fejezetek legvégén az ajánlott olvasmányok listája található, mely többnyire legalább negyven bejegyzést tartalmaz, a régebbi, alapvető munkáktól kezdve a legújabb, legaktuálisabb szakirodalomig.

A szó legszigorúbb értelmében véve a kötet nem olvasnivaló, és épp ebben rejlik fő ereje. Ha a kezdő nyelvtanár pusztán csak a borítótól a hátlapig végigolvassa, fele annyit sem kamatoztat a könyv értékeiből, mint ha tevékenyen részt venne azon az utazáson, amelyre Horwitz az olvasót hívja. A könyv széles körű és kiegyensúlyozott ismerethalmazt tartalmaz, de ezt már más hasonló könyvek is megtették. Ám kevés könyv nyújt ilyen tiszta betekintést a szakma legfontosabb témáiba (a nyelvelsajátítás mikéntjét leíró elméletek sokaságától a különböző nyelvi kompetenciák tanításának módszerein át a nyelvi tudás megbízható méréséig), miközben alapos önvizsgálatra készíteti az olvasót.

A szerző nehéz feladatra vállalkozott a könyv megalkotásával: célja a kezdő nyelvtanárok kalauzolója az önfelfedezés és az ismeretsajátítás közötti ösvényen. Úgy vélem, más tapasztalatlan tanároknak is segít majd ez a könyv annak felismerésében, amire én jöttem rá olvasása közben: nem létezik olyan megvilágosító pillanat, amely a munka veteránjait a kezdőktől elválasztja. Nagybetűs Nyelv-

tanárrá válni talán olyan utazás, amely soha nem ér véget, és a legnagyobb titok, amelyet az út során észben kell tartanunk, hogy soha nem hagyhatjuk abba az elmélkedést arról, mit, hogyan és mi ért tanítunk.

Krommer Zoltán

William O’Grady – John Archibald – Francis Katamba

Contemporary linguistics: An introduction

[Bevezetés napjaink nyelvészetébe]

Edinburgh: Pearson Education Limited, 2011.

xxii + 698 p.

ISBN 978-1-4058-9930-7

Mit vár az ember egy bevezetéstől? Általában azt, hogy az adott tudományterület alapvető fogalmait érthetően, viszonylag egyszerűen ismertesse, magyarázza, de közben mindenben feleljen meg a tudomány jelenlegi állásának, adjon megbízható információt a tudomány legújabb eredményeiről, kézikönyvként is lehessen használni, és keltse fel az olvasó érdeklődését. Azt, hogy ne csak listaszerű áttekintést adjon a legfontosabb részterületek legfontosabb fogalmairól, hanem hogy az egyes részeket összefüggésükben mutassa be. És természetesen tartalmazzon gyakorlatokat, gondolkodtató kérdéseket.

O’Grady és szerzőtársai sok tekintetben megfelelnek ezeknek a (gyakran egymásnak is ellentmondó) követelményeknek. A kötet jól tagolt, megbízható információt ad a nyelvészeti érdeklődés homlokterében álló diszciplínákról, tartalmazza a modern nyelvtudomány majdnem minden fontos fogalmát, amelyeket a szerzők legtöbbször egyszerűen és érthetően magyaráznak meg a nyelvészet rejtelseibe bevezetendő számára. A mélyebb ismereteket kívánó olvasó számára utalnak forrásművekre, az általánosabb érdeklődésű olvasó számára a *Language Matters* című részekben közölnek érdekességeket. Az oktatók

kényelmét szolgálják az egyes fejezetekhez csatolt gyakorlatok. A könyvhöz website is tartozik, ott további információkhoz és gyakorlási lehetőséghez juthat az olvasó. A kötet tehát a legtöbb követelmény tekintetében jól teljesít.

Számomra azonban mégis hiányzik valami, ami talán abból adódik, hogy ezt a könyvet alighanem más kontextusban használják az angolszász országokban, mint amilyen kezetek között nálunk számításba jöhetne. Ez a bevezetés az általános nyelvészetbe és a *nyelvészeti elemzésbe* vezeti be azokat az angol anyanyelvű hallgatókat, akik tanulmányaik során nyelvészeti tárgyakat is akarnak hallgatni. Nálunk a nem anyanyelvű anglisztika alapszakos hallgatók oktatásában jöhet számításba ez a könyv.

Valószínűleg ebből a különbségből adódik, hogy a mi körülményeink között a könyv koncepciója nem teljesen felel meg az igényeknek. A szerzők kitaposott úton járnak, hiszen ez a kötet egy évtizedek óta népszerű bevezetés utódja – a legutóbbi kanadai kiadást dolgozták át brit környezetre. A könyv a jól ismert hagyományokat követi. Az emberi nyelv, illetve kommunikáció általános sajátosságait leíró rövid fejezet után jön a fonetika és fonológia, a morfológia, szintaxis, szemantika és pragmatika (egy fejezetben), azaz (a pragmatikát kivéve) a rendszernyelvészet, majd kognitív nyelvészet után a nyelvészet határterületei: a nyelvek osztályozása (nyelvtipológia), első- és másodiknyelv-elsajátítás, pszicholingvisztika, neurolingvisztika, szociolingvisztika, az írás és a nyelv, állati kommunikáció, valamint számítógépes nyelvészet. A kognitív nyelvészet új vonás, és igen dicséretes, hogy a generatív nyelvészet mellett ennek ismertetésére is szánnak teret, annál is inkább, mert a könyv alapvetően a generatív nyelvészeti modellre épít.

Természetesen mindig lehet vitatkozni rajta, hogy melyik szakterületet kellett volna még bevenni, esetleg minek a rovására. A könyv koncepciójából ez a felépítés következik: a kötet az elméleti nyelvészetbe akar bevezetni

bölcsészhallgatókat, és a nyelvészet legfontosabb részének, a saussure-i hagyományokat követve, a rendszernyelvészetet tartja. Nálunk viszont az anglisztika alapszakos hallgatók többségének mentalitása és igényei igen távol esnek a hagyományos bölcsészképzésben résztvevők szükségleteitől, sokkal fontosabban lennének számukra a nyelv használatával, a tényleges kommunikációval kapcsolatos ismeretek. Ezek vagy hiányoznak a kötetből, vagy mellékesen, illetve esetlegesen bukkannak elő. Nincs külön fejezet a diskurzuselemzésről, a két- és többnyelvűségről, a szaknyelvi regiszterekről és a terminológiáról, a szótárírásról, a fordításról.

De nemcsak ezekkel a hiányokkal van gondom, hanem azzal a bölcsész hagyományval is, hogy a tudományba való bevezetésnek feltétlenül az alkatrészek azonosítására kell helyeznie a hangsúlyt. Sok fejezet tulajdonképpen nem más, mint *naming of parts*, az alkatrészek megnevezése. Ezt jelzi a *Glossary* is, amely 30 oldalt tesz ki. Ez olyan, mintha az autóvezetés tanulását azzal kezdenénk, hogy felsoroljuk az autó összes alkatrészét és azoknak szakszerű megnevezését. Ez alighanem elvenné a leendő autóvezető kedvét.

A nyelv a kommunikáció eszköze, ezért egy bevezetés alapvető és egységesítő elve az kellene legyen, hogy milyen módon járulnak hozzá a kommunikációhoz a nyelv különböző szintjei. Éppen ezért fura döntés, hogy ha már egyszer fontosnak tartják az állati kommunikáció témáját, miért nem a könyv elején, hanem utolsó előtti fejezetként szerepeltetik. Ha a nyelv a kommunikáció eszköze, akkor nem az a leglényegesebb, hogy milyen alkotóelemei vannak, hanem az, hogy mire használják. Ebben a könyvben azonban a *kommunikatív kompetencia* fogalma csak a másodiknyelv-elsajátítással kapcsolatos fejezetben bukkan elő (397). Szentségtörő lenne-e a nyelvészetbe való bevezetést felülről lefelé kezdeni, a pragmatika, a diskurzuselemzés és a szociolingvisztika szintjéről, és utána térni rá a nyelv alkotóelemeire, a fogaskerekre ismertetésére

– a mondatokra, szavakra és fonémákra? A hagyományos sorrend arra nagyon jó, hogy elvegye az ember kedvét az egésztől: mi köze az apikális és koronális hangoknak a kommunikációhoz?

Elképzelhető lenne persze még egy másfajta Bevezetés is, amely a nyelvészet történetén keresztül mutatná meg az egyes nyelvészeti diszciplínák kialakulását és főbb témáit. Így a történeti nyelvészet és a preskriptív megközelítés után jöhetne a strukturalista, majd a generatív nyelvészet bemutatása. A történeti perspektívának is számos előnye lenne. Így a szintaxisról szóló fejezet nem csupán a generatív nyelvészet absztrakcióiba vezetné be a hallgatót, hanem némi perspektívát nyújtana arra nézvést, hogyan váltotta fel a preskriptív szemléletet a leíró szemlélet, és hogyan haladta meg a strukturalizmust a generatív nyelvészet, mit jelent a rendszernyelvészet és a beszédnyelvészet dichotómiája (Saussure neve nem fordul elő a könyvben).

Milyen célközönségre számítanak a könyv szerzői? Az előszó alapján a „Bevezetés a nyelvészetbe” kurzusok tanáira és hallgatóira. A témakörök és a példaanyag nyelvi orientációját tekintve a szerzők figyelembe vették a tárgyat tanító tanárok és a tárgyat tanuló hallgatók véleményét is. Nem tudom, hogy Nagy-Britanniában milyen keretek között folyik ennek a tárgynak az oktatása, de még ha több idő is van rá, mint nálunk, és angol anyanyelvűek is a hallgatók, egy hétszáz oldalas bevezetés túlzásnak tűnik. A fonetikával és a fonológiával foglalkozó fejezet például összesen 100 oldal, ami akár egy teljes fonetikai-fonológiai kurzusnak is beillene. Valóban szükséges a nyelvészetbe való bevezetés során részletesen megtanulnunk az artikulációs fonetika összes terminusát? Nem lenne érdekesebb – és lényegbevágóbb – például azt megemlíteni, hogy nem azokat a hangszegmentumokat halljuk, amelyeket a beszélő kiejt, hanem amelyeket az adott kommunikációs helyzetben várunk? Nem relevánsabb (és mellesleg érdekesebb) kérdés-e az, milyen funkciói vannak az intonációnak (például az ironia

kifejezésére), mint hogy milyen intonációs minták vannak a mandarin kínaiban?

Az előszó szerint ezt a könyvet (illetve elődjeit) tankönyvként használják-használták az angolszász országokban. Mint fent jeleztem, az eltérő körülmények miatt nálunk aligha lehetne ugyanerre a célra használni. Ugyanakkor forrásként feltétlenül hasznos lehet, főleg az oktató számára: bizonyos részeket (megfogalmazásokat, magyarázatokat, információkat), sőt egyes fejezeteket (amelyekkel a tanár saját kutatásai során kevesebbet foglalkozott), egyes gyakorlatokat előnyösen fel lehet használni, az oktató belátása szerint rövidítve. A teljes anyag leadására aligha van mód. Egyes fejezetek alkalmasak lehetnek arra is, hogy MA-szinten a különböző nyelvészeti tantárgyak (nyelvészeti, neurolingvisztika stb.) bevezetésére vagy összefoglalására szolgáljanak.

Ami az egyes fejezeteket illeti, a fonetika és fonológiai fejezet túl hosszú, ugyanakkor az intonációról (ami persze kommunikatív szempontból sokkal fontosabb lenne, mint a hangszegmentumok) nagyon keveset mond. A szintaxisról szóló fejezet túl absztrakt és steril. A szemantikai-pragmatikai fejezet viszonylag jó összefoglalást nyújt, de a poliszémiáról nagyon keveset mond, míg a kollokációk kérdése szinte teljesen hiányzik belőle. A pragmatikai rész ismerteti a relevanciaelméletet, de hallgat a beszédaktus-elméletéről és a nyelvi funkciókról. Jó összefoglalást nyújtanak a szociolingvisztikával és az L1- és L2-elsajátítással foglalkozó fejezetek, tanári szakon nagyon hasznos összegzésül szolgálhatnak. De ezekben is vannak hiányok: az L1-elsajátítás nem tér ki a formulaszerű elemek szerepére, az L2-elsajátítás a kontrasztív nyelvészetről hallgat. A számítógépes nyelvészetről szóló fejezet igen röviden foglalkozik a gépi fordítással, és éppen csak megemlíti a kollokációkat és a konkordanciákat, pedig ezek igen csak fontos területét alkotják a mai nyelvészetnek.

A kötet láthatóan a hagyományos bölcsész-képzés tradícióinak megfelelően válogat a nyelv-

vészet fontos és kevésbé fontos kérdései között. Ma, amikor az anglisztika szakos hallgatók jelentős része nem bölcsésznek és nem tanárnak készül, érdemes lenne az ilyen bevezetésekben több teret szentelni a nyelv funkcióinak, a szaknyelveknek, a regiszter fogalmának, a terminológia és a fordítás kérdéseinek.

Ha az érdekesség felől közelítjük meg a kérdést, valószínűleg kevés anglisztika szakos hallgatót hoz lázba az a tény, hogy a generatív nyelvészek a mondat szimbólumaként az IP-jelölést használják (*Inflectional Phrase*, 163), vagy hogy a meronímia ellentéte a holonímia. A hétköznapi nyelvhasználat kérdései azonban mindenkit érdekelnek. Ilyen például a nyelvhelyesség kérdése is. A kötet a leíró nyelvészet hagyományainak megfelelően bemutatja, hogy a normatív megközelítés nem alkalmazható a nyelvészetben, de nem mutatja be, mi a norma szerepe a kommunikációban, vagy hogy miért akadályozza a hatékony kommunikációt a hivatalos zsargon, amely ellen a *Plain English Campaign* (lásd Heltai–Nagy 1997) sikerrel lépett fel. Ide kapcsolódik az idegen szavak kérdése is. A könyv nem említi a szókölcsonzést a szóképzés eszközei között, holott napjainkban hatalmas mennyiségű szó kerül át egyik nyelvből a másikba (főleg az angolból más nyelvekbe).

Jellemző, ahogy a könyv a passzívum kérdését (187) kezeli. A szerzők itt is a generatív nyelvészet pecsenyéjét sütögetik, és ennek megfelelően a mozgató művelete áll a középpontban. Arra, hogyan használhatjuk a passzívumot a fókusz változtatására és a mondat tematikus szerkezetének kialakítására, nem marad hely.

Mindent összevetve, ez a könyv forrásműként hasznos lehet a bevezetést tanító tanárok számára, de a hallgatók is hasznos információkat nyerhetnek belőle. Hagyományos bölcsész beállítottságú hallgatóknak jobban megfelel, mint a gyakorlatiasabb, kommunikációra orientált anglisztika szakos hallgatóknak. Ajánlott olvasmánnyként fel lehet tüntetni a tantárgyleírásokban és a MAB által igényelt

akkreditációs anyagokban (hiszen 2011-es kiadású!). Felhasználhatja a tanár olyan nyelvészeti diszciplínák bemutatására is, amelyekhez valójában maga sem ért.

Heltai Pál

IRODALOM

Heltai Pál – Nagy Róbert (1997): Nyelvművelés Angliában és Amerikában: a Plain English Campaign. *Magyar Nyelvőr* 121/4, 396–409.

Bruce M. Rowe – Diane P. Levine
A concise introduction to linguistics

[Rövid bevezetés a nyelvészetbe]

Upper Saddle River, New Jersey: Pearson
International Edition, 2012 (3. kiadás). 420 p.
ISBN-10: 0-205-07534-7,
ISBN-13: 978-0-205-07534-8

Az *A concise introduction to linguistics* (Rövid bevezetés a nyelvészetbe) harmadik, nemzetközi kiadását a felsőoktatási intézményekben tanuló diákok számára írták az antropológus professzor szerzők. Szándékuk szerint eligazítást adnak a nyelvészet általánosan oktatott területeiről főként a nyelvészet, az angol nyelv és az antropológia hallgatói számára, de a kommunikáció, a szociálpedagógia, újságírás, szociológia bevezető nyelvészeti stúdiumaihoz is kiváló forrás a mű. A könyv feldolgozása nem igényel előzetes nyelvészeti ismereteket, de magas szintű angol nyelvtudást igen.

A szerzők a fogalmakat jól felépített struktúrába tagolják, és mindent definiálnak, elmagyaráznak. A megértést szemléletes példákkal segítik, melyek megkönnyítik az összetett nyelvészeti témák tanulását. Az érdeklődő olvasó számára a fejezetek feldolgozása izgalmas, élvezetes. Annak is tartogat új

információt a kötet, aki korábban már foglalkozott nyelvészettel. Érezhető az antropológiai szemléletű megközelítés, amely a megszokottól eltérő szemszögből mutat be bizonyos kérdéseket. Például az emberi és állati kommunikáció összehasonlítása, a kultúrsokk jelenségének leírása, az etnocentrizmus, az elmeteória, a „doublespeak” zsargon, a nyelv nemek szerinti különbségeinek vizsgálata, a nyelv és nacionalizmus kapcsolatának tárgyalása gazdagítja a kötet tartalmát.

A könyv felépítése logikus, rendszeres, áttekinthető, és megkönnyíti a feldolgozást. A fejezeteket bevezető kérdések nyitják, a megértést a margó szélén szómagyarázat és a könyv végén összegyűjtött szöszedet (404–414) segíti. A fejezetek végén rövid összefoglaló, ajánlott olvasmányok, weboldalak és linkek gyűjteménye található, végül pedig ellenőrző kérdések, feladatok zárják le a témákat, megoldásukat pedig a könyv végén találja az olvasó. A mű a következő nagy területeket tárgyalja: a kommunikáció természete, fonetika, fonológia, morfológia, szintaxis, szemantika, pragmatika, szociolingvisztika, nyelvi antropológia, nyelvelsajátítás, jelnyelv, írásrendszerek, nonverbális kommunikáció és történeti nyelvészet.

A harmadik kiadásban az előző kiadáshoz képest új témák is megjelentek; az állatok intelligenciáját és kommunikációját vizsgáló kutatás leírásán (4–23) és az emberi nyelv elsajátításában részt vevő elmeteórián (21) kívül a „játék a jelentéssel” rész új elemekkel bővült (172–176), helyet kapott a pirahák nyelvével kapcsolatos vita (221–228), és a diskurzusjelölőkről is szó esik (180–183). Helyenként változott a szemléltetés módja, és az ajánlott weblapok listája (minden fejezet végén) is megújult. A könyvhöz online szolgáltatás kapcsolódik, mely elősegíti a tanulást. A Pearson MyAnthroKit a www.myanthrokit.com címen érhető el, ahol gyakorló tesztek, tanulókártyák, cikkek, további linkek találhatóak.

A hagyományos nyelvészeti megközelítéstől kezdve, ahol magát a nyelvet, a nyelvi fo-

lyamatokat vizsgálja a szerző (2., 3., 4., 5., 6., 8., 9., 10., 12. fejezet), a nyelvet mint társas jelenséget (11. fejezet, 328–346), viselkedésformát bemutató fejezeteket is találunk (1., 7. fejezet, 1–29, 193–232). A könyvben hangsúlyosabb az antropológiai, mint a pszicholingvisztikai nézőpont, talán a szerzők tudományos háttere következtében. Ez a sajátosság a nyelvelsajátítással kapcsolatos fejezetben a legszembetűnőbb, de mivel „a nyelvi viselkedés az egyik leggyakoribb megfigyelt és produkált viselkedésformánk” (395), ez csak színesebbé teszi a rövid nyelvészeti bevezetést. Érdekesnek találtam a terepmunka-feladatokat, ahol antropológiai jellegű kvalitatív kutatási módszerek gyakorlati alkalmazását próbálhatja ki az olvasó nyelvészettel kapcsolatos vizsgálatokban. Ehhez a mellékletben (Appendix C, 395–403) található segítség az alapoktól a terepjegyzet készítésén át a különböző kutatási adatlapok összeállításáig, valamint röviden szó esik a kutatási etikáról is. Ahol a művet bevezető nyelvészeti kurzus tankönyveként alkalmazzák, ott ez a gyakorlati rész különösen hasznos kiegészítője lehet az elméleti feladatoknak. Az oktató feladatát tesztbank segíti, melyhez hozzáférést a kiadótól lehet igényelni.

Ajánlom a könyvet a nyelvészet iránt érdeklődő diákoknak, nyelvészeti tárgyú bevezető kurzusok tankönyveként és azoknak is, akik szeretnék felfrissíteni ismereteiket a tárgyban. Bruce M. Rowe és Diane P. Levine kötete gondolatébresztő, szokatlan párhuzamokkal mutatja be a nyelvészet sokszínű és változatos világát. Aki szeretné megtudni vagy felidézni, hogy mi az a szabad morféma, mi is az az eponima, mit takar Okos Hans esete, melyek a transzformációs szabályok, miben áll a nyelvi relativitás elmélete, hol tűnik fel a rébusz elv, és vannak-e mondatok a jelnyelvben, az választ kap ezekre a kérdésekre, és sok ezer másra is ebben a nagyszerű könyvben.

