

317287

NYELVOKTATÁS

6.

JTFD

KÉK

Kultúra és Közösség

nyelvtanulási segédlet

1999. III. IV. évfolyam

Ára 500 Ft



KÉK

Kultúra és Közösség

művelődéstudományi folyóirat

III. folyam III. évfolyam 1999. III – IV. sz. Ára 600 Ft

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

K É K

Kultúra és Közösség

művelődéstudományi folyóirat

III. évfolyam III. kötet 1999. III-IV. sz. Ára 600 Ft

Lapunk szerkesztősége
az MTA Szociológiai Kutatóintézetének
Kultúrakutató Műhelyében működik.

Főszerkesztő Vitányi Iván
Felelős szerkesztő Tibori Tímea

Köszönetet mondunk Berényi Évának,
e tematikus szám társszerkesztéséért

Felelős kiadó Németh István
Lapterv Fekete Valér
Fotó Zátanyi Tibor
Tördelés Iván István

Szerkesztőségünk címe: MTA Szociológiai Kutatóintézet
1014 Budapest, Úri utca 49. tel/fax: 224 0797

A kiadó címe: Új Mandátum Lap- és Könyvkiadó
1134 Budapest, Kassák Lajos u. 9./I. tel/fax: 349-9684, 359-6338

Nyomás, kötés Kánai Nyomda
Felelős vezető Kánai József

A szerkesztésben Szakértői Testület támogatja a KÉK munkatársait.

Az 1999. évi négy szám 1000 Ft-os előfizetési díjáról szóló átutalásukat
az alábbi bankszámla számon kérjük teljesíteni: 10032000-01731172-00000000

A szám megjelenését
Nemzeti Kulturális Alap Folyóiratkiadási Kollégiuma támogatta és a
József Attila Szociális és Kulturális Alapítvány

ISSN 0133-2597

TARTALOM

NYELVOKTATÁS

| | |
|---|----|
| „Szólj nyelveken!” | 5 |
| Löffler Marianne: Nyelvoktatás a magánszférában – a NYESZE története | 7 |
| Babai Éva: Minőségbiztosítás a nyelvoktatásban | 11 |
| Kapitánffy Johanna: A magyar lakosság nyelvtudása, a nyelvtudás iránti megnövekedett igény | 23 |
| Berényi Éva: Nemzetközi nyelvvizsgák Magyarországon 1999–2000-ben | 27 |
| Gáborján Katalin – Sugár András: Az ITK-ban nyelvvizsgázók 1998-ban | 33 |
| Fazekas Márta: Felsőoktatás és/vagy idegennyelvoktatás? | 37 |
| Matheidesz Mária: Európai irányzatok a nyelvoktatásban | 43 |
| Nanovfszky György: A nemzetközi tárgyalások nyelvi problémái | 49 |

MÓDSZERTAN

| | |
|---|-----|
| Dudás Julianna: Ki a sikeres nyelvtanuló? | 57 |
| Wright, Andrew: Hogyan legyünk érdekesek? | 65 |
| Lengyel Zsolt: Danke sör! | 71 |
| Molnár Miklós: Amerikanizáció: mítosz vagy realitás? | 77 |
| Navracsics Judit: A kisgyermekkorú kétnyelvűség | 83 |
| Morvai Edit – Szablyár Anna: Villanófényben a magyarországi német mint idegennyelv-tanítás | 91 |
| Kiss-Dózsai András: Gépi fordítás | 99 |
| Varga György – Lázár A. Péter: Milyen szótárra van szüksége a felhasználónak? | 103 |

KULTÚRINTÉZETEK

| | |
|---|-----|
| Dick, Paul: A British Council Magyarországon | 109 |
| Fallenstein, Robert – Hofmann, Helmut: Goethe nyelve Magyarországon | 115 |
| Noeckler, Karin: Osztrák Intézet Budapest | 121 |

TÁJÉKOZTATÓ A NEMZETKÖZI NYELVVIZSGÁKRÓL

| | |
|--|-----|
| A Nyelviskolák Szakmai Egyesülete tagiskoláiban és a magyarországi kultúrintézetekben letehető nemzetközi nyelvvizsgák | 125 |
| A NYESZE tagiskolákban letehető nemzetközi nyelvvizsgák; | 145 |
| A NYESZE által minősített nyelviskolákban letehető nemzetközi nyelvvizsgák; | 146 |
| A NYESZE által nem minősített tagiskolákban letehető nemzetközi nyelvvizsgák 1999-2000 | 147 |
| Az Oktatási Miniszter 50/1999. (VII. 21.) OM rendelete | 148 |
| Részlet az Oktatási Minisztérium Felsőoktatási Főosztálya állásfoglalásából | 153 |
| A magyarországi kultúrintézetekben letehető nemzetközi nyelvvizsgák | 154 |
| A NYESZE által minősített nyelviskolák listája | 155 |

Az EU Fehér Könyvében írtak szerint minden EU polgár számára „lehetővé kell tenni, hogy elnyerje és fenntartsa az anyanyelven kívül még két közösségi nyelven való kommunikáció képességét is”. Így válik lehetővé, hogy „személyi és szakmai lehetőségeiknek mindabból a hasznából részesüljenek, amit számukra a nagy, határok nélküli piac kínál”. „A nyelvek a szükséges átjárási pontokat jelentik a másikhoz. A nyelvek birtoklása az Európához való tartozás érzését erősíti, a földrész gazdagságát, kulturális különbségét és az európai pol-

A magánnyelviskolák egyesülete szigorú, nemzetközi példákra alapuló minősítési rendszert dolgozott ki, hogy biztosítsa a piaci igényeknek megfelelő, magas szintű nyelvtanítást.

Az egyesület kiemelt célja, hogy a tagiskolákban felhalmozott szak tudással hozzájáruljon az egész országot érintő nyelvtanítással kapcsolatos problémák megoldásához.

Örvendtes módon, a közelmúlt eseményei gyakran megkövetelték, hogy az állami és a