Barabás Mariann

Farkas Tímea – Kellerer-Egerszegi Krisztina

Kincskeresők, kalandra fel!

Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 2011. 149 p.

ISBN 978-963-334-034-9

A *Kincskeresők, kalandra fel!* című könyv új szintet hoz a magyar mint idegen nyelv könyvek világába. Az EdTWIN (Education Twinning for European Citizenship, Heading for Excellence in the CENTROPE Region) projekt hívta életre, melynek elsődleges célkitűzése a Bécs–Győr–Moson–Sopron megyei térség együttműködésének fejlesztése, ezen belül is az osztrák és magyar fiatalok kapcsolatépítésének segítése, valamint a magyar nyelv megszerettetése (7). Ez a könyv a projekt keretében szervezett intenzív nyelvtanfolyamok, workshopok számára készült oktatási anyag gyanánt. A projekt szellemiségének bizonyítéka, hogy a tananyag mindenki számára elérhető, ingyenesen letölthető a www.edtwin.eu/hu weboldalról.

Az 1990-es évektől a magyarországi vidéki hungarológiai műhelyek (Debrecen, Szeged) megalkották a maguk kicsit helyszínre adaptált tankönyvcsaládját. Ez a kötet is ebbe a tematikába illeszkedik, azzal a különbséggel, hogy míg az előbbi könyvekből tanuló külföldiek a világ számos pontjáról érkeznek, addig ennek a könyvnek a tanulói célcsoportját a 12–16 éves osztrák diákok alkotják, akik eddig még nem tanultak magyar nyelvet.

Érthető tehát, hogy a tankönyvírók a helyi viszonyokhoz és a célcsoporthoz igazították a tananyag témáit, amelyek azonban nem épülnek egymásra sem szóanyagukban, sem nyelvtanilag. Az alkotók szándéka ezzel az, hogy az egyes részek egymástól függetlenül is használhatóak legyenek, a kezdő szinttől a haladóig. Ezt a célt erősítendő a nyelvkönyv lapjai perforáltak, könnyen leválaszthatók és fénymásolhatók. A szerzők ajánlásukban egyértelműen megfogalmazták, hogy nyelvi „paneleket” (9) kívánnak oktatni, amelyek segítséget nyújthatnak a Magyarországra látogató

diákoknak a hétköznapi szituációkban (például vásárlás, tájékozódás). E vezérelvet követve a könyvben minimálisra csökkentették a nyelvtani ismeretek explicit gyakorlását. Így viszont a helyenként felbukkanó nyelvtani feladatok megoldásához nem minden esetben kap segítséget a diák, például a *Tedd tárgyesetbe a megadott szavakat!* (55) feladatnál a tárgyrag illesztését (-t/-t/-at/-ot/-et/-öt) nem tudja kitalálni egy magyarul tanuló idegen ajkú gyermek. Gyakorló magyar mint idegen nyelv tanárokból és nyelvpedagógiai szakemberekben némi kétely fogalmazódhat meg a könyv koncepciója kapcsán: mit kezdenének a nyelvtanulók a helyesen formált panelmondatokkal egy szülinapi buliban (92) vagy az orvosnál (98–99), ha nem értik a beszédpartner válaszát, vagy ha az nem a megtanult dialógusnak megfelelően válaszol? Természetesen ilyen túlélő kurzusok (az angol terminológiában *survival* vagy *crash course*) minden országban léteznek, a kérdés tehát szakmai vita tárgyát képezi, és nem csupán a szóban forgó könyvre vonatkozik.

Míg a „hagyományos” magyar mint idegen nyelv könyvek (például *Halló, itt Magyarországi!* [Erdős–Prileszky 2001], *Hungarolingua* [Hlavacska és mtsai. 1996], *Lépésenként magyarul* [Durst 2004]) tematikája a forma-funkció megfeleltetését előtérbe helyezve a magyar grammatika jelenségeinek fokozatos bevezetésén alapul, addig a *Kincskeresők, kalandra fel!* kizárólag a beszédhelyzetekből indul ki. Az előbbieken a nyelvi jelenségekhez találnak vagy alkotnak kontextust a szerzők, ennél a kötetnél az egyes szituációkban minden rendezőelv nélkül egyszerűen csak előkerülnek. Ennek következményeként a gyors, memóriaszerű „paneltudás”, amely az 1970-es és 80-as években gyakran használt oktatási gyakorlat volt (Szili 2010: 177), automatizálja ugyan a nyelvtanulók egyes megnyilatkozásait, melyeket szociopragmatikai szempontból akár helyesen is alkalmaznak, ugyanakkor a nyelvi forma szinte implicit jelenik meg, és ezért nem tudatosodik. A nem elemzett nyelvi egységek (például birtokos személyjelek,

felszólító mód), azaz a formáról szóló ismeretek hiánya miatt a nyelvtanulók nagy valószínűséggel nem tudnak helyes alakokat előállítani, amennyiben a megtanított panelmondattól eltérő megnyilatkozást akarnának létrehozni. Például a 4. leckében szereplő „Szeretnélek meghívni rá, hoztam neked egy meghívót is.” (91) mondatot nem tudja többes számba tenni, mert a neked alakból nem tud majd nektek alakot képezni. Egyes tanulmányok szerint a nyelvi forma megértése elősegíti annak sikeres használatát (Schmidt 1990). A szabályadás néhány helyen ugyan felbukkan a könyvben (27, 70, 82, 105, 107), de nem válik rendszeressé. Természetesen a könyv koncepciója védhető azzal, hogy ez nem is cél, hiszen nagyon rövid idő alatt szeretnének néhány alapvető és hasznos megnyilatkozást megtanítani a diákoknak.

Térjünk át a könyv részletes bemutatására. A tananyag öt nagy témát, ezen belül több altémát ölel fel (Találkozások, Család és barátok, Lakóhelyünk, Mindennapjaink, Magyarország), melyekhez a könyv végén részletes szószeret található, amely nagyban segít a nyelvtanulóknak. Az egyes fejezetek felépítése azonos: a témát feldolgozó képes oldalt jelenetek, variációk és gyakorlatok követik. A legtöbb fejezetben rövid fordítás (németről magyarra és viszont) és szintén kétnyelvű szókincsenőrzés is helyet kapott. A négy nyelvi készség közül a beszédképesség fejlesztése áll a középpontban, az olvasáskézség fejlesztésére a bemutatott rövid párbeszéd, az íráskézség csiszolására pedig az előbb említett fordítási feladatok hivatottak. Sajnos hallás utáni megértést célzó feladat egyáltalán nem készült a könyvhöz, pedig ez lehetővé tenné a gyorsan megszerzett ismeretek későbbi gyakorlását.

A kötet kerettörténete szerint Anna és Péter (akiknek anyjuk magyar, apjuk osztrák) Magyarországra költöznek, és Győrben kezdenek iskolába járni. Az első fejezetben (Találkozások, 14–38) először a köszönést, a bemutatkozást sajátíthatják el a diákok. Ötletes a leggyakoribb magyar vezeték- és keresztnévek

felsorolása is. Hasznos és jól átgondolt, hogy mindjárt a könyv elején előkerül a tegezés-magázás jelensége, amely az egyik legfontosabb része a szociopragmatikai kompetenciának. Ismert alapvetés a pragmatikában, hogy a nyelvi udvariasság megsértését (például egy idős vagy rangban felettünk álló ember tegezését) sokkal kevésbé tolerálja az adott nyelvi közeg, mint ha a nyelvtanuló nyelvtani hibát ejt. Míg az első esetben a beszélő személyét éri kritika, az utóbbiban még akár értékeli is az igyekezetét, hogy magyarul tanul (Thomas 1995). Szintén az első fejezetbe került az életkor és a telefonszámcseré situációjának tanítása a hozzá kapcsolódó számokkal.

A második fejezet (Család és barátok, 39–55) a rokonsági viszonyok legfontosabb szavait tanítja, a rövid mondatokban a birtokos személyjelek egyes szám első és második személyű alakjai (például *nagybátyám*, *unokatestvéred*) kerülnek elő. Az E/1-es és E/2-es birtokos személyjel bevezetése ennél a pontnál teljes mértékben indokolt, hiszen a kommunikációs cél határozta meg, ugyanis e jelek nélkül nem tudna a diák a saját családjáról beszélni. Ezt követi a külső és belső tulajdonságok és a színek bemutatása sok színes rajzzal. A kötet egészéről elmondható, hogy szép és áttekinthető a tipográfia. E fejezet (akárcsak a későbbiek) dialógusai kifejezetten a célcsoport nyelvhasználatát tükrözik mind témában (kinézet, buli, kapcsolatok), mind stílusban (például *unokatesóm*, *Én nem bírom Annát.*), vagyis a szövegeket az autentikusság jellemzi.

A lakóhelyről szóló harmadik fejezet (56–74) grafikailag és szókincsből is átlátható és hasznos, különösen a nagy kommunikációs értékű, útbaigazítást tanító oldalak. A helyviszonyok ismertetése során (az irányhármasságból a *Honnan?* kérdést és a hozzá kapcsolódó ragokat nem tárgyalja) felvillantja a helyragok sokszínűségét, melyet külön feladat is gyakoroltat, bár a feladat megoldása a pontos instrukció híján nem egyértelmű.

A negyedik téma (Mindennapjaink, 75–107) a legtágabb, és emiatt a legeklektikusabb is. A valóban kiemelt fontosságú vásárlás (szá-

mok, mennyiségek, vásárlási párbeszéd) altéma mellett az éttermi rendelés és az ételek nevei kerülnek terítékre. Majd ezt követi a születésnap (hónapok, napok), ünnepnapok, végül a testrészek és a betegségek tárgyalása is. Ez utóbbi szókinccse túlmutat a kezdő szinten, akárcsak a fejezetet záró szabadidő és hobbi altéma. A jelen idejű, alanyi ragozású igei paradigma egyes szám első, második és harmadik személye a könyvben egyedül itt olvasható táblázatos formában (107), kár, hogy mind a tíz felsorolt ige ikes, és így nem kaphatnak példát a nyelvtanulók más ragozási sorra, például a létige ragozása sem szerepel a könyvben.

A művet örvendetes módon az országismereti fejezet zárja, amely érthető módon német nyelvű. A magyarországi, régiós térképeket és a győri nevezetességeket bemutató igényes képanyag (122) mellé érdemes lett volna többféle kvízfeladatot alkotni, melyek túlmutatnának az épületfelismerésen.

Összegzőként elmondható, hogy a tananyag teljesíti a szerzők által megfogalmazott célkitűzést, az intézmények számára túlélő csomag született a kommunikatív nyelvoktatás korai szakaszának szellemében, de az anyag szélesebb körű használatához és hatékony oktatásához további kiegészítő anyagokra és minden esetben felkészült tanárookra van szükség.

Árva Anett

IRODALOM

- Durst Péter (2004): *Lépésenként magyarul*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Hungarológia Központ.
- Erdős József – Prileszky Csilla (2001): *Halló, itt Magyarország! I-II*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hlavacska Edit – Hoffmann István – Lackó Tibor – Maticsák Sándor (1996): *Hungarolingua 1-2*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Schmidt, R. W. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*. 129–158.

Szili Katalin (2010): A grammatika a magyart idegen nyelvként tanító munkákban – a közelmúlt eredményei és a jövő kihívásai. *THL* 2/1–2, 169–185.

Thomas, J. (1995): *Meaning in interaction*. Harlow: Longman.

Мария Янкович

О проблемах перевода на русском языке

[Jankovics Mária: Fordítási problémák az orosz nyelvben]

Szombathely: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Savaria Egyetemi Központ, Szláv Filológiai Intézet, 2011. 164 p.
ISBN 978-963-9871-45-8

Jankovics Mária, a Nyugat-magyarországi Egyetem főiskolai tanára, valamint a Szláv Filológiai Intézet igazgatója már számos tanulmányában foglalkozott mélyrehatóan a fordítás elméletének és gyakorlatának kérdéskörével. 2011-ben kiadott kötetének célja, hogy az utóbbi évtizedben megjelent munkáit nagyobb témakörökbe rendezetten, egyetlen egységként mutassa be. Írásai a műfordítás sarkalatos kérdései mellett a nyelvfejlődési tendenciák, azon belül a szókölcsönzések, neologizmusok és rövidítések témáját, továbbá a kulturaközi kommunikáció és globalizálódó világunk nyelvi vetületeit ölelik fel.

A kötet első három tanulmányában (*Размышления о вопросе заимствования, Неологизмы в русской и венгерской коммуникации, Некоторые тенденции в современном русском и венгерском словоупотреблении*) a szerző áttekinti a mai orosz és magyar szókészlet bővülésének és a szóhasználat változásainak tendenciáit. Kiemeli az orosz szókészletbővülés leggyakoribb módozatának, az idegen szavak átvételének történeti aspektusait. Szemléletesen, táblázatba foglalva utal az orosz nyelv által befogadott kölcsönszók eredetére, meghatározza a latin, görög, német, francia, olasz stb. nyelvekből átvett szóköl-

csönzések arányát a 14. századtól kezdve napjainkig. Habár a kölcsönszavakat megjelenésük pillanatától neologizmusként kezeljük, maximálisan egyetérthetünk a szerzővel abban, hogy a neologizmus fogalma rendkívül viszonylagos, hiszen azok a lexikai egységek, amelyek néhány évtizede neologizmusnak számítottak, mára már általánosan elfogadottá váltak a befogadó beszélőközösségben (13).

A hivatásos fordító számára azonban komoly nyelvészeti feladat az újonnan keletkező szavak, közülük is leginkább a rövidítések és az új frazeológiai egységek hiteles közvetítése forrásnyelvből a célnyelvbe. Minden esetben fel kell tennünk a kérdést, hogy létezik-e megfelelő célnyelvi ekvivalens. Az ekvivalensek fellelhetőségét azonban megnehezíti többek között az a körülmény is, hogy az orosz nyelvben először a rövidítések feloldása történik meg, majd ez alapján kerül be a nyelvhasználatba új hangsorként a rövidítés (*СПИИД: Синдром приобретенного иммунного дефицита* = AIDS), míg a magyar nyelv a kiinduló nyelv – napjainkban legtöbbször az angol amerikai változatából átvett – eredeti rövidítési formáit fogadja be. További gondos odafigyelést kíván meg a fordítótól az orosz nyelvben egyre inkább elterjedő tendencia, miszerint

- (1) szókészletébe az utóbbi időben egyes közismert rövidítések különleges expresszív, néhol már-már pejoratív stílusminősítésű konnotációval (például *зос, соц, проф*) kerülnek be (22),
- (2) továbbá bármelyik jövevény rövidítés új szóképzés kiindulópontjaként szolgálhat (például *ЦБ-Центральный банк чебешник*) (23).

A frazeologizmusok fordításának problematikájára a szerző különös figyelmet fordít két tanulmányában is (*О некоторых русских ФЕ и их венгерских соответствиях, Фразеологизмы в рассказах А. П. Чехова глазами венгерского переводчика*) oly módon, hogy csoportokra bontja a frazeologizmusok fordítástechnikai módszereit. A csoportokat a for-

rásnyelv (orosz) célnyelvi (magyar) megfeleltethetősége alapján alakítja ki.

- (1) A magyar ekvivalens teljes egészében megegyezik az orosz változattal.
- (3) A magyar ekvivalens csak részben egyezik meg az orosz változattal.
- (3) A frazeológiai egység tartalmi megfelelője létezik a magyar nyelvben, de nyelvi megformálása más.
- (4) A frazeológiai egységnek nincs magyar nyelvi ekvivalense.

Ez utóbbi esetben elengedhetetlen az olvasóközönség háttérismereteinek maximális figyelembevétele. Összességében a frazeologizmusok adekvát fordítása érdekében legtöbbször a teljes értékű ekvivalenseket, ritkábban az analóg szerkezeteket, ezeknek hiányában pedig más szót vagy szóösszetételt kell alkalmazni. A frazeológiai egységek fordításának nehézségei végigvonulnak a kötet további tanulmányaiiban is konkrét irodalmi művek fordításának kapcsán. Kiemelendő a szerző azon megfigyelése, hogy az egyes frazeologizmusok fordítása a rendelkezésre álló fordítási technikák alkalmazásának következtében helyenként tartalmi veszteségekkel, más esetekben viszont tartalmi többlettel járhat, lényeges azonban, hogy a tartalmi veszteséget a tartalmi többlet mindig képes legyen kompenzálni (122).

Az ezt követő hat tanulmányban a szerző – az adatalapú közlések bemutatására törekedve – csokorba szedi azokat a fordítástechnikai módszereket, amelyek az orosz irodalom nagyjai (Puskin, Csehov, Gogol) jól ismert műveinek egyes műfordításaiban merülnek fel. A gazdag példaanyag alapján bepillantást nyerhetünk a művek címének, a tulajdonnevek, azon belül is a földrajzi nevek és a beszélő nevek, továbbá a titulusok és megszólítások fordításánál felmerülő dilemmákba, a szociokulturális háttér magyar olvasó felé közvetítésének módozataiba, a régebbi és az újabb fordítások összevetésekor észlelhető korspecifikus nyelvi változásokba (74). A tulajdonnevek átadásakor élhetünk a translite-

ráció és a transzkripció átalakítási műveletek lehetőségével, azaz a reáliák mechanikus átvitelével az egyik nyelvből a másikba grafikus elemek segítségével, maximálisan megközelítve az eredeti fonetikai formát, megőrizve eközben az idegenség érzését is. Míg a nyelv folyamatosan fejlődik, a fordítások elavulhatnak. Változnak az olvasók elvárásai is a fordítóval és a fordítással szemben, jól érzékelhető az adott kor irodalmi ízlésének módosulása. Elég, ha csak Csehov *Попрыгунья* című, 1892-ben megjelent elbeszélésének tíz különböző címfordítási megoldását vesszük szemügyre. A tíz fordítási lehetőség közül álljon itt csak három: *Ingó nádszál* (1903), *A lidérc* (1912), *A léha asszony* (1947). A szerző a gazdag példaanyag beható elemzése végén arra a következtetésre jut, hogy a címek fordításánál olyan ekvivalens mellett kell voksolnia a fordítónak, amely

- (1) a jövőbeli olvasóinak érdeklődését felkelti,
- (2) az adott kor olvasóinak irodalmi ízléséhez illeszkedik, és
- (3) a célnyelv legfrissebb normáit követi (77).

A kötetet záró három tanulmány (*Межкультурная коммуникация в зеркале венгерского перевода «Антоновских яблок» И.А.Бунина, Межкультурное взаимопонимание при переводе с венгерского языка на русский, Язык и глобализация*) rávilágít arra, hogyan nyithatnak a fordítási-átalakítási eljárásokkal kapcsolatos kérdések a kultúraközi kommunikáció kutatása terén is új fejezetet. A forrásnyelv és a célnyelv átfogó ismeretén kívül a fordítónak kiválóan kell ismernie az adott beszélőközösség szokásait, hagyományait, társadalmi és kulturális életének sajátosságait, reáliáit, és rendelkeznie kell azzal a képességgel, hogy a két beszélőközösség között bizonyos fordítástechnikai eszközök segítségével megteremtse a folyamatos

átjárhatóságot (142). A kultúraközi kommunikáció szempontjából is számos kutatási kérdést vetnek fel a reáliák, amelyek egy bizonyos nép mindennapjaira, kultúrájára, szociális és történelmi fejlődésére jellemzőek. Ezek lehetnek földrajzi, etnográfiai és társadalmi-politikai jellegűek. A reáliaközvetítés módszereinek kiválasztása számos tényezőtől függ, többek között a fordítandó szöveg műfajától, a reália jellegétől, illetve az adott reália kontextusban betöltött szerepének mértékétől stb. (145–146).

A nemzetköziesedésnek nemcsak politikai és gazdasági jellegű következményei, hanem kulturális folyamánai is nagymértékben érzékelhetőek, napjainkban ezek alakítják a fordítási folyamatokat is. Már a tanulmánykötet elején is utal Jankovics Mária a jövevényszavak megsokszorozódására, meghonosulására és esetleges szemantikai változásaira (22, 160). A kötet végén is hangsúlyozza, hogy a globalizáció során az új eszközök, tárgyak megnevezése olykor még egy nyelv viszonylatában, azaz anyanyelven is nehézséget okoz, s még nehezebb két vagy több, állandóan mozgásban lévő, dinamikusan változó nyelvi közegben megjelenő nyelvi jelenségekre megtalálni a legszerencsésebb megfelelőket (155).

A szerző célkitűzéseinek megfelelően áttekinti a fordításelmélet orosz vonatkozásait, és az elméleti egységekbe jó érzékkel helyezi el az empirikus tapasztalatok kiválóan össze rendezett dokumentációját. Tekintettel arra, hogy itthon egyre több kutató és kutatócsoport figyelme irányul a fordítástudomány felé, továbbá az orosz nyelv iránt is fokozatosan nő az érdeklődés, a tanulmánykötet méltán számíthat széles olvasótáborra. A fordítás oktatásában tevékenykedő kollégáknak jó szívvel ajánlom, de fordítással foglalkozó hallgatók is haszonnal forgathatják szemléletes gyakorlati példatárként.

Csák Éva

SZÓTÁRSZEMLE

Temesi Viola (főszerk.)

Magyar ellentétszótár

Ellentétes jelentésű szavak szótára

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2012. 316 p.

ISBN 978-615-5219-02-3

A Tinta Könyvkiadó egyik legújabb szótára, a *Magyar ellentétszótár* A magyar nyelv kézikönyvei sorozat huszonkettedik darabjaként jelent meg. E sorozat több más kötetéhez hasonlóan a belső címdallal szemközt mottót – jelen esetben egy Petőfi-vers sorait – olvashatunk. A sorok: „Mögöttem a múlt szép kék erdősége, / Elöttem a jövő szép zöld vetése; / Az mindig messze, és mégsem hagy el, / Ezt el nem érem, bár mindig közel” – mintegy illusztrálják azt a tárgykört, melynek a szótár szerkesztői könyvüket szentelték: az ellentéteket. Hiszen a négy sorban összesen hat ellentétpár található: a szűkebb értelemben vett ellentétet a *mögöttem – előttem*, a *múlt – jövő*, míg az *az – ezt* névmási pár és a *messze – közel* határozók az ún. prototipikus ellentétet képviselik, ezek mind szerepelnek e kötetben is. Tágabb értelmű ellentét vagy inkább szembeállítás fejeződik ki a *kék és zöld*, illetve az *erdőség és a vetés* szópárokból, melyek az ellentétkategória perifériáján helyezkednek el, s ezért szótárunkban nem találkozunk velük.

Az idézett sorok is jelzik: a költők szívesen – és rendkívül hatásos módon – éltek és élnek ma is az ellentét, avagy görög eredetű szóval az *antonímia* eszközével. De ellentétek, sokszor ellentétes értelmű szavak és kifejezések formájában nemcsak a költészetben, hanem mindennapi életünkben is folytonosan jelen vannak, s határozzák meg akár gondolkodásunkat is. Egyesek egyszerűsítően: a *jó* és a *rossz* polarításában látják a dolgokat, mások bonyolultabban, sokféle szempontot mérlegelve gondolkodnak. Az ellentétek kérdéseivel a régiségben (már az ókortól kezdődően) először a filozófia és a logika birkózott, továbbá megjelentek a görög és a római kor szónoka-

inak és költőinek műveiben, hálás anyagot szolgáltatva először a retorikai és poétikai – majd több évszázad múltán – a stilisztikai elemzések számára. Újabban a velük való foglalkozás nyelvészeti stúdium lett, és a szemantikai kutatások speciális fejezeteként találkozhatunk az ellentétek vizsgálatával. Az egymással párhuzamosan létező szemantikai iskolák és irányzatok más-más szempontból közelítik meg és rendszerezik az antonimákat. A szemantika és a lexikológia mellett az elmúlt néhány évtizedben a szótárszerkesztők, azaz a lexikográfusok érdeklődését is felkeltette ez a szócsoport.

Ellentétes jelentésű szavak szótárai, az ún. *antonimaszótárak* számos nyelv esetében már több évtizede rendelkezésre állnak; a tudományos igényű készült változatok (a legtöbb ellentétszótár ilyen) a nyelvészeti kutatásokat, az oktatás számára kiadottak pedig az anyanyelv, illetve egy-egy idegen nyelv elmélyültebb megismerését szolgálják. A jelen szótár szerkesztői maguk is utalnak a fellelhető legfontosabb angol, német, orosz ellentétszótárakra, sőt a szerkesztési munkálatok során merítettek is belőlük, ám – mint írják – anyagukat a nyelvi és kulturális különbségek miatt fenntartással tudták csupán kezelni (11).

Az ellentétszótárak az említett nyelvtérületeken az 1970-es évektől jelen vannak, a magyar lexikográfia azonban egészen a 90-es évek végéig nem szentelt különösebb figyelmet az ellentétes jelentésű szavak bemutatásának. Az utóbbi fél évszázad folyamán anyanyelvünkhez kapcsolódóan is igen sokféle – és akár hosszabb ideje nélkülözött – szótár jelent meg. Nem utolsósorban éppen a Tinta Könyvkiadó tett nagyon sokat azért, hogy minél gazdagabb szótárállomány, továbbá újfajta lexikonok és enciklopédiák is az érdeklődők rendelkezésére álljanak. Egészen a 21. század második évtizedének elejéig, pontosabban 2012-ig kellett azonban várni, míg a jelen, az ellentétes értelmű szavakat „leltár-

ba vevő” szótár is végre megszületett. A kötet megjelenését a Nemzeti Kulturális Alap támogatta.

A *Magyar ellentétszótár*nak a magyar nyelvre vonatkozó közvetlen előzménye egyértelműen a Kiss Gábor szerkesztette *Magyar szókincstár*, amely már alcíme szerint is *Rokon értelmű szavak, szólások és ellentétek szótára* volt. Az ellentétes értelmű szavak megjelenése ez utóbbiban természetesen nem volt teljes körű. Jól mutatja ezt néhány kiragadott példa: a *feltár* szó ellentétéként jelen szótárunk 14 szót vonultat fel, a *Magyar szókincstár*ban ennek mindössze három megfelelőjét találjuk, *vidám* szavunknak pedig az ellentétek szótárában 22 antonimája áll, ám a *Magyar szókincstár*ban ennek is csak a töredéke, ugyancsak mindössze három ellentétes jelentésű párja jelenik meg. A *könnyű* melléknév esetében viszont más a helyzet: a *Magyar ellentétszótár* által felsorolt 29 ellentétől alig marad el az előbbi, a maga 23 ellentétes értelműként felsorolt szavával. A *Magyar szókincstár* azonban elsődlegesen szinonimaszótárnak készült, s teljességre inkább a rokon értelmű szavak és kifejezések (szólások) terén törekedett. Az ellentétes jelentések felvonultatása ott leginkább „kísérleti jelleggel” történt, de – szerkesztőjének szándéka szerint is – egy majdani önálló ellentétszótár kiindulásként is szolgálhatott. S valóban, a *Magyar ellentétszótár* tudatosan is a Kiss Gábor főszerkesztésében megjelent *Magyar szókincstár* anyagát, sőt szerkesztési elveit is alapul véve jött létre. A jelen kézikönyv főszerkesztőjének, Temesi Violának a szavait idézve: „A *Magyar ellentétszótár* kiindulási alapja, a munkálatok magja a *Magyar szókincstár* volt, először az ebben közölt ellentéteket dolgoztuk fel” (11).

A *Magyar ellentétszótár* főszerkesztőjének neve még egy helyen feltűnik a művet létrehozók névsorában: a szótár borítótérve is hozzá kapcsolódik. A könyvborító és könyvfedél egyaránt koromfekete, rajta hófehér betűkkel áll a cím, az alcím, a főszerkesztő neve és a könyvkiadó megnevezése. A borítón azon-

ban egy kevés vörös szín alkalmazása ellensúlyozza az egyébként túlságosan komornak ható éjfékete színt. Ugyanakkor lehetne-e jobb színösszeállítást találni egy ellentétszótár számára, mint amilyen szótárunk borítóján megjelenik: a *fekete* és a *fehér* szín ellentétét? Ugyanez fordított színösszeállításban ismétlődik a belső címlapon, de ez majd minden könyv esetében így történik.

A belső címlap hátoldalán megnevezett hat szerkesztő közül hárman – Benczéd József, Nemoda Judit, Spannraft Marcellina – már a *Magyar szókincstár* létrehozásában is közreműködtek. A szerkesztők között ezúttal ott találjuk még Balácsi József Attilát, Kicsi Sándor Andrást és T. Somogyi Magdát, továbbá szerepel még az oldalon az anyaggyűjtés munkálataiban részt vevő Tefner Zoltán és Vizi Katalin és a számítástechnikai munkatársként közreműködő Kiss Márton neve is.

A *Magyar ellentétszótár* három, egymástól jól elkülöníthető és igen különböző hosszúságú egységből áll: (1) egy ötoldalny, az ellentét fogalmának nyelvészeti megközelítéseit bemutató *Előszóból*; (2) egy nagyjából hasonló terjedelmű *Útmutatóból*, melynek teljes címe: *Útmutató a szótár használatához*, amely azonban nemcsak ehhez nyújt segítséget, hanem például az elvégzett anyaggyűjtésről és feldolgozásról is részletes leírást ad; (3) végül pedig magából a közel háromszáz oldalnyi szótárból. Mivel magyar nyelvű ellentétszótár nem állt korábban rendelkezésre, s az anyanyelvünket leíró tankönyvek nagy részéből egyetemi szinten is hiányzott (s részben még ma is hiányzik) egy, az ellentéteket részletesen tárgyaló fejezet, e bevezető részek igen fontos szerepet töltenek be a kérdéskör megismertetése szempontjából is. Az említett fejezetek együttese – ideértve a borítót is – a szótár ún. makroszerkezetét alkotja.

Az *Előszót* – egy voltaképpeni jelentéstani bevezetőt – a szerkesztésben új tagként közreműködő nyelvészek egyike, a szemantikával foglalkozó Kicsi Sándor András írta. Ebben a szerző kiemelten szól az antonimák kutatásának történetéről, az ellentétek fajtáiról,

a hozzájuk kapcsolódó alapfogalmakról. E bevezetés nyomán álljon itt is egy rövidke eszmefuttatás az ellentétekre vonatkozóan.

Az ellentétnek többféle változata ismert. Egyik gyakori fajtáját *komplementáris*-nak, azaz *kizárónak* nevezzük, ilyen az *élő* és a *holt* melléknevek vagy az *itt* és *ott*, a *szabad* és *tilos* szavak ellentéte. A második típust a *poláris ellentét* képviseli, amelyben az ellentétes értelmű szavak egy képzeletbeli skála végeit (tulajdonképpen végleteit) jelölik. Ezeket *skaláris ellentét*nek is nevezzük, mivel a két pólust jelentő ellentétes szavak között további, ún. átmeneti kategóriákat kifejezők is fellelhetők, mint a *hideg* és a *meleg* között például a *langyos*, az *enyhe*, a *kellemes*, a *hűs* stb. melléknevek. Sok, a poláris ellentétek között megjelenő skaláris elemre lehetne idézni szókapcsolatokat is, de ezeket a szerkesztő szándékosan nem vette fel anyagába. Ez utóbbi a szótár hiányosságának is tekinthető, ám feldolgozásukkal igen megnövekedett volna a szótár terjedelme, s ezt nyilván el kellett kerülni. A poláris ellentétet kifejező melléknevekre jellemző az is, hogy fokozhatók. A harmadik típusként említhető *konverzió* szemléleti, illetve szerepbeli különbségre utal; ilyen az *eladó* – *vevő*, *orvos* – *páciens* szavak ellentéte. Negyedik csoportként a további *inkompatibilitások* körébe olyan esetek, illetve szavak tartoznak, mint az egymással bizonyos körülmények között szembeállítható *piros*, *kék* és *sárga*, illetve akár a hét napjai is. „Ha valami piros, az nem kék, és ez fordítva is igaz” (7).

Az *Előszót* követi a főszerkesztő által jegyzett *Útmutató a szótár használatához* című (és egyetlen szótárból sem kihagyható) rész, amely itt – az ún. szótári mikroszerkezetet képviselő szócikkek felépítésének bemutatását is megelőzve – A Magyar ellentétszótár *jellege*, illetve a *Hogyan készült a Magyar ellentétszótár?* fejezetekkel egészül ki. Ezek a szótár történetéről, az anyaggyűjtési munkálatokról és a szerkesztési elvekről is tájékoztatják az érdeklődő szótárhasználót. Nem utolsósorban megtaláljuk a *Magyar ellentétszótár* bevezetőjében azokat a szótárát jellem-

ző mennyiségi adatokat is, amelyek az olvasók tájékoztatásának fontos részei. Így megtudhatjuk, hogy a jelen szótárban 13 700 szócikk található, melyeket 18 750 antonimasor épít fel. Kiemelendő adat még, hogy a címszavak ellentéteiként az előforduló antonimasorokban 48 220 szó jelenik meg. E pontos számokat, továbbá azt az adatot, hogy „egy-egy címszó ellentétként átlagosan három és félszer szerepel” (11), a számítógépes feldolgozásnak köszönhetjük.

A bevezető említett *Előszavát* és az *Útmutatót* szerencsésen kapcsolja össze a szerkesztés elveit bemutató fejezetrész, amelyből kiderül, hogy a szótár anyagát elsődlegesen a korábban már említett kizáró ellentétek, a poláris ellentétek, valamint az eltérő nézőpontra utaló konverziók alkotják. Ugyanakkor a szerkesztő szól arról is, hogy tudatosan nem kerülnek bele az anyagba az ún. kulturális (*bárány* – *farkas*; *királyfi* – *béka*) és asszociatív (*ajtó* – *ablak*; *tű* – *cérna*) ellentétek, avagy az ún. automatizmusok, például az ellentétes irányokat kifejező igekötők révén automatikusan alkotható ellentétes értelmű mozgásigék (*kijön* – *bejön*; *felhoz* – *lehoz* stb.). Nem vették fel a szerkesztők az olyan ellentétes értelmű jelentéseket sem, amelyek csak két vagy több szóval fejezhetők ki, sem pedig az egy közös főlrendelt szó alá tartozó, s így akár ellentétesnek is tűnő szavakat (például *vonat*: *gyors* – *személy*).

Az *Útmutató* ezt követően foglalkozik a voltaképpeni mikroszerkezet bemutatásával (13–15), azaz a *szócikkfejben* álló címszavak elrendezésének és a *szócikktestek* belső szerkezetének, az információk egymásutánjának a kérdéseivel, tárgyalva még a szótár *stílusminősítési rendszerét* és a *vonatok kérdéskörét*. Az előforduló homonimákra a magyar lexikográfiai gyakorlatból régóta ismert módon, felső indexszel utal a szótár; a római számok a kettős (esetleg többszörös) szófajú címszavakat választják el szemléletesen. A poliszémia jelensége rejtettebben – az antonimák külön sorokba rendeződésének köszönhetően ismerhető fel.

A rész végezetül tartalmazza a szótárakban ugyancsak nélkülözhetetlen *rövidítések jegyzékét*, hiszen a szófaji és a stílusminősítések rövidített formában jelennek meg a szócikkekben. A felhasznált irodalom jegyzéke szintén nem a könyv legvégén, hanem itt, a 17–18. oldalon található, és egész pontosan 51 hivatkozást tartalmaz.

A legerjedelmesebb természetesen a már említett, a 19. oldaltól a 315. oldalig, azaz kis híján háromszáz oldalon megjelenő *szótári rész*. A szócikkek könnyen követhető felépítése, a szótári szóanyag, illetve a kiegészítő információknak a logikus elrendezése a napi gyakorlatban is jól használható kézikönyvvé teszi a szótárt. Mindehhez hozzájárulnak a nyomdatechnikai eszközök, így az eltérő betűtípusok megjelenése vagy éppen a zárójelfajták különböző szerepben való használata, a szimbólumok alkalmazása. Így a félkövér címszó után kerek zárójelek (...) között a szófajra történő utalást találjuk. Fontos a szócikkekben annak bemutatása, hogy a címszavak milyen jellemző kifejezésekben fordulnak elő. A szótár *értelmi kiegészítésnek* nevezi ezeket a szögletes zárójelek között [...] megjelenő, zömmel egyszavas tájékoztató megjegyzéseket. Minden esetben megtaláljuk az újabb antonimasorok elején a ◇ (= *üres káró*) jelet. Dölt betűtípussal a már említett stilisztikai minősítéseket szedték, és csúcsos zárójelek közé <...> helyezték el a számos ígénél szereplő vonzatszerkezetet.

Az *erőtlen* melléknév tíz önállóan felsorolt ellentétes értelmű megfelelője (például *élet-erős, izmos, energikus, határozott, erélyes*) melletti kifejezésként (értelmi kiegészítésként) szerepel az *érvelés*, a *hang* és a *sikoly* felsorolása; az egy-egy ilyen konkrét területhez kapcsolható ellentétek arra is felhívják a figyelmet, hogy az adott szó – esetünkben tehát az *erőtlen* – az egyes kifejezésekben más-más jelentésben szerepel. A legutóbbi két példában az *erőtlen*, a hangadáshoz kapcsolódóan tulajdonképpen 'gyenge' vagy még jellemzőbben a 'halk', 'suttogó' sőt akár az 'elhaló' jelentésekkel is rendelkezik; ez utób-

bi ellentéteként a hangulatilag jóval kevésbé közömbös *velőtrázó sikoly* szerepel!

Az ellentétes értelmű szavak fenti együttes megjelenése egyfajta „fordított szinonimaszótárrá” is teszi a munkát. Ha az *erős* szinonimáit keresem, az *erőtlen* melléknév szócikkét lapozom fel; a *lusta* szinonimáiért a *szorgalmas* ellentéteit nézem meg. Mivel az ellentétek körében leginkább melléknevek és igék szerepelnek, így kiterjedt „ellentétbokrokkal” is elsősorban itt találkozunk. Ám csupán néhány példát véve, szintén az *e* betűvel kezdődő főnevek köréből láthatjuk, hogy az *eredeti* (= valaminek az eredetije) főnévnek tíz, az *erénynek* kilenc, de még az *egyhangúságnak* is öt antonimája van. A szótár megoldásaival csaknem minden esetben egyetérthetünk, de egy-két ellentét kétségesnek tűnhet. Érdekes megnézni, mit javasol a *madárijesztő* vagy a *manó* szó ellentétének!

A szótár ismertetését folytatva példának vegyük a *könnyű* melléknevet, amelynek első pillantásra a *nehéz* és a *súlyos* az ellentétei, hiszen a legtöbb esetben a *könnyű* jelentése is éppen ez: 'csekély súlyú'. Ám ha a *könnyű* nem egyszerű fizikai súlyra vonatkozik, hanem szellemi dolgokra, például valamilyen feladatra, akkor a fentiek mellett a *bonyolult*, az *összetett*, a *komplikált*, továbbá az *elgondolkodtató*, *fogós* is az ellentéte lesz, lévén a *könnyű* itt 'egyszerűt', 'könnyen megoldhatót', 'könnyen végrehajthatót' jelent. Ugyanakkor – ha ételekre utalunk vele – a *zsíros*, *fűszeres*, *erős* melléknevek lesznek a megfelelő ellentétei, hiszen a *könnyű* itt 'a gyomor számára minden nehézség nélkül emészthető', esetleg 'diétás' ételt, kosztot jelenthet. Viszont ha magára az életre vonatkoztatjuk, akkor a *könnyű* olyasmit jelent, hogy valakinek az élete 'gondtalan', 'nélkülözésekkel nem járó', s így a *küzdelmes*, a *gondterhes* is felsorakoztatható az ellentétei közé. S akkor még nem beszéltünk a *könnyű munka*, a *könnyű nő*, vagy éppen a *könnyű ruházat*, *könnyű mutató* kifejezésekhez kapcsolódó jelentésekről és ellentéteikről. A *könnyű* jelentései a *mutató* jelzőjeként: 'veszélytelen', netán 'kevés

gyakorlást igénylő', esetleg 'utánozható' *mutatvány*. Ha pedig az ellentétes értelmű kifejezés a *nyaktörő mutatvány* lesz, az a *könnyű* melléknévnek leginkább az elsőként említett 'veszélytelen' értelméhez kapcsolódik. (Egy *könnyű táska* azonban sosem értelmezhető úgy, mint **veszélytelen táska*.) Két szinonimasorozat is kirajzolódik a fentiekben.

Érdemes még elgondolkodni a szótár lehetséges felhasználásain. Talán éppen az anyanyelvi oktatásba való bekapcsolása lehet – a magyar nyelvtudás és tudatosság fejlesztése révén – a leghasznosabb alkalmazási terület. A szótár az iskolák többségébe eljutva szerepet játszhat mind a magyarországi, mind a határon túli magyar anyanyelvű diákok oktatásában. Alkalmas lehet a kézikönyv játékosabb (a felső tagozaton) és elmélyültebb (a középiskolás tanulók esetében) feladatok elvégzésére is, melyek során hozzájárulhat a magyar nyelvi műveltség fejlesztéséhez. Nem csupán a különféle szólásokkal, rokon értelmű szavakkal, hanem adott esetben az antonim szavakkal való foglalkozásnak is lehet nagyon hasznos és az anyanyelvi ismereteket elmélyítő szerepe.

A bemutatott szótár nemcsak a magyar mint anyanyelv, hanem a *magyar mint idegen nyelv* oktatásában is hasznos segítség lehet, azaz jó szívvel ajánlható a magyarul tanuló idegennek is. Több, a mienknél jóval korábban és más nyelvterületeken született antonima-, vagy éppen egyszerre szinonima- és antonimaszótárként szolgáló gyűjtemény – ahogy említettem – sokszor az idegen nyelvek tanításának és tanulásának az előmozdítására jött létre. A kettős funkciójú szótárak német változatai a *német mint idegen nyelv* tanulása szempontjából használhatók igen jól, de hasonló szerepben terjedtek el ezek az *angol mint idegen nyelv* oktatásában is. Velük szemben az általam ismert orosz antonimaszótárak a nyelvi példák sokoldalúsága, illetve a nagyszámú irodalmi idézet alkalmazása nyomán inkább tudományos célokat szolgálnak.

Utoljára, de nem utolsósorban szólok a *Magyar ellentétszótár* nyelvészeti kutatásokban való hasznosításának lehetőségéről. A gya-

korlat fogja megmutatni, milyen új nyelvészeti kutatási területek nyílhatnak, illetve fejlődhetnek tovább e szótár birtokában. A főszerkesztő az alábbi módon fogalmazta meg, kinek ajánlja a munkát: „A szótár a magyar anyanyelvűek legszélesebb köre számára készült. A magyar nyelv oktatásának is jól használható segédeszköze. Újszerűsége és gazdag tartalma révén a *Magyar ellentétszótár* újabb szókészletteni és jelentéstani kutatások kiindulópontjává válhat.” A fentiekhez a recenziens a saját nevében legfeljebb annyit tehet még hozzá, hogy hasznos szótárforgatást, sok új kutatást és jó szórakozást kíván a szótár leendő használóinak.

Csetneki Sándorné Bodnár Ildikó

Jack C. Richards – Richard Schmidt
Longman dictionary of language teaching and applied linguistics
 [A nyelvtanítás és az alkalmazott nyelvészet szótára]

Harlow: Pearson Education Limited, 2010

(4. kiadás). 644 p.

ISBN 978-1-4082-0460-3

Jack C. Richards a nyelvtanítás, illetve az alkalmazott nyelvészet világszerte ismert szakértőjeként az egyik legtöbb publikációval rendelkező és legidézettebb szerző. Theodore S. Rodgersszel közösen írt *Approaches and methods in language teaching* című 1986-os könyve talán az egyik legjobb összefoglalása mindannak, amit a nyelvtanítás történetéről és főbb módszereiről tudunk.

Itt ismertetendő, felújított művének eredeti, első kiadása (még más szerzőtársakkal) 1985-ben jelent meg, és a *Longman dictionary of applied linguistics* címet viselte. A címben a nyelvtanítás nem szerepelt, és a szerző a nyelvtanítást akkor kifejezetten az alkalmazott nyelvészet részének tekintette. A jelen negyedik kiadás címében kettéválasztja e területe-

ket. Ennek fényében logikusnak tűnt, ha a munkát azzal kezdem, hogy megvizsgálom, az érintett szócikkek változtak-e az eredeti megjelenés óta eltelt majdnem 30 évben. *Language teaching* szócikk nem található egyik kiadásban sem (ezt végül is nem hiányolom), az *applied linguistics* szócikk pedig szó szerint azonos az első kiadásával. Csak annyi a különbség, hogy az elsővel ellentétben a negyedik kiadásban a címszavak fonetikai átírása nem található meg. Két meghatározást/jelentést ad, az egyik a nyelvtanítás/nyelvoktatás, a másik a nyelv és nyelvészet gyakorlati szempontú tanulmányozása. Mutassuk is be a szócikket:

- 1 *the study of second and foreign language learning and teaching*
- 2 *the study of language and linguistics in relation to practical problems, such as lexicography, translation, speech pathology, etc. Applied linguistics uses information from sociology, psychology, anthropology, and information theory as well as from linguistics in order to develop its own theoretical models of language and language use, and then uses this information and theory in practical areas such as syllabus design, speech therapy, language planning, stylistics, etc.*

Nézzük ezek után, hogyan határozza meg az *alkalmazott nyelvészet* fogalmát néhány más, szintén enciklopédia jellegű mű, illetve szerző. McArthur definíciója a következő:

The application of linguistics to the study and improvement of language teaching and learning, language planning, communication between groups, speech therapy and the management of language handicap, systems of communications, translating and interpreting, and lexicography. [...] (McArthur 1996: 78)

Matthews kettéválasztja a szűkebb és a bővebb értelmezést:

Strictly any application of linguistics. But often in practice of a discipline which applies the

findings of linguistics, among others, in education: e.g. or especially to teaching English as a foreign or second language (Matthews 1997: 22).

Crystal magyarul is kiadott enciklopédiájában pedig az alábbi definíciót találjuk:

A nyelvészet elméleteinek, módszereinek és eredményeinek alkalmazása más tudományterületeken felmerült nyelvi problémák tisztázásához. A kifejezést leginkább az idegennyelvtanítással és -tanulással kapcsolatban használják [...] (Crystal 1998: 512).

Úgy tűnik tehát, hogy a szakirodalom a nyelvtanítást többé-kevésbé az alkalmazott nyelvészet részének tekinti. Fölvetődik a kérdés, mi végre akkor az *and* kötőszó a könyv címében.

Az elemzést a következőkben néhány mennyiségi jellegű észrevétellel folytatom.

A szótár a szerzők saját, a bevezetőben található állítása szerint mintegy 3500 címszót tartalmaz. A hátsó borító ugyanakkor „közel 3000 részletes szócikkről” beszél. Ebből az következne, hogy van mintegy 500 nem részletes szócikk is. Nem részletesnek tekintettem az utaló szócikkeket, illetve a rövidítések feloldását, akár meg lehet találni a szótárban a feloldás szerinti címszót, akár nem. Nem idetartozónak, azaz részletesnek ítélt meg az olyan rövidítéseket, ahol a feloldás mellett magyarázat is található, bár ilyenből a vizsgált részekben összesen egy darab volt.

Részletesen átolvastam a szótár A és M betűjét, azaz a 644 oldalból 80-at, a 3500 szócikkből 445-öt, azaz a szótár mintegy 12,5%-át. Néhány következtetésem alapja az arányosítás, azaz amennyiben elfogadjuk, hogy a 12,5% elég nagy, illetve jellemző minta, akkor várhatóan a mű egészére vonatkozóan igaz számszerű megállapításokat tehetünk. Ha például a vizsgált részek összesen 15 rövidítésfeloldást és 112 utaló címszót (azaz 127 nem részletes szócikket) tartalmaznak, és ez 12,5%-a 3500 szócikknek, akkor a szótár egészében statisztikailag 1016 ilyennek kell len-

nie, tehát a részletes szócikkek száma (azoké, ahol minimum egy rövid mondatnyi meghatározás szerepel) $3500 - 1016 = 2486$, azaz inkább közel 2500, mint „közel 3000”. Ez is jelentős szám, így a fő célközönségként megjelölt nyelvtanárok, illetve alkalmazott nyelvészeti szakos hallgatók minden bizonnyal választ kaphatnak a releváns alapkérdésekre.

Vizsgáljuk meg ezek után azt, mi van benne a szótárban, és mi nincs, kiegészítve azzal, hogy ami benne van, valóban szükséges-e.

A részletesen elolvasott egynyelvű rész világos, egyértelmű definíciókat ad. Megjelenik egyebek mellett az *adaptive testing*, *admission test*, *analytic scoring*, *audio-visual method*, *authentic material*, *meaningful drill*, *mental lexicon*, *monitor hypothesis*, *motivation*, *multiplier effect* fogalom. Fontos hiányzó elemet nem találtam, ugyanakkor egy ilyen referencia jellegű munkában az idegennyelvtanítás, illetve alkalmazott nyelvészeti szakos hallgatóknak, valamint az ugyancsak célcsoportként megjelölt gyakorló nyelvtanároknak nem feltétlenül van szükségük a sok, nem szigorúan a nyelvtanítás vagy az alkalmazott nyelvészeti területére tartozó fogalomra/szócikkre. Ilyenek például az alábbiak: *adjunction*, *anomie*, *artificial intelligence*, *melting pot*, *mentalism*, *morphophonemic orthography*, *move alpha*.

A részletesen átnézett oldalakon kívül természetesen sok más meghatározásba is betekintettem. Megvizsgáltam például, hogy tesz-e különbséget a szótár *language acquisition* és *language learning* (nyelvelsajátítás és nyelvtanulás) között. Az első mintegy szinonimaként adja meg a másodikat (312), de azért – nagyon helyesen – leírja, hogy mindkettő létezik, és van, aki különbséget tesz közöttük. Hasonló módon különbözteti meg a szótár a *foreign language* és a *second language* fogalmát is. Az előbbinél használja a *non-native language* kifejezést is szinonimaként.

Az apróbb szerzői egyenlenségek mellett korrektúrázási pontatlanságok is előfordulnak. Például a *morphophonemic rules* szócikkben (376) nem standard IPA-szimbólum szerepel.

(NB. Az első kiadásban még volt egy táblázat az alkalmazott fonetikai jelekről, a negyedik kiadásból ez kimaradt.) A *multiplier effect* szócikk (381–382) nyelvileg rosszul formált mondatot tartalmaz. Az *agent* szócikk (18) két kurzivált és behúzott példamondatát követő *'Anthea is the agent'* állításnak nem szabadna behúzással kezdődnie. Nem teljes a következetesség a rövid, illetve hosszú kötőjelek használatában. Az *audiolingual method* címszót (40) követően alternatív fogalmakként megjelölt *aural–oral method*, illetve *mim–mem method* itt hosszú kötőjellel, saját szócikkük-nél viszont *aural-oral method* (42), illetve *mim-mem method*-ként van írva (365), azaz kiskötőjeles írásmódot kapott.

A *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* referenciakönyv, de úgy is élvezetes olvasmány, ha ide-oda lapozgatva olvassuk. Ajánlható minden hallgatónak és tanárnak, aki a napi tanítási feladatokban felmerülő nyelvi, nyelvészeti problémákon túl is érdeklődik a nyelv(észet) iránt, és az internet felületes gazdagságában nem találja meg koncentráltan a keresett fogalmak definícióit.

Varga György

IRODALOM

- Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Cambridge: Cambridge University Press, Budapest: Osiris Kiadó.
- Matthews, P. (1997): *The concise Oxford dictionary of linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- McArthur, T. (1996): *The Oxford companion to the English language*. Abridged Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. – Rodgers, T.S. (1986): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. (2. kiadás: 2001)
- Richards, J. C. – Platt, J. T. – Weber, H. (1985): *Longman dictionary of applied linguistics*. Harlow: Longman.

Bárdosi Vilmos

Francia–magyar tematikus szótárszótár

Szólásmagyarázatok és gyakorlatok megoldókulccsal*

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2010. 400 p.

ISBN 978-963-9902-36-7

Keresve sem találhatnánk jobb mottót e remekbe szabott frazeológiai munka elé, mint a kötet elején található Voltaire-idézet. Való igaz, bárhol nyitjuk ki e gyűjteményt, biztos tanulunk belőle, elgondolkoztat minket, és még kedvünket is leljük benne. A címben szereplő *szótár* kifejezés többszörösen igaz a kötetre (1., 3. és 4. rész), sőt a tartalom jócskán túlmutat a frazeológiai egységeknél amúgy sem egyszerű betűrendes szerkezeten.

Az *Előszó* elméleti bevezetőjében a frazeológia definíciója, majd a francia nyelv frazeológiai egységeinek meghatározása és osztályozása következik (7–20), mégpedig a lazább szókapcsolatoktól (lexikai affinitások, jelszavak, feliratok, graffitik, szituációs klisék stb.) a kötöttebb szókapcsolatokig (szólások, kinegrammák, szóláshasonlatok, idiómák, közmondások, szállóigék, idézetek stb.) haladva. Magyar kiadványban egyedülálló összefoglaló munka ez, amely kitér a francia frazeológia fejlődéstörténetére, és nem titkolja azt a tényt, hogy sem az elnevezések, sem pedig az osztályozás kérdése nem egységes, mivel a „kategóriák közötti határvonalak egyes esetekben nehezen húzhatók meg” (8). A szerző kitér a retorikai osztályozásra, melyeket példákkal illusztrál: antitézis (*ni chair ni poisson* 'se hús, se hal'), metonímia (*être soupe au lait* 'hirtelen haragú'), ugyanakkor a frazémák kultúrtörténeti osztályozását is elvégzi, például jövevény szólások, vándor szólások, nyelven belüli szólásképzés stb.

Egy ilyen volumenű munkának komoly előzményei vannak. Bárdosi Vilmos az ELTE

Francia Tanszékének tanszékvezető egyetemi tanára, egyben a francia frazeológia nemzetközileg elismert tekintélye. Először a *De fil en aiguille. Kalandozás a francia szólások világában* című kötet jelent meg (Bárdosi 1986), majd a *Francia–magyar szótárszótár. Tematikus gyűjtemény és gyakorlókönyv* (Bárdosi 1997). A két kötet átdolgozott és kibővített változata a mostani kiadvány. A szerző egyetemi oktatóként francia nyelven is megjelentette e gyűjtemény egy részét Jean-Yves de Longueau-val közösen: *Petit dictionnaire thématique des locutions françaises* címen (Bárdosi–Longueau 1994). A szerző nevéhez fűződik a *francia nyelv lexikona* (Bárdosi–Karakai 1996) és a *Francia–magyar kéziszótár* (Bárdosi–Szabó 2007), valamint a *Magyar szótár* (Bárdosi 2003) és számos frazeológiai tárgyú szakkikk.

A nyelvtanulás minden szintjén találkozunk állandósult szókapcsolatokkal, azonban ahhoz, hogy pontosan és jó helyen alkalmazzuk őket, igen megbízható tudásra van szükség. Ebben a kötetben 1000 gallicizmus található, magyar megfelelőikkel, újfajta megközelítésben. Ha túljutottunk a borítón földrajzi elhelyezésben található szólásokon, és belelapoztunk a könyvbe, kezdeti szorongásunkat (vajon mennyit tudok?) kellemes izgalom váltja fel, a felismerés élménye, és az a mosoly, amelyet Tóth Péter szellemes illusztrációi csálnak ajkunkra. A grafikus a szólások konkrét értelmét használja rajzaihoz, rávezetvén így az olvasót arra, hogy a szavak tudása nem feltétlenül vezet a szólás értelmezéséhez. Azonban minden két nyelven van, így a kezdő silabizál és rácsodálkozik, a szilárd franciatudással rendelkező felhasználó pedig keres, kutat, felfedez, és élményekkel gazdagodik „utazása” végén.

A tematikus csoportosítás alapján a kötet 25 alfejezetre tagolódik, amelyek tükrözik az emberi élet minden külső és belső aspektusát, hiszen a kreativitás minden területen tetten érhető. Lássunk néhány példát ebből a gazdag tárházból: az ember kinézete (*être laid comme un pou / ronda, mint a bűn*), tisztálkodás és öltözködés (*être en petite tenue / lenge ma-*

* Szerkesztőségünk kérésére ezt a művet elsőként egy egyetemi oktató, majd egy egyetemi hallgató egymástól függetlenül mutatja be. – A szerk.

gyarban van), az emberi élet (*prendre un coup de vieux* / hirtelen megöregszik), az asztal örömei (*mettre les petits plats dans les grands* / királyi módon megvendégel vkit), munka közben és után (*suer sang et eau* / vért izzad), emberi cselekvési és viselkedési módok (*péter le feu* / tele van energiával), kudarchelyzetek (*demander la lune* / toronyórát láncsal szeretne), az élet nehézségei (*il y a un os* / van egy kis bibi), a nehézségeket leküzdő ember (*tirer le gros lot* / megütötte a főnyereményt), emberi kapcsolatok (*conter fleurette* / csapja a szelet), a beszéd (*un ange passe* / angyal szállt el fölöttünk), a gondolkodás (*poser une colle* / fogas kérdést tesz fel), lelkiállapot (*rire aux anges* / nevet, mint a fakutya), a mozgás (*plier bagage* / szedi a sátorfáját), a pénz (*être un panier percé* / kifolyik a pénz a kezéből), a környezet (*C'est comme l'oeuf de Christophe Colomb!* / Ez olyan egyszerű, mint Kolumbusz tojása).

A könyv felépítése a következő: 1. Tematikus francia szótár, a francia szótárság értelmezése francia nyelven, ahol szükséges, a szó eredetének magyarázata, végül a magyar megfelelő, sok esetben több is. 2. Gyakorlófeladatok, amelyek célja, hogy elősegítsék az egyes szótárság elsajátítását, vagy ellenőrizzék azok ismeretét. 3. Megoldókulcs a gyakorlatokhoz. 4. Betűrendes mutatók: francia és magyar fogalomkörök, francia és magyar szótárság – roppant egyszerű és leleményes ez a felsorolás, hiszen mindkét nyelven azonnal megtalálhatók a keresett szótárságok.

A kiválasztott szóanyagot és a kiinduló kritériumokat a szerző részletesen ismerteti az *Előszó*-ban. Eszerint a mai francia nyelv beszélt változatát vette alapul, abból is a leggyakoribb és legproduktívabb (igei és határozói) szótárságokat, valamint szótársághasonlatokat. A *Rövidítések* jegyzéke jelzi a földrajzi területeket (Belgium, Svájc, Kanada, francia régió) ahol a szó él, illetve a stílusi érték (bizalmas, fesztelen, ironikus, tréfás, választékos, régies, ritka, durva) és a nyelvi szinteket (irodalmi, vulgáris), így könnyen tudjuk kontextusba helyezni a frazeológiai egysége-

ket. A *Jelek* fontos szerephez jutnak, hiszen például jelölik a kiejtést, a gyakoriságot (didaktikai szempontból először a leginkább használt szótárságokkal célszerű kezdeni a tanulást, majd amikor e téren már jártasak vagyunk, akkor érdemes áttérni a finomabb, ritkább egységekre), a kulcsszavakat, a témaköröket és fogalomköröket, a vonzatokat, a kiegészítő nyelvtani magyarázatokat, a magyarázó jegyzeteket stb.

Újdonság a szótárírás gyakorlatában, hogy ez a kötet a kulcsfogalmakból (*concept-clé*) indul ki (például szerelem, házasság, barátság, család, munka, gazdagság), és ezekhez rendeli a szinonimákat. A kulcsfogalom, azaz a szótárság sűrített jelentéstartalma megkülönböztetendő a kulcsszavaktól (*mot-clé*), ami a legfontosabb információs elem a szótárságban. Az egyes fejezetekben a kulcsfogalmak rokonértelműsége volt a rendező elv, nem pedig a betűrend, így az egymásra asszociáló szótárságok kerültek egy csoportba.

Az *Előszó* végén a szerző a fonetikai átírás jeleit tünteti fel, példákkal. Ez utóbbi kategória, a magyarázó jegyzetek, kiemelkedő fontosságú, hiszen itt kapja meg az olvasó azokat a kiegészítő információkat, amelyek elengedhetetlenül szükségesek ahhoz, hogy a szótárság saját kulturális közegébe tudja helyezni a nyelvtanuló: argóban használt szó, történeti háttér, híres szereplő korban való elhelyezése és aktivitási területe stb. Egy szócikk/szótárság felépítése a következőképp alakul:

mettre la puce à l'oreille (à qqn) **** (a csillagok száma a gyakoriságot jelzi)
= magyarázat francia nyelven
! kultúrtörténeti adatok és érdekességek, jelen esetben végigviszi a jelentés fejlődését az első megjelenéstől, a 12. századtól
~ (vki/vmi vkinek) *bogarat / bolhát tesz / ültet a fülébe*

Rendkívül fontos, hogy a szótárságok kötelező vonzatait mind a francia, mind a magyar esetében feltünteti a szerző: a nyelvi szótáraknál megszokott rendszert követve igyekeznek a le-

hető legtöbb információt megadni az olvasónak, akár nyelvtani kérdésről van szó, akár pedig az egyes helyzetekben megkívánt használatról. Külön kiemelem a legfrissebb jelentésmódosulások feltüntetését, vagy a hamis barátokra tett fontos utalásokat. A szólás magyar megfelelőjénél gyakorta több magyar szólás szerepel, hiszen adott esetben az egyes beszédhelyzetekben különböző ekvivalenst kell használni.

A szócikkek tagolása nagyon szép, kiugrik a vastagon szedett szólás, a civilizációs magyarázatok szedése más karakterrel történt, a magyar megfelelő dőlt betűs. Nemcsak kultúrtörténeti információkkal gyarapodik az olvasó / felhasználó, hanem a tipikus francia gesztusok is bekerültek a kötetbe. A lap alján ismétlésképp megtalálhatók azok a jelek, amelyek segítik a megértést. Nyelvésznek és nem szakembernek egyaránt könnyen kezelhető könyv.

Minden fejezet francia és magyar nyelvű címmel indít, és ugyanazon az oldalon egy igen találó szólás, annak magyar megfelelője és a hozzá tartozó humoros skicc található. Az egyes fejezeteken belül a szólások sorszámozást kapnak, amelynek a többirányú keresés esetén lesz jelentősége. A fejezeteken belüli csoportosítás kulcsfogalmak (bekeretezett mezőben) segítségével történik, ami további segítséget ad 1. a memorizáláshoz, 2. a kereséshez, 3. a fogalomkörök behatárolásához.

A *Bibliográfia* bőséges, tükrözi azt az érlelődési folyamatot, amelyen ez a munka átment. Az általános és frazeológiai szótárak Bárdosi Vilmos nemrég megjelent szótárait is tartalmazzák, valamint számos neves frazeológus (Cellard, Duneton, Rat, Rey, Weil, Mihályi, O. Nagy) korszakalkotó művei mellett a legújabb kiadványokat is (például Bernet-Rézeau és Szemerkenyi könyvét). Az általános frazeológiai munkák sorában megtaláljuk Bárdosi Vilmos tudományos cikkei, amelyek kutatásainak elméleti leírását tartalmazzák, számos nemzetközileg elismert tudós, mint például Fónagy Iván, Isabel Gonzáles Rey, Gertrud Gréciano tanulmányaival kiegészítve.

A sort frazeodidaktikai munkák zárják, főleg Stefan Ettinger és Robert Galisson művei. Végül pedig internetes forrásokat találunk.

Didaktikai szempontból is érdekes szemügyre venni a kötetet, amely egyaránt hasznos egyéni vagy csoportos tanulás céljára. A gyakorlatok igen széles skálán mozognak, ezáltal már kizárólag francia nyelven: 1. megadott névelő, birtokos személyes névmás vagy prepozíció beillesztése a szólásokba; 2. az oszlopokban megadott számok vagy állatnevek beillesztése a szólásokba; 3. tulajdonnevek beillesztése a szólásokba; 4. a szólás definíciójának hozzárendelése; 5. egy szólás – három definíció, a helyes kiválasztása; 6. három definíció – egy szólás, a helyes kiválasztása; 7. a szólás definíciójának és kulcsszavának megadása; 8. a megadott kulcsszóhoz vagy fogalmi mezőhöz a szólás megtalálása; 9. a szóláshasonlat második felének megtalálása; 10. szöveg fordítása franciára; 11. beszédes rajzokhoz a szólás megtalálása – a kulcsszót segítségként megadja a szerző; 12. kereszt-rejtvény és így tovább. Minden nyelvtanár tudja, milyen nehéz feladatok ezek még magas szintű nyelvtudás birtokában is. A kötet szerzője nem titkolja, hogy a feladatokat leginkább azok számára ajánlja, akik már áttanulmányozták a kötetet. Más megközelítés is lehetséges persze, ebben az esetben megoldókulcs áll rendelkezésre, ahol ellenőrizhető a tényleges tudás.

Ez a kötet több mint negyed évszázada tartó lexikográfiai munka eredménye (az *Előszó* végén a szerző köszönetet mond számos kollégájának és diákjának, akik ötleteikkel segítették e munka csiszolását), természetesen nem jöhetett volna létre külső segítség nélkül (anyanyelvi lektor, tesztelő diák, rajzoló stb.). Mindez szükséges volt e kiforrott és rendkívül precíz munka megszületéséhez. Fontos megemlíteni, hogy ezt a könyvet egyaránt használni forgathatja tanár, egyetemi hallgató vagy a francia nyelv iránt érdeklődő, hiszen világos és közérthető a stílusa. Ez a szólástár tartalmilag kiforrott munka, tipográfiai szempontból pedig igen szép kiadvány.

Hogyan tovább? A lexikográfus munkája nem ér véget a kötet megszületésével. A folyamatos munka eredményeként várjuk a további köteteket, olyan kiadványokat, amelyek frissítik a tudásunkat (jelen esetben talán a főnévi szólások igen széles köre), követik a francia nyelv fejlődését, és új perspektívákat nyitnak meg a nyelvtanuló előtt.

Oszetzky Éva

IRODALOM

- Bárdosi, V. (1986): *De fil en aiguille. Kalandozás a francia szólások világában*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bárdosi, Vilmos (1997): *Francia–magyar szólásszótár. Tematikus gyűjtemény és gyakorlókönyv*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Bárdosi Vilmos (2003, főszerk.): *Magyar szólásszótár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Bárdosi Vilmos – Karakai Imre (1996): *A francia nyelv lexikona*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Bárdosi, V. – de Longueau, J.-Y. (1994): *Petit dictionnaire thématique des locutions françaises*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdosi Vilmos – Szabó Dávid (2007): *Francia–magyar kéziszlótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Bárdosi Vilmos

Francia–magyar tematikus szólásszótár

Szólásmagyarázatok és gyakorlatok megoldókulccsal

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2010. 400 p.
ISBN 978-963-9902-36-7

Bárdosi könyvét kezünkbe véve felmerül bennünk a kérdés, hová is lehetne ezt a művet besorolni, és vajon milyen célt szolgál. Szótár, nyelvkönyv, tankönyv vagy egyéb? Elsőre feltűnik a kíváncsi olvasónak, hogy nem egy megszokott, apró betűs, sűrűn szedett szótár-

ról van szó, hiszen már a könyv szerkesztése is sokat mond. Nyitányként a szerző Voltaire *Filozófiai ábécé* című művének az olvasóhoz intézett szavait idézi, melyek arra buzdítják az olvasót, hogy ne oldalról oldalra haladjon a művel, hanem véletlenszerűen felcsapva elmélkedjen a szerző által megidézett gondolatokon. Voltaire szavaival „les livres les plus utiles sont ceux dont les lecteurs font eux-mêmes la moitié”, ami magyarul annyit tesz, hogy „azok a könyvek a leghasznosabbak, melyeknek fele az olvasóban születik meg”.

Nagyon találó ez a párhuzam a két mű között, hiszen Bárdosi tematikus szótárát is hasonló módon érdemes forgatni. A célját, hogy elgondolkodtassa és magával ragadja az olvasót, el is éri: a szótár lapozgatásakor gyorsan elmerülhetünk a szólások rengetegében. A szólásszótár sikeressége részben a gondos, könnyen átlátható szerkesztésen alapszik. Már a könyvborító is arra készit, hogy felüssük a szótárat: színei Franciaország zászlajára utalnak, így rögtön tudjuk, hogy a francia nyelv áll a középpontban. A borító közepén található illusztráció figyelemfelhívó szerepén túl pedig „in medias res” jelleggel tárja eléink a francia szólások világát. A Franciaország térképén francia városneveket, tájegységeket tartalmazó szólások arra sarkallják az olvasót, hogy azonnal fellapozza a kötetet, és megtudja, milyen az, amikor valaki 'Normand választ ad' (*Il fait une réponse de Normand*) (97–98), vagy 'egyik szeme Párizsra, a másik Pontoise-ra néz' (*Il a un œil à Paris et l'autre à Pontoise*) (50–51).

Bárdosi Vilmos az ELTE Francia Tanszékének tanszékvezető egyetemi tanára, számos francia nyelvészeti szakkönyv és egyetemi tankönyv szerzője, valamint szerkesztője francia–magyar, magyar–francia kéziszlótárnak, jogi szótárnak, magyar szólások és közmondások gyűjteményeinek. A Tinta Könyvkiadó gondozásában kiadott *Francia–magyar tematikus szólásszótár* Bárdosi 1986-ban *De fil en aiguille. Kalandozás a francia szólások világában* címmel megjelent tematikus szólásszótárának (Bárdosi 1986) harmadik, bővített,

átdolgozott kiadása. Ez a kötet, illetve a Corvina Kiadónál 1997-ben *Francia–magyar szólásszótár. Tematikus gyűjtemény és gyakorlókönyv* címmel megjelent könyv (Bárdosi 1997) már jól ismert a francia nyelv iránt érdeklődők körében; a 2010-es kiadás azonban számos újítása miatt az ő számukra is érdekes lehet.

Felépítését tekintve a könyv megtartotta eredeti struktúráját: az ezer szócikk huszonöt különálló fejezetet alkot, amelyek további altémákra bomlanak. Mint azt címe is jelzi, a szótár tematikusan épül fel, és az emberi természet jellemzői, az ember külső-belső tulajdonságai és a különböző élethelyzetek köré fonódik. Ez a felépítés egyrészt megkönnyíti a keresést, ha egy-egy specifikus szituációra szeretnénk egy szólással előrukolni, másrészt a szótárt véletlenszerűen fellapozva egymással szoros kapcsolatban álló, egymást logikusan követő frázisokat találunk. Például ha az *éhes, mint a farkas* közismert szólás francia megfelelőjét szeretnénk megtalálni, a szótár *Les plaisirs de la table*, azaz *Az asztal örömei* címet viselő fejezete fog hasznukra válni (67–74). A fejezet három további témára bomlik: éhség – evés – étvágy, szomjúság – ivás, részegség, ahol az evéssel kapcsolatos szokásokat, tulajdonságokat, állapotokat leíró szólásokkal találkozunk. Miután felfedeztük, hogy franciául is *farkas-éhségről* beszélünk (*avoir une faim de loup*), amikor kínzó éhségérzetünket szeretnénk kifejezni, tovább olvasva több hasonló jelentésű szólást találunk. Például az *avoir l'estomac dans les talons* kifejezés (szó szerinti fordításban 'sarkában van a gyomra') magyarul a *kilyukad a gyomra* szólásnak felel meg, míg az *avoir la dent* vagy *avoir la dalle* frazémák már familiáris stílusban írják le az éhségérzetet (a szerző ezt a népies nyeli az *éhkoppot* szólással magyarázza) (68).

A szótár nagyszerűsége abban áll, hogy kellő mértékű és mélységű információt ad egy-egy szólásról, egyértelműen megtudjuk, melyik frazéma fejezi ki legárnyaltabban mondanivalónk tartalmát. Ennek egyik mu-

tatója a szócikkben csillaggal jelölt gyakoriságmutató, ahol négy csillag jelöli a nagyon gyakran használt szólásokat, három csillag a gyakoriakat, kettő az átlagos gyakoriságú, míg egy csillag a ritkán használatos szólásokat. Ez a mutató a szótár egyik legfőbb újítása a korábbi kiadásokhoz képest: a kiadvány már nemcsak a papíralapú forrásokra támaszkodik, hanem az internet kiemelkedő szerepét is figyelembe véve a Google internetes keresőprogram franciaországi honlapokon talált eredményeit veszi alapul a gyakoriság megállapításához. (Hasonló jellegű újítás, hogy a bibliográfiában internetes források is megjelennek, amelyek további szólásokkal és érdekességekkel szolgálhatnak a francia szólások világában kalandozni vágyó nyelvhasználónak.) Az előző kiadásokkal szemben egy-egy szóláshoz tartozó minden információ a szócikkben, integráltan jelenik meg; nem találunk kiegészítéseket lábjegyzetben, ezáltal még egységesebb és könnyebben átlátható szóláscikkek jöttek létre. A szólások stílusminősítése kiskapitális betűvel szedett rövidítésekkel van jelölve közvetlenül a szólás előtt, így azonnal szembeötlik, ha egy szólás familiáris, bizalmas közegben alkalmazandó, vagy irodalmi, régies stílusú.

A szólások alatt megtaláljuk a francia nyelvű szólasmagyarázatot, a francia szólás magyar megfelelőjét, illetve a kevésbé egyértelmű, a magyartól eltérő kifejezések metaforikus képeinek eredetét, kultúrtörténeti-nyelvi hátterét, a kevésbé gyakori szavak jelentésmagyarázatát, néhány esetben pedig egyéb érdekességeket is megtudhatunk a szólásról. Például arról is olvashatunk, ha egy frazémához gyakran társul valamilyen gesztus: a *s'en jeter un derrière la cravate* ('felhajt egy pohárral') kifejezésnél pontos leírást kapunk az ivást imitáló kézjel használatáról, sőt, a szerző még egy internetes hivatkozást is megjelöl, ahol megtekinthetjük a mozdulat ábráját (71–72). Ezek a rövid elemzések egy bombaszimbólummal bevezetett kiegészítő részben találhatóak, ahol esetenként szintén figyelmeztetést kapunk az esetleg megtévesztő hamis

barátokról vagy a francia szólások legfrissebb jelentésmódosulásairól. A szótár ezen újítása tisztán tükrözi a nyelv állandó változását, ami a frazémák esetében is számottevő. Erre példa a *battre le pavé* kifejezés (225), amelynek eredeti jelentése '(cél)talánul' rója az utcákat', ám ehhez napjainkban egy új jelentés is kezd társulni: 'utcára vonul' (tiltakozni, tüntetni). Ami pedig már csak hab a tortán, az a bizonyos szólásoknál feltüntetett belga, kanadai vagy svájci regionális változat.

Visszatérve a kérdésre, hogy Bárdosi szótárszótárára nyelvkönyvként vagy szótárként kell-e tekinteni, válaszunk: ez egyéni preferencián múlik. A könyv második részében található ellenőrző gyakorlatok mind egyéni használatra, mind nyelvtanítás során felhasználhatók. A feladatok a szótárban előforduló frazémák helyes elsajátítását kívánják segíteni és egyben ellenőrizni, feladatcsoportonként öt-öt fejezet szólásait dolgozza fel a szerző. A feladatok változatosak és szórakoztatóak, szórejtvényekkel, keresztrejtvényekkel, humoros illusztrációkkal fűszerezve, amelyek a fiatalabb és idősebb korosztály számára egyaránt érdekesek lehetnek.

A szólások ismeretével nem csupán nyelvtudásunkat bővítjük, hanem betekintést nye-

rünk egy nép gondolkodásába, kultúrájába, hiszen a frazeológia azok közé a területek közé tartozik, ahol ezek a legtisztábban tükröződnek. Épp ezért a szólásgyűjtemény hasznos lehet mindazok számára, akik még csak most ismerkednek a francia nyelv rejtelmeivel, de azok a nyelvhasználók is örömet lelhetnek benne, akik már régóta beszélik a nyelvet, és törekednek a választékosabb fogalmazásra, gondolataik pontosabb kifejezésére. A fent említett újításoknak köszönhetően pedig az olvasó a szótár korábbi kiadásainál gazdagabb, a 21. századi gondolkodáshoz, nyelvhasználathoz közelebb álló művet vehet a kezébe.

Gréczi Lili Katalin

IRODALOM

- Bárdosi Vilmos (1986): *De fil en aiguille. Kalandozás a francia szólások világában*. Budapest: Tankönyvkiadó. 222 p.
- Bárdosi Vilmos (1997): *Francia–magyar szólás-szótár. Tematikus gyűjtemény és gyakorlókönyv*. Budapest: Corvina Kiadó.

SZOFTVER

Egyszerű netes tippek nyelvtanároknak II.

FreeRice: freerice.com

Figyelmeztetéssel kell kezdenünk: az ezen a honlapon található nyelvi játékok és kvízek használata függőséget okozhat. Pedig ennél egyszerűbb már nem is lehetne a játék: kapunk egy szót, és négy lehetőségből kell kiválasztanunk a szinonimáját. Két összetevő teszi ellenállhatatlanná: egyrészt néhány helyes válasz után egyre nehezebb feladatokat kapunk (hibás válaszok után pedig könnyebbeket), és eredményeink alapján kijelzi aktuális szókinccsszintünket, valamint az általunk valaha elért legmagasabb szintet. Így folyamatosan versenyben vagyunk önmagunkkal – ráadásul minden egyes helyes válasszal tíz rizsszemet adományozunk az ENSZ Világélelmezési Programján keresztül az éhezőknek. Ezek után elég nehéz abbahagyni a játékot... Az angolon kívül más tantárgyakat is választhatunk (ezek száma folyamatosan nő), valamint játszhatjuk német, spanyol, francia, olasz és latin szavakkal is; igaz, itt ezeket angolra kell fordítanunk, tehát ennek a nyelvnek az ismerete elengedhetetlen – de ez ma már szinte mindenhol így van a világban.

Videók tanároknak: teachertube.com

A YouTube-ot mindenki ismeri, de van egy tanároknak szóló kistestvére is (nem is annyira kicsi már!), a TeacherTube. Elsősorban a tartalomalapú nyelvoktatás számára kínál szinte végtelen lehetőségeket, és leginkább angoltanároknak, de a World Languages kategória alatt több más nyelven is elérhetők videók. Tantárgyanként csoportosítva találhatjuk meg a legkülönbözőbb stílusú anyagokat, és nemcsak videókat, hanem letölthető óravázlatokat és prezentációkat is. Vannak itt kísérletek, előadások, rövid dokumentumfilmek és órarészletek is. Ezeket természetesen nyelvtanításra is könnyen fel lehet használni, akár szövegértési feladatként, de bármi más módon is – valójában csak a tanár fantáziája szab határt a lehetőségeknek.

Nyelvcseré: mylanguageexchange.com, lingofriends.com, nyelvcseré.hu

Itt most nem a nyelvészeti értelemben szerepel a nyelvcseré. A neten egyre népszerűbb nyelvtanulási mód, hogy két, különböző nyelven beszélő ember egymást tanítja saját nyelvére. Számos oldal segíti a tanulni vágyók egymásra találását, ezek közül talán a legnagyobb a mylanguageexchange.com címen található, de ajánlható még a lingofriends.com is, magyar nyelven pedig a nyelvcseré.hu elérhető. Itt természetesen nem formális tanulásról van szó, bár minden a tanulópárok megállapodásán múlik. Ideális lehetőség ez a beszédkészség és a beszédértés fejlesztésére, de a módszer járulékos előnye, hogy a tanuló közvetlen közlelről ismerhet meg egy másik nyelvtanulási stratégiát a partnerén keresztül, továbbá növeli anyanyelvi

tudatosságát is. Nem utolsósorban pedig a tanuló a tanár szerepébe kerülve új oldalról szerezhet tapasztalatot a nyelvtanulásról.

TED: ted.com

A TED-videók az elmúlt években hihetetlen sebességgel terjedtek és lettek népszerűek – jogosan, mert kiváló előadókat kérnek fel, akik érdekes, a tudomány, a technológia, a szórakoztatás és a dizájn világából választott témákról beszélnek. Legalább középfokú angoltudás szükséges a videók megértéséhez, bár feliratozva számos idegen nyelven, köztük magyarul is elérhetők (ha nem is mindegyik, de egyre több). Minden diák megtalálhatja az őt érdeklő felvételt, de szinte bármelyiket használhatjuk a megfelelő nyelvi szinten lévő tanulókkal, mert tényleg nagyon érdekesen és közérthetően mutatják be a bonyolultabb témákat is. Mivel annyira kínálja magát a honlap a nyelvtanítási célú felhasználásra, a neten rengeteg helyen találhatunk ezekre épülő feladatokat és tippeket; ezek közül itt most csak kettőt ajánlunk. Az első a TedEd (ed.ted.com), amely a TED saját fejlesztése. Itt készen kapott, animált leckékre épülő interaktív feladatok között kereshetünk – sőt, a feladatokat a saját igényeink szerint módosíthatjuk, adhatunk hozzájuk kérdéseket vagy törölhetünk meglévőket, de írhatunk hozzá saját szöveget is. Az eslstedtalks.blogspot.hu címen pedig a videókra épülő óravázlatokat tölthetünk le, amelyek főleg a szövegértésre koncentrálnak.

Euroexam Nyelvi Fitnesz Tréning: facebook.com/euroexam

Az Euroexam nyelvvizsgaközpont Facebook-oldalán heti rendszerességgel kapunk angol és német gyakorlófeladatokat. Ezek nem direkt nyelvvizsga-felkészítő feladatok, tehát azok is haszonnal foglalkozhatnak velük, akik nem erre a nyelvvizsgára készülnek. A szint általában B1-B2 között van, és mindig valamilyen érdekes vagy meglepő témát dolgoznak fel. Leggyakrabban hallás- és olvasásértést fejlesztő feladatok szerepelnek, gyakran videóval, de megjelennek más típusok is. Az archívumban mindig elérhetőek a korábbi hetek feladatai, így akik most kezdik el a tréningezést, szép nagy gyűjteményből válogathatnak. Statisztikát is kapunk eredményeinkről, így követhetjük fejlődésünket. A Nyelvi Fitnesz Tréningen kívül az Euroexam naponta oszt meg nyelvtanulók számára érdekes linkeket Facebook-oldalán, ezeket is érdemes figyelemmel kísérni.

British Council LearnEnglish: learnenglish.britishcouncil.org

A British Councilt nem kell bemutatni az angoltanároknak – régóta tudjuk, hogy a név a megbízható minőséget jelenti. LearnEnglish oldalukon olyan mennyiségben találhatók remekül használható anyagok, hogy jelen terjedelmünkben felsorolhatatlan lenne, ezért most csak kettőt emelünk ki közülük. Nem csak foci kedvelőknek szól a Premier Skills English (premierskills.britishcouncil.org) – itt egyrészt a tanulók találhatnak sokféle feladatot, másrészt tanárok számára letölthető óravázlatok és egyéb hasznos tippek érhetők el. Másik javaslatunk a TeachingEnglish (teachingenglish.org.uk) honlap, ahol tanárok válogathatnak óravázlatok, cikkek és rengeteg egyéb anyag közül.

Máthé Elek

Szótárnap és Kiváló Magyar Szótár díj

2012. október 3-án a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán (KRE BTK) zajlott le a nyolcadik Szótárnap, amely keretében a kitüntetett szótárírók és kiadók átvehették a Kiváló Magyar Szótár díj oklevelet is.¹

A Szótárnap és a Kiváló Magyar Szótár díj az 1990-ben elindult rendszerváltoztatási folyamat kényszerű terméke. E máig tartó, nagyon nehéznek bizonyuló folyamat első éveiben bomlott fel ugyanis a központi irányítású-szervezésű szótárkiadás, ami azután a piacgazdaságban az egyéni kezdeményezések terepévé is vált. A vállalkozás szabadsága természetes módon tette lehetővé, hogy tulajdonképpen bárki szótáríróként lépjen fel, illetve hogy lexicográfiai termékek előállítására szakosodott, kisebb-nagyobb kiadók jelenjenek meg. A rendszerváltozás után nagyon hamar kiderült, hogy az új gazdasági folyamatok és formák nem feltétlenül tesznek jót a százezrek által munkaeszközként is használt szótárak minőségének, a piac nem tereli a közönséget automatikusan az igényesebb munkák felé. Ellenkezőleg: a könyvpiacon silányabb munkák, illetve olykor ösrégi (tehát korszerűtlen, ezért elméleti szempontból nem elfogadható, gyakorlatilag pedig használhatatlan) szótárak is felbukkantak (például lelkiismeretlen reprint kiadások formájában). Egyes fülszövegüknek és alacsony árfekvésüknek köszönhetően ezek a termékek gyakran megtévesztették a vásárlókat, és téves irányba kezdték terelni a magyar lexicográfiát mind termékoldalról, mind a használó közönségben kialakult szótárképet illetően.

A lexicográfia elméleti és gyakorlati művelői figyeltek erre a nemkívánatos fejleményre, és a további negatív folyamatok feltartóztatása vagy legalább befolyásolása céljából alakult meg 2000-ben Kiss Lajos akadémikus kezdeményezésére és az MTA I. Osztálya támogatásával a Szótári Munkabizottság. (Itt szükséges megjegyezni, hogy a hatvanas-hetvenes években már működött szótári bizottság az MTA-n, az akkori nagy szótári projektumok megvalósításának elősegítésére.) Ez a 27 taggal megalakuló grémium vélte azután célszerűnek, hogy egyéb feladatai között a szótárak minőségével is foglalkozzon. Több alternatív ötlet körüljárása után született meg a döntés (még Magay Tamás 2000–2006 közötti elnöksége alatt, Kiss Gábor tagtársunk kezdeményezése nyomán) a *Szótárnap*, illetve a *Kiváló Magyar Szótár díj* létrehozásáról. A szótári díj szabályzatának kidolgozása, a folyamat adminisztratív hátterének

¹ Lásd mindehhez: Petróczi Éva írása. *Reformátusok Lapja* LVI/42. 9 (2012. okt. 14.); továbbá: <http://mta.hu/naptar/?event=2452>, http://mta.hu/i_osztaly_hirei/ot-kivalo-magyar-szotar-a-viii-szotarnapon-130648/, http://www.kre.hu/nyelveszet/index.php?option=com_content&view=category&id=66&Itemid=125, http://www.kre.hu/nyelveszet/index.php?option=com_content&view=category&id=70&Itemid=129, <http://www.nyest.hu/hirek/szotarnap-a-kilencedik-alkalommal>, <http://www.facebook.com/media/set/?set=a.535531166464449.141697.112300158787554&type=3>

megteremtése és a gyakorlati oldal „bejáratása” már a következő ciklusban valósult meg (2006–2012, elnök: Prószéky Gábor).

A Szótárnap célja a szélesebb közönség és a folyamatokat is erősen befolyásolni képes média figyelmének ráirányítása a szótárakra és a minőségi szótári termékekre. Az évente-kétévente, rendszerint októberben (többször maguknak a kiadóknak a szervezésében) megrendezett Szótárnapon egyrészt a könyvkiadók (árusítással is egybekötött) bemutatkozására kerül sor. Azt a tényt pedig, hogy a lexikográfia a tudományos tevékenységek közé tartozik, a programba iktatott előadások jelzik. Néhány alkalommal kerekasztal-beszélgetés keretében írók és költők is megosztották a közönséggel a szótárakkal kapcsolatos élményeiket (2005: „Költők a szótárról” Karafiáth Orsolya, Nádasdy Ádám, Tóth Krisztina, Ferencz Győző részvételével; 2007: „A szótár mint a költészet forrása” Erdős Virág, Háy János, Kukorelly Endre, Szabó T. Anna, Szócs Géza hozzászólásával).

Eddig nyolc Szótárnap zajlott le: (2004, 2005, 2006, 2007, 2008: mind Budapesten, a Kempelen Farkas Hallgatói Információs Központban; 2009: az MTA Nyelvtudományi Intézetében; 2010: az ELTE BTK Tanácstermében; 2012: a KRE BTK Dísztermében). Ezeken összesen 33 előadás hangzott el, az előadók között volt Prószéky Gábor (ötször), Kiss Gábor (négyszer), Pusztai Ferenc (kétszer), Pomázi Gyöngyi (kétszer), Borbás László (kétszer) és még további 18 előadó (köztük Magay Tamás, Bárdosi Vilmos, Klaudy Kinga, Pléh Csaba, Grétsy László, Barna Imre, Fóris Ágota, Hollós Zita, Forgács Tamás). Tartalmukra nézve a leggyakoribb témák a következők voltak: a szótárírás elmélete és gyakorlata, a papír, illetve elektronikus szótárak helyzete, a szótárhasználatra irányuló vizsgálatokból kimutatható tendenciák, a szólások szótári megjelenítésének kérdései stb.; elhangzott továbbá több, inkább könyvbemutató jellegű ismertetés is.

Hagyományosan a Szótárnapon kerül sor a *Kiváló Magyar Szótár díj* átadására. Ennek az elismerésnek a gondolata a Szótári Munkabizottság ülésein lezajló közös gondolkodás és viták során merült fel. Az ötlet kitöltése konkrét tartalommal és az első versenyek megszervezése már Gerstner Károly (2006–2012 között titkár) elévülhetetlen érdeme. A szótári díj célja tulajdonképpen az, hogy a szélesebb érdeklődő közönség értesüljön arról, a szakértők a megelőző egy-két év szótári terméséből a versenyre benevezettek közül mely munkákat tartják korszerűnek, hiánypótlónak, könnyen és sikeresen használhatónak, melyeket ajánlják igazán jó szívvel a használóknak. (A versenyszabályzat és a pályázati űrlap letölthető az MTA honlapjáról.)

A versengés forgatókönyve a következő: a kiadók által benevezett szótárakat két-két független szakértő bírálja (nyelvészek, szótárírók, valamint az egyes szakterületek avatott művelői, például nyelvtanárok), az ő nevük nem kerül nyilvánosságra. (A Szótári Munkabizottság tagjai, illetve a könyvkiadók munkatársai nem vesznek/vehetnek részt ebben a folyamatban.) A pályaművek az esetek döntő többségében nyelvi szótárak, ezért az értékelés szempontrendszere elsősorban az ilyen művekben mérhető kategóriákra koncentrál (például a szótár általános felépítése, a szóállomány nagysága, összetétele és elrendezése, az egyes szócikkek szerkezete, a hangtani, a nyelvtani és a jelentéstani információk milyensége, a kollokációk és állandó szókapcsolatok kezelése stb.), továbbá tényező a külső megjelenés (tipográfia, kötés) is. A bírálatok beérkezése után a végső döntést egy 4–5 tagú, lexikográfus és tipográfus szakemberekből álló „főzsűri” hozza meg (ennek elnöke évek óta Kiefer Ferenc akadémikus). A díjat elnyerők oklevelet kapnak, és a nyertes szótárakra rákerülhet (az adott év megjelölésével) a „Kiváló Magyar Szótár” címke.

A díjért a 2007-es első kiíráskor (amikor még öt év szótártermésével lehetett benevezni) 14 kiadó 35 kötete versengett; ez azután 2010-ben és 2012-ben úgy alakult, hogy öt kiadó nevezte be 16 szótárát.

A 2012-es, 8. Szótárnapon délelőtt 10 órától a program zárásáig zajlott a meghívott és résztvett vállalkozók (Akadémiai Kiadó, Grimm Kiadó, Tinta Könyvkiadó, Morphologic) kedvezményes árusítással egybekötött, elsősorban szótári kiadványokból álló könyvbemutatója, a helyszín a KRE BTK Reviczky utcai épületének aulája volt. Délután 14 órától ugyanitt a díszteremben zajlott a tudományos program: ennek levezető elnöke Fábián Zsuzsanna egyetemi tanár, a Szótári Munkabizottság jelenlegi elnöke volt, akinek bevezető szavai után a vendéglátó intézmény dékánja, Sepsi Enikő nyitotta meg a rendezvényt.

Első programpontként a negyedik alkalommal kiosztott Kiváló Magyar Szótár díj 2012. évi nyerteseinek adta át az okleveleket Kiefer Ferenc akadémikus, a zsűri elnöke. A zsűri tagjai ezúttal Fiers Márta szótárszerkesztő, Nádasdy Ádám egyetemi tanár és Kiss László tipográfus, tervezőgrafikus voltak. A díjazott szótárak 2012-ben a következők lettek: Hessky Regina: *Német–magyar, magyar–német gyerekasztár* (Grimm Kiadó); Mozsárné Magay Eszter – P. Márkus Katalin: *Magyar–angol munkahelyi szótár* (Grimm Kiadó); Mozsárné Magay Eszter – P. Márkus Katalin: *Angol–magyar munkahelyi szótár* (Grimm Kiadó); Székely Ervin: *Portugál–magyar szótár* (Új Luzitánia Könyvkiadó Kft.); Kövecses Zoltán: *Angol–magyar kifejezéstár* (Akadémiai Kiadó).

A Szótárnap második eseménye az idén 85. életévébe lépő Magay Tamás nyugalmazott egyetemi tanár köszöntése volt. Egykori tanítványai kezdeményezésére ugyanis tisztelgő kötet készült a professzor úrnak a magyar lexikográfiában játszott jelentős szerepe méltatására. Személyes vonatkozásokkal is átszőtt köszöntő beszédekkel a kötet szerkesztői (Pődör Dóra KRE, Pintér Tibor MTA Nyelvtudományi Intézet, P. Márkus Katalin Grimm Kiadó) szerepeltek, és meleg szavakkal sorolta az ünnepelt érdemeit a kötet kiadását vállaló Borbás László, a Grimm Kiadó igazgatója is. A 354 oldal terjedelmű, *Szavak pásztora* címet viselő kötetben² huszonhat, magyar és külföldi szerzőtől származó írás kapott helyet, ezek háromnegyede különböző lexikográfiai témákat dolgoz fel. A kötet élén az az interjú áll, amelyet P. Márkus Katalin készített az ünnepelttel, a záró írás pedig Mozsárné Magay Eszter szubjektív vallomása a szülő és a gyermek viszonyáról. Magay Tamás meghatottan, a tőle megszokott bölcs derűvel, az életében iránymutató „három h” (hit, hűség, humor) jegyében köszöntö meg a meglepetést.

A harmadik programpont az előadások blokkja volt. Ezúttal a következő előadók szerepeltek: Hollós Zita (KRE Német Nyelv és Irodalom Tanszék, adjunktus) *EMLex és nemzetközi lexikográfiai projektek: elméleti és gyakorlati perspektívák*; Fóris Ágota (KRE Magyar Nyelvtudományi Tanszék, tanszékvezető) *Mire jó a terminológia?*; Pecsuk Ottó (a Magyar Bibliatársulat főtákará) *Tulajdonnevek a magyar bibliafordítási hagyományban: sokféleség vagy egységesedés? A Bibliai névtár című kiadvány bemutatása* című előadásukkal.

Fábián Zsuzsanna

² Pintér Tibor – Pődör Dóra – P. Márkus Katalin (szerk.): *Szavak pásztora. Írások Magay Tamás tiszteletére*. Grimm Kiadó, Szeged, 2012. 354 p.

A Többynnyelvűség Harmadik Európai Konferenciája

Università La Sapienza, Róma, 2012. október 10–12.

Eltelt három év, és ismét a többynnyelvűség legkülönbözőbb kérdései kerültek terítékre egy nemzetközi konferencia keretében, Rómában.

A 2009-es berlini rendezvényhez hasonlóan most is témák köré csoportosították az előadásokat, kerekasztal-beszélgetéseket. Ezek a következők voltak: 1. A többynnyelvű nevelés szükségessége a korai gyermekkortól a felsőfokú képzésig, 2. A többynnyelvűség mint a gazdasági fejlődés és a társadalmi összetartás eszköze, 3. Nemzetközi kapcsolatok az imperializmustól a kölcsönösségig, 4. A kulturális sokszínűség és az ismeretek, gondolatok, elképzelések átadása. Mindegyik témát további altémákra osztották fel, annak megfelelően sorolták be a prezentációkat a programba.

Az előadók köre színes volt, mind a származási hely, mind a tevékenységi kör szempontjából. Európából a rendező Olaszország mellett Franciaországból, Magyarországról, Németországból, Portugáliából, Romániából, Spanyolországból, Svájcól, Svédországból és Törökországból érkeztek résztvevők, Európán kívülről pedig Algériából, Kamerunból, Kanadából, Libanonból, Marokkóból és az USA-ból. A prezentációk nyelve a konferencia címéhez és tartalmához hűen angol, francia, német vagy olasz lehetett, mindegyik kétnyelvű volt: a szóbeli előadás és a kivetített szöveg nyelvének különbözőnek kellett lennie. A konferencia elveinek valamelyest ellentmondott a gyakorlat, mivel az előadások túlnyomó többsége francia nyelven hangzott el. Ez összefüggésben áll a résztvevők származásával is: a konferencián ugyanis többségben voltak a francia ajkúak és azok, akik első idegen nyelvként a franciát tanulják, illetve oktatják. Kelet-Közép-Európából például a romániai résztvevők domináltak, rajtuk kívül csak egy magyar képviselte a régiót. Megítélésem szerint ezen a közeljövőben feltétlenül változtatni kell, Magyarország aktivitását jelentős mértékben fokozni kell.

A plenáris előadások az Európai Unió intézményeinek többynnyelvűségéről, valamint a több nyelv használatának filozófiai megközelítéséről szóltak, ez a kérdés több prezentációban is szóba került. A kerekasztal-beszélgetések keretében bemutatott projektek a többynnyelvűség elérését célozzák meg az idegennyelv-oktatás, a kisebbségi nyelvek, valamint a bevándorlók nyelvének oktatása által.

A konferencia végére kialakult általános következtetések közül a legfontosabb, hogy bár az egy nyelvűség egyre kevésbé elfogadott, még mindig sok a tennivaló a többynnyelvűség elfogadása és elérése érdekében. Emellett az is elmondható, hogy az angol nagyon sok országban egyeduralkodó idegen nyelv.

A számunkra legfontosabb téma, az oktatás területén olyan megállapításokat fogalmaztak meg a szervezők és a résztvevők, amelyek a magyar oktatáspolitikai és oktatási gyakorlat szempontjából is igencsak hasznosak és követendőek:

- tovább kell erősíteni a kutatásokat;
- ösztönözni kell a többnyelvű és interkulturális oktatást valamennyi képzési szinten, azaz az óvodától a felsőoktatásig;
- ösztönözni kell a kormányzatokat, hogy szélesítsék a nyelvvoktatás kínálatát az általános iskolától kezdődően, valamint figyelemmel kell kísérni annak gyakorlati megvalósulását;
- az egyetemeket is arra kell ösztönözni, hogy segítsék ennek a nyelvpolitikának a megvalósulását, és ne csak a hallgatók angoltudásának fejlesztésére törekedjenek, hanem egy korábban már tanult második vagy akár egy korábban még nem tanult harmadik nyelv tanulását is tegyék lehetővé számukra.

A konferencia programját, az elhangzott előadások szövegét és az egyes témakörök konklúzióit részletesen a Többnyelvűség Európai Fórumának (Observatoire européen du plurilinguisme / Europäisches Forum für Mehrsprachigkeit / European Observatory for Plurilingualism) honlapján, a következő címen olvashatják az érdeklődők: http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=section&id=88888905&Itemid=88889115.

Szilvási Zsuzsanna

TINTA KÖNYVKIADÓ

HEGEDŰS JÓZSEF
AZ IDEGEN NYELV
Nyelvek – nyelvtanulás
290 oldal, 2940 Ft

A Földön szinte (még mindig) megszámlálhatatlan élő nyelv létezik és sok már kihalt. Az egész számára azonban általában két nyelv van: az anyanyelv és az idegen nyelv. Az idegen nyelvet „természetellenesnek”, összemérhetetlennek érezzük, holott a nyelveket titkos ösvények kötik össze. Van ugyanis az elménkben egy velünk született egyetemes (univerzális) nyelvi képesség, amely azonban születésünk után csakhamar – a szűkebb és tágabb társadalom hatására – szertelenül sokfélévé, sokszínűvé (multiverzálissá) válik, így tehát a generációk ezrein át örökölt nyelvi képesség „felszívódik” az egyetlen igazi nyelvbe, az anyanyelvbe. Ugyanakkor azonban ez a rejtett elmebeli képesség teszi mindenki számára lehetővé bármely idegen nyelv elsajátítását. Az elsajátítás lehet lassú (gyenge motiváció miatt), de lehet gyorsabb is erős, belsőből fakadó motiváció alapján – ebben rejlik a jó nyelvérzék. Tudnunk kell azonban, hogy a nyelvtanulás sikere még ma is az eltökéltség erejétől és a hosszú távú kitartástól függ.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ
1116 Budapest, Kondorosi út 17., Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502
E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu

Gondolatok a jelnyelvről

Beszámoló egy konferenciasorozatról

Különös tekintettel a 2012. november 23-án tartott

A jelnyelvi és a hangzó nyelvi kommunikáció perspektívái című konferenciára

Bevezetés

2012. november 23-án zajlott le a Miskolci Egyetemen *A jelnyelvi és a hangzó nyelvi kommunikáció perspektívái* című tudományos konferencia. A Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszékének és a SINOSZ (Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége) Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Szervezetének, továbbá az MTA Miskolci Területi Bizottsága Nyelvtudományi Munkabizottságának közös szervezésében immár negyedik alkalommal került sor olyan konferenciára, amelynek előadói és nézői között a halló résztvevők mellett igen nagy számban jelentek meg hallássérült: nagyothalló vagy éppen siket emberek is. A konferenciákat minden évben a Tudomány Ünnepe tiszteletére szervezzük november hónapban. Az alábbi konferenciabeszámolóban a rendezvényhez kapcsolódóan a siket közösséget és főként a jelnyelvet illető kérdéseket is érintem, remélve, hogy fel tudom kelteni a különböző nyelvekkel hivatásuk miatt is foglalkozó olvasók érdeklődését. A konferenciasorozat – a szomszédos országokból érkező előadók révén – már a kezdetektől nemzetközi tanácskozásnak tekinthető.

Az előzmények vázolója

Az előzményekhez tartozik, hogy egyetemünkön már 2002 óta folyik jelnyelvi oktatás, és ehhez kapcsolódva 2009 novemberében együttműködési szerződés jött létre a SINOSZ és a Miskolci Egyetem között. Ennek eredményeként az országos szervezet támogatásával a már zajló jelnyelvi oktatás – az ún. jelnyelvi specializáció – mellett további, diplomásoknak szánt jelnyelvi képzések kezdődtek. Így a nappali tagozatos képzésen kívül – amely a kezdetektől évfolyamonként 10–15 főt érintett – diplomás hallóknak három féléves *Jelnyelvi mentor*, siket diplomások számára pedig szintén három féléven át tartó *Jelnyelvi lingvisztika és didaktika* elnevezésű szakirányú továbbképzést indítottunk. Az előbbiben eddig két, az utóbbiban egy csoport végzett. Szerződésünkben rögzítettük azt is, hogy évente tudományos konferenciát szentelünk a jelnyelvi kutatások, illetve a jelnyelvi kommunikáció kérdéseinek. A konferenciák lebonyolításában kezdettől jelentős szerepet vállalt a SINOSZ Borsod-Abaúj-Zemplén megyei titkára és kis csapata, akik szervezőként és hallgatóként, időnként pedig előadóként is lelkesen vettek részt a rendezvényeken.

A korábbi konferenciákról, dióhéjban

Visszatekintve a korábbi évekre, a 2009-ben tartott első konferencia címe *A jelnyelv a mindennapokban és a tudományos kutatásban* volt. A konferenciának különös súlyt adott, hogy a jelnyelvről szóló törvényt (a 2009. évi 125. törvényt) az első konferenciát megelőző napokban,

2009. november 9-én fogadta el az Országgyűlés. Az első konferencián felkért előadóként szerepeltek többek között Bartha Csilla és Hattyár Helga nyelvészek, jelnyelvi kutatók. Vincze Tamás és Tapolcai Gergely siket előadókként vettek részt a rendezvényen, amelyen összesen tíz előadás hangzott el. Az előadásokat jelnyelvi tolmácsok a siketek számára hangról jelre, a siket előadók jelelt előadásait pedig a halló résztvevőknek jelről hangra fordították. Az első konferencia előadásai kizárólag a jelnyelvhez kapcsolódtak, ám a következő években már egy szélesebb közönséghez szóló, azaz a jelnyelv és a hangzó nyelv kérdéseit egyaránt vizsgáló kommunikációs konferenciákat szerveztünk.

A 2010 novemberében rendezett konferencia a *Látható és hallható kommunikáció – a jelnyelvi és a hangzó nyelvi kommunikáció sajátosságai* címet viselte. Ennek a konferenciának egyik érdekessége a magyar és a világirodalomból választott költemények jelnyelven történő tolmácsolása volt; a versek előadói az első konferencián is közreműködő Tapolcai Gergely és Vincze Tamás voltak. A programban ehhez kapcsolódva előadás hangzott el a verstolmácsolás kérdéseiről, de a jelnyelvi tolmácsok jogi helyzetéről vagy a reklámok narratív stratégiáiról is hallhattunk beszámolót. A jelnyelvhez és a hangzó nyelvhez hét-hét előadás kapcsolódott. Az első két konferencia hallgatói között ott volt Kósa Ádám, a SINOSZ elnöke, európai parlamenti képviselő.

A 2011-es konferencia témája – *A nyelvi közvetítés különböző aspektusai – jelnyelvi és hangzó nyelvi kommunikáció, fordítás és tolmácsolás* – ugyancsak sokak számára lehetett tanulságos. Két előadás is szólt a magyar jelnyelv hét nyelvjárásáról, illetve ezek megértési nehézségeiről. Figyelemre méltó, hogy az egyik előadást két halló szakember, a másikat viszont egy siket előadó tartotta. A nyelvjárási kutatások anyaga azóta felkerült az FSZK (Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Alapítvány) honlapjára, ahol bárki megtekintheti, milyen eltérő alakokban él egy-egy jelnyelvi jel az ország különböző vidékein, a siketek hét iskolájához kapcsolódóan (<http://fszk.hu/>).

Ugyanitt hallhattunk előadást a siketek idegen nyelvre (angolra) tanításának kérdéseiről, valamint a jelnyelvi interferencia jelenségéről is – ez utóbbit siket gyerekek és fiatal felnőttek írott magyar nyelvi produkciói alapján vizsgálta az előadó. Igen érdekes volt egy klasszika-filológiai tanulmányokat folytató siket fiatal előadása, mely az *Iliász* jelnyelvre való átültetésének a kérdéseit tárgyalta. A hangzó nyelvi kommunikációról, a poétikai kommunikációról – versekről, prózai művek fordításáról –, továbbá kulturális témákról, például az azeri közönségben kialakult udvariassági szokásokról – szintén érdeklődést keltő előadások szóltak.

Az első három konferenciát követően a résztvevők a Miskolci Nemzeti Színház egy-egy előadását is láthatták jeltolmácsok közreműködésével. Idén a színházi előadás megtekintése elmaradt, de reméljük, a következőkben ismét összekapcsolhatjuk a kétféle eseményt.

A 2012. évi konferencia előadásai

Idén az érdeklődés és az előadásra jelentkezők száma minden eddiginél nagyobb volt. Mind a jelnyelvről, mind pedig a hangzó nyelvről olyan sokan kívánták megosztani a gondolataikat, hogy a plenáris ülés után a két témakör konferenciáját – az eddigi gyakorlattól eltérően – két szekcióban és így két helyszínen kellett megtartani. Mindkét szekció előadónak és közönségének körében a miskolci résztvevőkön kívül igen sok budapesti, számos pécsi, egri, nyíregyházi, debreceni érdeklődőt, köztük jelnyelvet tanuló volt diákjainkat is üdvözölhettük. A konferencián összesen 24 előadás hangzott el, közülük tizenegy a jelnyelvi kommunikációhoz kapcsolódva. Idén, akárcsak a korábbi konferenciákon és a színházi előadásokon is, Szabó Ildikó tolmácsolt, ez alkalommal Csernyánszky Boglárkával felváltva. Nekik köszönhattuk, hogy megvalósulhatott egymás kölcsönös megértése.

A plenáris ülés előadásai

A konferencia a korábbiakhoz hasonló ünnepélyességgel indult. Simigné Fenyő Saroltának – tanszékvezetőnknek, a Modern Filológia Intézet igazgatójának – bevezető szavait követően egyetemünk általános rektorhelyettese, Stipta István professzor úr tartott ünnepi megnyitót. Az elnökségben foglalt még helyet Illésné Kovács Mária dékán asszony, Kisida Tamás, a SINOSZ Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Szervezetének titkára és Csetneki Sándorné Bodnár Ildikó egyetemi docens, a jelnyelvi képzés felelőse. A megnyitóbeszédet követően az *Adj hitet* című Ákos-szám jelnyelvi előadását kísérhette figyelemmel a halló és a hallássérült közönség. A jelnyelvi specializáció hat hallgatója lépett fel a rövid műsorral, a dal jelelt változatát Lőrinczné Gyöngyösi Ildikó és Kerekes Ágnes jelnyelvi oktatók tanították be.

A plenáris ülés első előadását Kozma Krisztina Budapesten élő PhD-hallgató, jelnyelvvel foglalkozó nyelvész tartotta *A jelnyelvi fejlődés szakaszai* címen. Krisztinának az előző évi konferencián is hallhattuk már jelnyelvvel foglalkozó előadását; ez alkalommal olyan kisgyermek megfigyeléséről számolt be, akik születésük után a jelnyelvet, illetve a jelnyelvet is kezdték elsajátítani. Voltak közöttük siket szülők siket gyermekei, vagyis olyanok, akiknek mindkét szülője siket, illetve olyan kisbabák is, akiknek csak az egyik szülője az, de az előadó beszámolt halló szülők halló gyermekének (saját kisfiának) jelnyelvi fejlesztéséről is.

Az egyéves jelelő kisbabák esetében már számos jelet jól lehetett ismerni. Sőt a kicsik rendszeres jelelése hónapokkal korábban elkezdődik, mint a halló kisgyermek beszéde. Az előadó szemléltette, hogy miben tér el a gyerekek jelelése a felnőttekétől, milyen egyszerűsítéseket figyelhet meg az avatott szem. Különbségként elsősorban az egyszerűbb kézforma, illetve a jelek mozgási komponensének az elmaradása állapítható meg.

A második plenáris előadás *A hangzó nyelvi kommunikáció befogadásának egyes kérdései* címet kapta. Az előadó, Kukorelli Katalin egyetemi oktató Dunaújvárosból érkezett, és szintén visszatérő látogatója konferenciánknak. A kommunikációról vallott különféle felfogások, továbbá a szóbeli és az írásbeli kommunikáció alapvető eltéréseinek szemléletes bemutatását követően az előadó a jelenlegi diákjai körében végzett kutatásáról számolt be.

Sáfrány Margit siket közreműködő, a SINOSZ elnökségi tagja, jelnyelvi oktató, az imént említett *Jelnyelvi lingvisztika és didaktika* képzésünk volt hallgatója *Tolmácsolás vagy fordítás* címen tartotta előadását az irodalmi szövegek jelnyelvi bemutatásának kérdéseiről. Megjegyezte, hogy a siket gyerekek magyar nyelvi képzésében, bár ez a beszédtanítás miatt magas óraszámban történik, irodalmi alkotások, főként versek alig-alig szerepelnek. Ennek következtében a siket felnőttek sem szeretnek olvasni. A gyermekek kétnyelvű, azaz *bilingvális* képzésétől (amelyről egy ilyen vonatkozású előadás kapcsán még szólnunk) többek között ennek a helyzetnek a jelentős javulását várják a siket közösség tagjai.

A szünet előtt utolsóként az MTA Nyelvtudományi Intézetében dolgozó Csernyák Hajnalka jelnyelvi kutatót hallhattuk, aki szintén a siket közösség tagja. Az általa vizsgált kérdés nagy érdeklődést váltott ki a közönség körében, hiszen címe *A siketek viszonya saját nyelvükhöz, kultúrájukhoz és közösségükhöz* volt. Az elméleti bevezető után az előadó 16 interjún alapuló kutatását ismertette azzal kapcsolatban, hogy mennyire érzi sajátjának a siket közösség a jelnyelvet, a hozzá kapcsolódó kultúrát, vagy a megkérdezettek inkább a magyar kultúrához kapcsolódnak. A siket identitás kialakításának olyan összetevőivel is foglalkozott, mint a gyermekkorú élmények, az iskola és a barátságok szerepe. A siketek számára a jelnyelv a fő kommunikációs eszköz, az ő siket identitásuk nem kétséges, míg a nagyothalló személyek identitása sokszor bizonytalan.

A siket identitás kérdéseiről több könyv is szól napjainkban, kiemelném közülük Vasák Iván munkáit és az FSZK egyes, az interneten is elérhető kiadványait (Vasák 1996, 2005).

A jelnyelvi szekció munkájáról

A szünetet követően kezdte meg munkáját a jelnyelvi szekció, melynek elnöke Csetneki Sándorné volt. Továbbra is felváltva figyelhettük a halló és a siket közreműködők előadásait, A mondanivaló minél teljesebb megértését többnyire diavetítés segítette. Az előadások a következő sorrendben hangzottak el:

Elsőként Szabó Mária Helga jelnyelvi kutató tartotta meg *Motiváltság és ikonicitás a jelek szerkezetében* című előadását. A jelnyelvi jelek szerkezetét ismertető általános bevezető után került sor a kommunikációval és a mentális folyamatokkal kapcsolatos egyes jelek elemzésére. Nagyon tanulságos volt, ahogyan az előadó az elvontnak mondható fogalmak jelnyelvi jeleiben is rámutatott az ikonicitásra, vagyis a képszerűsége. A jelnyelvi kutatók fontos megfigyelése, hogy a legtöbb olyan fogalom, amelyik a kommunikációval kapcsolatos, a szájnál jön létre; amelyik mentális folyamatokra utal, a homlok-halánték vonalában, amelyik érzelmi töltetű, a testtel érintkezve formálódik, az pedig, amelyik befogadó jellegű, befelé irányuló mozgással jár.

Új fogalommal, az *inicializálással* is megismerkedhettünk. Számos esetben a magyarul hangzó szó kezdőbetűjének megfelelő daktil vagy fonomimikai jelből (tulajdonképpen jelelt betűből) indul ki a jelelő személy, ezt építi bele a jel teljes fonológiai szerkezetébe. *Vác* nevében a *V*, a *kék* szó jeleként a *K*, a *fizika* jelében az *F* jelenik meg, stb. Az ilyen jelek kialakulása csakis a magyar hangzó nyelv hatására történhetett.

Kárpáti Árpád Zoltán, a SINOSZ alelnöke, a *Jelnyelvi lingvisztika és didaktika* elnevezésű képzés másik volt hallgatója tavalyi szakdolgozatából emelt ki részleteket, és ennek alapján szólt a *bilingvális oktatásról*, részletesen beszámolva svédországi tanulmányútja tapasztalatairól. Svédországban – a siket gyerekek minél eredményesebb oktatása érdekében – a szaktárgyi órákat két-két tanár, egy halló, de a jelnyelvet jól ismerő és egy anyanyelvi szinten jelelő siket szaktanár együtt tartja.

Nálunk a bilingvális oktatás a jelnyelvi törvény értelmében 2017 szeptemberétől valósul majd meg, és ez azt jelenti, hogy a siket gyermekek oktatásában immár Magyarországon is helyet kap a magyar nyelv mellett a jelnyelv tanítása is, és a szaktárgyak oktatása is részben jelnyelven folyhat majd. Az, hogy két-két tanárral zajlik-e a tanóra, még a jövő kérdése, hiszen a képzések akkreditációja máig is várat magára.

Albertné Balácsi Julianna kutató, a Károli Gáspár Református Egyetem oktatója részben ugyancsak külföldi tanulmányúton nyert tapasztalatairól számolt be. Ő a magyar mellett a holland és a flamand jelnyelvet is tanulmányozza; jelenlegi kutatási témája, hogy *menynyire mondható univerzálisnak a tagadás* a jelnyelvben. A magyar jelnyelvben a tagadás elterjedt kifejezése a fej csóválása, de létezik a fej rázása nélkül, csupán a kéz ismételt – tagadó – mozgásával megvalósuló tagadás is. A magyar jelnyelvbeli tagadás – a fejrázással való tagadás révén – a non-manuális jegyek uralta tipológiai csoportba kerül. (Az *akar* és a *nem akar* kifejezése között az alapvető eltérés a fej erőteljes jobbra-balra történő mozgásában van, amit megfelelő mimika is kísér.) A másik két említett jelnyelv is – kutatásai alapján – a jelnyelvek ugyanezen típusába tartozik. Az eddigi – 37 jelnyelvre kiterjedő – vizsgálatok alapvetően kétfajta, azaz manuális, illetve non-manuális tagadást fedeztek fel. Mindazonáltal fokozatok lehetnek a manuális jegyek és a non-manuális jegyek szimultán használatában.

Juhász Ferenc a siket közösség jól ismert és közkedvelt képviselője, budapesti jelnyelvi oktató korábbi konferenciánknak is előadója volt. Ez alkalommal a *hallók és siketek közötti konfliktusok* kérdése foglalkoztatta. Példák sorát idézte a félreértésekből és az udvariatlanságokból származó konfliktusokra. Így például a siketeket igen bántja, ha a hallók – érdeklődé-

sükre – az *Á, egyáltalán nem fontos!* szavakkal válaszolnak. Ahhoz, hogy a konfliktusok száma csökkenjen, mindkét félnek közelednie kell egymáshoz, a hallóknak a jelnyelv tanulásával, a siketeket nem kirekesztően kezelő magatartással, a siketeknek pedig a halló környezet kulturális szokásainak elfogadásával.

Orbán Evelin – harmadik volt hallgatónkként és a SINOSZ jelnyelvi oktatóinak képviselőjeként – *Helymeghatározás jelnyelven* címmel elhangzott előadását oktatói tapasztalatai alapján állította össze. A vizsgálat során több, a jelnyelvet hallóként tanuló személy jelelt a tihanyi apátságot és környékét ábrázoló képről; Evelin előadásában érdekes volt követni, ki, milyen helymeghatározásokat, térkezelést, valamint előadói stílust alkalmazott ugyanannak a képnek a leírásakor.

Halló előadóként Földvári István pécsi nyelvész és informatikus *A jelnyelv szöveggé, illetve beszéddé alakításának legújabb lehetőségei* (*Kinect, Enable Talk, Leap Motion, PSLT*) címet viselő prezentációjában a jelek szavakká fordításának távlatait vázolta.

Mongyi Péter neve szintén jól ismert mind a siketek, mind pedig a jelnyelvvvel foglalkozó hallók körében. Az ő gazdag mimikájú előadása – *A mimika szerepe a jelnyelvben* címen – először az ún. univerzális mimikákat mutatta be, majd a mimikának a hangzó nyelvekben és a jelnyelvben játszott eltérő szerepét ismertette. Szólt arról is, milyen nagy figyelmet kell szentelni az ún. *siketes mimikának* a jelnyelv oktatásában.

Ezután kapott szót a konferencia legfiatalabb előadója, a pécsi egyetemi hallgató Száraz Tímea, aki a jelnyelv oktatásának történetéről beszélt. Bemutatta Bartha Csilla kutató nyomán végzett felmérését, melynek során egyetemista társait kérdezte a siketekre és a jelnyelvre vonatkozó ismereteikről.

A konferencia utolsó előadását Szabó Szilveszter tartotta. A *JOE* (Jelnyelvi Oktatók Egyesülete) történetéről, tevékenységéről, aktuális feladatairól és jövőjéről szólt, ismertetve az alapszabály több pontját is. Ezek között szerepel az a megállapítás, hogy az egyesület tagjainak ismeretterjesztést kell végezniük a siketektől, a nagyothallókról és a magyar jelnyelvről, illetve hogy folyamatosan emelni kívánják a jelnyelvi oktatás színvonalát, ezért oktatóiknak rendszeres továbbképzést tartanak.

Az eredeti programban jelzett előadások közül néhány ugyan elmaradt, de az időkeretek szinte lehetetlenné is tették volna a meghallgatásukat. Ugyancsak elmaradt, bár biztosan többen igényelték volna, az egyes előadásokat követő hozzászólás, netán vita; legközelebb erre is igyekszünk sort keríteni.

A metainformációs szekció tevékenységéről

A hangzó nyelvi kommunikáció tárgykörébe tartozó előadások számára külön szekciót szerveztünk. Mivel egyetemünk Bölcsészettudományi Karán *Metainformációs Kutatócsoport* is működik, a második szekcióban tárgyalt témák valamilyen módon mind kapcsolódtak a metainformáció kérdésköréhez. Az alábbi ismertetés Simigné Fenyő Sarolta szekcióvezető beszámolója alapján készült.

A metainformációs szekcióban 12 előadás hangzott el. Az első *Néhány meta- előtagú terminus jelentése* címmel Simigné Fenyő Sarolta tartotta azzal a céllal, hogy a *metainformáció* terminuson kívül is használt *meta-* előtagú terminusok, például a *metakommunikáció*, a *metanyelv* és a *metaszöveg* fogalmát a rendelkezésre álló szakirodalmi források alapján tisztázza. Kiemelte, hogy a *meta-* előtaggal képzett terminusok használata terén tapasztalható fogalmi bizonytalanságot, sőt zűrzavart különösen gyakran szemlélteti a *metakommunikáció* és a *metanyelv* fogalmának felcserélése, és hogy a *metaszöveg* terminusnak is különböző értelmezései lehetségesek.

Boda István Károly és Bodáné Porkoláb Judit *Hang- és színszimbolika a poétikai kommunikációban* című előadása szerves folytatása volt az egyik korábbi konferenciánkon elhangzott, a kommunikáció hangtani és szemantikai zeneiségét bemutató előadásnak. Ez alkalommal a hang- és színszimbolikát mint a szövegen belüli másodlagos kommunikáció összetevőit vizsgálták. Kiemelték, a *hangszimbolika* lényege, hogy egyes hangok vagy hangkapcsolatok bizonyos körülmények között meghatározott hangulatot keltenek, és ezáltal felerősítik a szöveg jelentésének érzelmi töltését. A vetítés során a hangszimbolikát megvalósító hangokat (pontosabban az ezeket reprezentáló betűket) különböző *színekkel* jelenítették meg.

Tokaji Ildikó *A hangzó nyelvi kommunikációt kísérő nonverbális jelenségek* című előadásában a hangzó nyelvi kommunikációt kísérő nonverbális jelenségek fontosságára hívta fel a figyelmet. Kiemelte, hogy a kommunikáció – ez az emberi társadalmat összetartó, fontos eszköz – sokkal bonyolultabb annál, mint ahogy behatóbb vizsgálat nélkül gondolhatnánk. A kommunikáció elsődleges eszköze a hangzó nyelv, azonban az információ megfelelő közvetítésére csak a nem verbális jelzések és a metakommunikáció segítségével vagyunk képesek. A kommunikáció szintjei közül érdemes kiemelten foglalkozni azokkal a jelzésekkel, amelyek feltételezhetően már az emberi nyelv kialakulásakor meghatározó szerepet játszottak.

Hut’kova Anita, a besztercebányai Bél Mátyás Egyetem egyik vezető oktatója *Az interkulturális kommunikáció metainformációs vonatkozásai* címen tartott gondolatébresztő előadást. Hangsúlyozta, hogy a *metainformáció*, amely a kommunikációban explicit és implicit formában egyaránt megjelenhet, *szerves része a kommunikációs folyamatnak*. Lényeges kiegészítő információ, amely pontosítja, bővíti, mi több, esetenként módosítja is a közlés jelentését. Hut’kova Anita metainformáción nemcsak az alapinformációról szóló információt érti, hanem annak tágabb értelmezését javasolja: minden olyan ki nem mondott információt is idesorol, amely az adott kulturális közegben a nyelvhordozó tudatához, kogníciójához tartozik, de amely, mint ahogy a jéghegymodell is szemlélteti, a kommunikációs partner számára rejtve marad. Az előadás azt is kiemelte, hogy tolmácsoláskor különösen fontos a forrásnyelvi és a célnyelvi kultúra ismerete.

Ardamica Zoran, ugyancsak a besztercebányai Bél Mátyás Egyetem képviselőjében a fordítástudomány azon dilemmáiról beszélt, amelyeket a *terminológia*, a *nyelvhasználat* és a *beszédmód* idézhet elő. Előadásában két dilemmára összpontosított: a fordításról szóló nyelv egynyelvűségére és a saját nyelv hiányával összefüggő fogalomhasználati és beszédmódbeli következtetlenségre. Kifejtette, hogy az első esetben a vizsgált problémát az képezi, hogy a fordításszöveg értelmezésébe csak nagyon ritkán vonható be az *eredeti (alkotói) szöveg* értelmezése és nyelve. A *fordítástudomány*, kiemelten a műfordítás-elmélet interdiszciplináris jellege és sokféle tematikus, valamint módszerbeli tájékozódása megnehezíti egy „saját”, viszonylag következetes nyelv kialakítását, hiszen a kutató a maga diszciplináris pozíciója alapján használ valamilyen beszédmódot.

Tellinger Dušan kassai fordításkutató, konferenciánk rendszeres előadója, ez alkalommal Heinrich von Kleist *O... márkiné* című novellájának egy-egy cseh és magyar fordítását hasonlította össze. Az eredeti mű cselekménye a 18. században játszódik. Stílusába beépülnek a szerzőnek a katonai élettel kapcsolatos, valamint természettudományos és filozófiai ismeretei, utazások során szerzett élményei, továbbá újságíróként nyert tapasztalatai is. Jellemző a novellára az archaizmusok használata, a bonyolult mondatszerkesztés és a 18. századi reáliák jelenléte. A fordítónak a mű cselekményén kívül a felsorolt jellemzőket is figyelembe kellett vennie, és megfelelő módon a cseh, illetve a magyar közönség számára is hozzáférhetővé kellett tennie annak érdekében, hogy az eredeti üzenet eljusson az olvasókhoz.

Lőrincz Julianna *A metainformációs elemek szerepe az interperszonális megtévesztésben* című előadásában a metakommunikáció néhány aspektusát elemezte. A szekció első előadásához is kapcsolódva megállapította, hogy a metakommunikáció értelmezése kapcsán mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban terminológiai átfedésekkel találkozunk. Többen metakommunikációnak tartják a nonverbális kóddal történő kommunikációt. Ez azonban, álláspontja szerint, a nonverbális kommunikáció értelmének leszűkítése, mivel a nonverbális jelek is kifejezhetnek alapinformációt. A metakommunikáció szélesebb értelemben a kommunikációról szóló kommunikáció (a kommunikációt minősítő kommunikáció), amelyben a partnerek a metainformációs nyelvi elemek segítségével az alapinformációról adnak magyarázó, értelmező, értékelő vagy kiegészítő információkat. Az előadás második része Kosztolányi Dezső és Mórincz Zsigmond egy-egy kisregényében vizsgálta, hogy a szöveg stílusában fontos szerepet játszó alakzatok közül a tautológia és a hiperbola – mint az interperszonális megtévesztés eszközei – milyen metainformációs operátorokat tartalmaznak, és ezek milyen funkciót töltenek be a szövegben.

Schirm Anita a szóval diskurzusjelölő funkcióit a szótárak adatai és a nyelvhasználók vélekedései alapján mutatta be előadásában. A terminológiai többféleség (metapragmatikai operátorok vs. diskurzusjelölők) felvillantása után a szóval történetébe nyújtott bepillantást. Az eredetileg lexikális egység ugyanis már igen korán textuális és interperszonális funkciókra tett szert. Az előadó gazdag példaanyag segítségével a szó leggyakoribb használati köreit ismertette: a szótározott *következőképpen* és *egyszóval*, *röviden* jelentések mellett ugyanis – a példák tanúsága szerint – jelezheti a mondanivaló továbbvitelét vagy összefoglalását, lehet szóátadó funkciója is, illetve hezitálásra és időhúzásra is használhatják.

A Besztercebányáról érkező Csikány Andrea hosszú évek óta foglalkozik nyelvjárásgyűjtéssel, a közép-palóc nyelvjárás szlovákiai kutatópontjain folytat vizsgálatokat. Előadásában a nyelvjárásgyűjtés közben felmerülő kommunikációs nehézségekről, elsősorban a kérdészés közben jelentkező problémákról beszélt. Kérdéstípusok alapján mutatta be, hogyan, milyen körülmények között zajlott a gyűjtés, az adatgyűjtők miként segítették kiegészítő kérdésekkel az adatközlőket. Külön kitért az idős és fiatal adatközlőknél tapasztaltakra, valamint a korábbi, 50 évvel ezelőtti *Magyar nyelvjárási atlasz* (MNYA) és *Új magyar nyelvjárási atlasz* (ÚMNYA) gyűjtéseinek és a mai gyűjtéseknek eltérő körülményeire.

Zimányi Árpád *A korszerű infokommunikációs technológiák hatása a nyelvre* című előadásában megállapítja, hogy az új informatikai technológiák folyamatosan alakítják beszélt nyelvviségünk létformáit és műfajait. Alig másfél évtizede, hogy a nyelvészeti vizsgálódások középontjába került az e-mail és az SMS. Csakhamar megjelentek a kapcsolattartás és kapcsolatépítés további formái, a közösségi webhelyek (iWiW, Facebook, chat, blog, Twitter). A tudományos igényű kommunikációelméleti, pragmatikai, lexikológiai és csoportnyelvi vizsgálatok megkezdése egybeesik elterjedésükkel, hiszen az egyidejűségnek köszönhetően hitelesebb, megbízhatóbb képet alkothatunk a nyelvi folyamatokról. Az előadás arra kereste a választ, milyen hatással van nyelvhasználatunkra, esetleg nyelvtani rendszerünkre, továbbá anyanyelvoktatásunkra az internet.

Dadvandipour Zsuzsanna doktoranduszhallgató a kultúráközi kommunikáció tanulmányozásának fontosságát mutatta be előadásában *a családban elsajátítandó értékek fontossági sorrendjének* vizsgálata alapján. Munkájával azokhoz a korábbi, nagyszabású kutatásokhoz (például EVS [European Values Study], WVS [World Values Survey]) kívánt kapcsolódni, amelyek az interkulturális konfliktusok forrásait jelentő értékrendbeli különbségek feltárására irányulnak. Összehasonlító vizsgálatokat, kérdőíves adatfelvételt végzett, és az így nyert információt először az EVS 2008 országadataival, majd az 1981. és a 2000. évi magyarorszá-

gi eredményekkel hasonlította össze. Az előadás elméleti keretét az interkulturális kommunikáció interdiszciplináris jellegének bemutatása adta.

Molnár Mária A „*süksükölés*” *megítélése gimnáziumi tanárok és diákjaik körében* című előadásában saját mikrokutatásáról számolt be, amelynek alapját nagyjából az interneten található laikus olvasói vélemények alkották.

Néhány befejező gondolat

A bemutatott konferenciasorozat – a címben említett módon – a jelnyelvhez kapcsolódó gondolatok egész sorát indíthatja el. Hosszan lehetne sorolni a jelnyelvi kommunikáció kérdéseit, melyek a jelnyelvi szekció előadásaiban igen nagy hangsúlyt kaptak. Egyetlen kérdésre térek csupán vissza, a bilingvális oktatására.

A jelnyelv – erről külön előadás is elhangzott – a siket identitás legfőbb hordozója. Ugyanakkor a siket gyerekek oktatásában a jelnyelv – az orvosi kiindulású szemlélet következtében – hosszú időn keresztül nem játszhatott szerepet. Világszerte is csak lassan nyert teret a siketség antropológiai szemlélete, a jelnyelv nyelvként való elismerése és a jelnyelvre is alapozó ún. bilingvális oktatás.

Az említett orvosi szemlélet szinte napjainkig mondhatni az értelmi fogyatékosok szintjére degradálta a siketeket. A közelmúltban, 2002-ben jelent meg a Holnap Kiadó gondozásában az a beszédjavító tankönyv, melynek lapjain a következőket olvashatjuk: „A nagyothalló és siketnéma gyerekek hallásnevelését és beszédtanítását korán el kell kezdeni. Ez gyógypedagógiai szakfeladat. Hallókészülék alkalmazásával, tükrök segítségével, főként a tapintásra támaszkodva a logopédus megtanítja a hallásfogyatékos gyerekeket beszélni... *Elsajátítják az általános iskola némileg egyszerűsített tananyagát, és általában az iparban helyezkednek el*” (Montágh–Montághné–Vinczéné 2002: 62, *kiemelés Cs. S. B. I.*). Megdöbbenő sorok! Ilyen előzmények után azonban nem csodálkozhatunk azon, hogy – 2001-es KSH-adatok szerint – a fogyatékos személyek közül például az érettségit szerzett vak fiatalok aránya 18,71%, ezzel szemben a siketeké csupán 8,8%, s míg a felsőoktatásban 503 vak fiatal tanul, addig csupán 195 siket hallgató található. Pedig a két csoport számarányait tekintve nem különbözik ennyire: 9943 vak és 8886 siket személyről adtak számot az akkori népszámlálási adatok (az adatokat idézi Kontráné 2010: 23). Az arányok napjainkra kismértékben javultak.

A siket közösségek harca nyelvük elismeréséért és oktatásban való megjelenéséért egyre több országban vezet sikerhez, a bilingvális oktatás nálunk is megvalósul majd. Addig is fontos szerepet játszanak a jelnyelvi törvény által garantált jogok az infokommunikációs akadálymentesítés érdekében. Ilyennek tekinthető például a tolmácsszolgálat. Ugyanakkor a halló közösségből is egyre több fiatal érdeklődik a jelnyelv iránt, s köt barátságot siket fiatalokkal. Az internet a különböző levelezőprogramokkal, valamint az SMS küldésére alkalmas telefonok is közelebb hozhatják egymáshoz a hallókat és a siketeket. A technikai fejlődés kézzelfogható segítséget nyújt. Az egyik előadásban hallottunk például a jelnyelvi jeleket szavakká alakító számítógépes programokról, melyek várhatóan már a közeljövőben megjelennek.

A bilingvális oktatás azonban úgy és azért igazán kétnyelvű, mert a siket gyerekek számára ott van másodiknak a magyar nyelv, annak elsődlegesen írott, de akár beszélt változatával is. A siket gyerekek beszédoktatásában nem történt áttörés az utóbbi évszázadban, de a technikai fejlődés, a szorgalmas kutatómunka, a segíteni akarás itt is eredményre vezethet. Ez a kérdés azonban egy másik konferenciának szolgálhat témául.

Összegezés

A konferenciaszervezés – ezt tapasztalatból tudom – nem könnyű munka, ugyanakkor a jelnyelvi kommunikációhoz is kapcsolódó konferenciáink fontosságát aligha kell bizonygatni. Jól mutatja jelentőségét az évről évre fokozódó érdeklődés a siket közösség részéről, amelynek képviselői ezen kívül csak igen kevés alkalommal jutnak hasonló lehetőséghez, bár a társadalomhoz szóló mondanivalójuk egyáltalán nem kevés és nem elhanyagolható.

A korábbi három konferenciánkhöz kapcsolódó válogatás lassan könyv alakot ölt, ennek a legutóbbi konferenciának kivetített előadásai pedig 2013 januárjától megtalálhatók a Miskolci Egyetem Modern Filológia Intézetének, illetve Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszékének a honlapján (<http://www.uni-miskolc.hu/~alknyelv/>). Tudjuk, fontos és jó célt szolgálunk mind jelnyelvi oktatásunkkal, melyet országosan is elsőként, vagy legalábbis az elsők között kezdtünk el éppen tíz évvel ezelőtt a Miskolci Egyetemen, mind pedig 2009-től rendszeresen megrendezett konferenciáinkkal.

Csetneki Sándorné Bodnár Ildikó

IRODALOM

Kontráné Hegybíró Edit (2010): *Nyelvtanulás két kézzel*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Montágh Imre – Montághné Riener Nelli – Vinczéné Bíró Etelka (2002): *Gyakori beszédhibák gyermekkorban*. Budapest: Holnap Kiadó.

Vasák Iván (1996): *Ismeretek siketekről*. Kézirat. Budapest: SINOSZ.

Vasák Iván (2005): *A világ siket szemmel*. Budapest: Magyar Jelnyelvi Programiroda – Fogyatékosok Esélye Közalapítvány.

TINTA KÖNYVKIADÓ

TEFNER ZOLTÁN

MAGYAR–NÉMET, NÉMET–MAGYAR MŰSZAKI KISSZÓTÁR

200 oldal, 2500 Ft

A szótár hatékony segédeszköz a német műszaki szakszövegek megértéséhez és fordításához. Megtalálhatók benne a modern számítástechnikai szakszavak mellett a klaszikus műszaki tudományok – elektronika, híradástechnika, gépészet, kohászat, öntészet, bányászat és építészet – legfontosabb terminusai. Haszonnal forgathatják a német nyelvtudással rendelkező, műszaki szaknyelv iránt érdeklődők is. A szótár felépítése, mérete lehetővé teszi a gyors tájékozódást, egyszerű használatot. Munkahelyi körülmények között, közvetlenül gépek, készülékek, berendezések mellett is jól használható. Felöleli a műszaki alapszókészletet, több mint 4500 szópárt tartalmaz ábécérendben mind a magyar–német, mind a német–magyar részben, a legújabb német helyesírásnak megfelelően.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17., Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu

Útmutató a Modern Nyelvoktatás szerzői és lektorai számára

A folyóirat a gyakorló pedagógusok minél szélesebb körének érdeklődésére tart igényt, ezért – közérthető formában – a nyelvtanárok számára fontos elméleti és gyakorlati kérdésekkel foglalkozik. A lap magyar nyelvű. Csak olyan írást fogad be, amely máshol nem jelent meg, és amelyet máshová nem nyújtottak be. A tanulmányok főbb formai jegyei:

- A tanulmányokhoz valamely nemzetközileg elterjedt publikációs nyelven címfordítást és rövid, maximum 150 szavas tartalmi kivonatot (*abstract*) kell csatolni. Ez utóbbi célja, hogy az olvasó a cikk lényegéről fogalmat alkothasson. A kivonat kövesse a tartalmi vonatkozásokat: röviden ismertesse a kutatás elméleti alapját, a kutatási kérdést, a módszereket, eljárásokat és az eredményeket.
- A cikk terjedelme ne haladja meg a 40 000 leütést.
- A cikkben lehetőleg minél kevesebb lábjegyzet legyen, szöveg közben a hivatkozás módja: (Pym 1992: 281).
- Az *Irodalom* alcím alatt csak a cikkben idézett (és ott hivatkozással ellátott) mű pontos bibliográfiai adatai álljanak, azaz szerző, év, cím és egyéb adatok (város, kiadó). (Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.) A szerzőket betűrendben soroljuk fel.
- Az illusztrációkkal kapcsolatos és egyéb formai kérdésekről a szerkesztő ad tájékoztatást.

A tanulmányokról egy külső lektortól is bírálatot kérünk. A lektorokat a főszerkesztő kéri fel. „Dupla vak” lektorálást alkalmazunk, tehát sem a szerző, sem a lektor nem tudnak egymás kilétéről. Kéréseink lektorainkhoz:

- Töltsék ki az általunk küldött véleménykérő űrlapot!
- Szerkesztetlen szöveget kapnak, erre vigyék fel észrevételeiket. A lektor által javasolt változtatásokat a szerző és/vagy a szerkesztő viszi a szövegbe. Ehhez szükséges, hogy a lektor bejegyzései jól elkülönüljenek a szövegtől (a számítógép *változások követése* vagy *megjegyzések* funkciójának alkalmazásával), és ne tartalmazzák a lektor nevét vagy monogramját. Noha a lektoroknak nem kötelességük a nyelvhelyességi, helyesírási, tördelési hibák jelölése, köszönettel vesszük az ilyen természetű javításait is.
- A lektoroknak nem tudunk honoráriumot felajánlani, de választhatnak egy kiadványt a Tinta Könyvkiadó kínálatából.

Szívesen fogadunk híreket, beszámolókat is a nyelvoktatással kapcsolatos eseményekről. Kérjük, hogy a cikket/lektori véleményt elektronikus formában a szerkesztő e-mail címére küldjék el: droth.julia@gmail.com. Adják meg postacímüket, valamint jelenlegi munkahelyük megnevezését. Minden szerzőnek, lektornak és recenzensnek elküldjük a *Modern Nyelvoktatás* aktuális számát.

Kérdéseikre a szerkesztő szívesen válaszol.

Útmutató recenzió írásához a Modern Nyelvoktatás szerzői számára

Folyóiratunkban közelmúltban kiadott, idegen nyelven vagy magyarul írt tudományos vagy tankönyvekről, illetve folyóiratszámokról közlünk recenziókat (számonként 4–5 írást). Szívesen fogadunk frissen kiadott műveket könyvbírálat céljára.

A recenzió elkészítése történhet a szerkesztőség felkérésére vagy egyéni kezdeményezésre, de fontos szempont, hogy a recenzens ne álljon közvetlen személyes vagy intézményes kapcsolatban az adott mű szerzőjével.

Kritikus szemmel megírt könyvismertetést várunk, mely képet ad a mű egészéről is. A recenziót elektronikus formátumban kérjük az alábbi szempontok figyelembevételével:

- A folyóirat a gyakorló pedagógusok minél szélesebb körének érdeklődésére tart igényt, ezért – közérthető formában – a nyelvtanárok számára fontos elméleti és gyakorlati kérdésekkel foglalkozik. A lap magyar nyelvű.
- Terjedelem: 5000 és 12 000 karakter között, maximum 1500 szó.
A cím helyén a recenzeált mű pontos bibliográfiai adatai álljanak, azaz szerzője, címe és egyéb adatai az alábbi módon: város, kiadó, év, terjedelem, ISBN. (Benő Attila (szerk.): *Román–magyar kulturális szótár*. Sepsiszentgyörgy: Anyanyelv-ápolók Erdélyi Szövetsége, 2009. 196 p. ISBN 978-973-88654-4-0).
- A recenzeált mű címét angolul is adják meg.
- A recenzens neve a recenzió végére kerüljön.
- A recenzeált műből vett példák mellé adjuk meg az oldalszámot is.
- A recenziókban ne legyenek lábjegyzetek és végjegyzetek, a hivatkozás a szokásos módon történjen (Pym 1992: 281).
- Az irodalomjegyzékben (*Irodalom* alcím alatt) csak a cikkben idézett (és ott hivatkozással ellátott) mű pontos bibliográfiai adatai álljanak, azaz szerző, év, cím és egyéb adatok (város, kiadó). (Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.) A szerzőket betűrendben soroljuk fel.

A recenziót a szerkesztő e-mail címére szíveskedjenek elküldeni: droth.julia@gmail.com. Kérjük, adják meg jelenlegi munkahelyük megnevezését.

Recenzenseink természetesen megtarthatják a mű számukra megküldött példányát. Tiszteletdíjat sajnos nem tudunk fizetni, csupán a *Modern Nyelvoktatás* aktuális számának megküldésével fejezzük ki köszönetünket.

Kérésre szívesen küldünk rövid leírást a könyvbírálat főbb részeiről.

A XIX. évfolyam 1–2. számának szerzői

ÁRVA VALÉRIA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanítóképző Kar, Budapest
(arvavali@gmail.com)

ÁRVAY ANETT, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Hungarológia és Közép-Európa Tanulmányok, Szeged (anett.arvay@gmail.com)

BAJNÓCZI BEATRIX, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged (beatrixbajnoczi@gmail.com)

BALÁZS GÉZA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest (balasz.geza@gmail.com)

BARABÁS MARIANN, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti
Doktori Program, Pécs (softlaw.kft@gmail.com)

BOGNÁR ANIKÓ, Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest (bognaraniko1@gmail.com)

CSÁK ÉVA, Szolnoki Főiskola, Idegen Nyelvi Tanszék, Szolnok (csakevaklara@gmail.com)

CSETNEKI SÁNDORNÉ BODNÁR ILDIKÓ, Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Modern Filológiai Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék, Miskolc
(ildikobodnar@gmail.com)

FÁBIÁN ZSUZSANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Olasz Tanszék és Magyar Tudományos Akadémia Szótári Munkabizottság, Budapest
(fabian.zsuzsanna@btk.elte.hu)

FÓRIS ÁGOTA, Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest (aforis@t-online.hu)

GRÉCZI LILI KATALIN, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
anglisztika–francia nyelv és kultúra szak, Szeged (lili.greczi@gmail.com)

HELTAI PÁL, Kodolányi János Főiskola, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék, Székesfehérvár
(pal.heltai@gmail.com)

ILLÉS ÉVA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest (evailles@hotmail.com)

KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ EDIT, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest (kontra.h.edit@btk.elte.hu)

KROMMER ZOLTÁN, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program, Pécs
(csillagveto@gmail.com)

MÁTHÉ ELEK, EnglishLearner.com, Budapest (elek@englishlearner.com)

MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (petermedgyes@yahoo.com)

MEZEI GABRIELLA, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Közigazgatás-tudományi Kar,
Idegen Nyelvi és Szaknyelvi Intézet és Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi
Kutatóközpont, „Lendület” RECENS Kutatócsoport (gabriella.mezei@yahoo.co.uk)

OSZETZKY ÉVA, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Francia Tanszék, Pécs
(oszetzky.eva@pte.hu)

SZILVÁSI ZSUZSANNA, Kaposvári Egyetem, Idegen Nyelvi Csoport, Kaposvár (zsuszil@t-online.hu)

VARGA GYÖRGY, lexikográfus, Budapest (vargagy@chello.hu)

VATAI ÉVA, Leőwey Klára Gimnázium, Pécs (vataienator@gmail.com)

VÍGH TIBOR, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet,
Szeged (vigh.tibor@edpsy.u-szeged.hu)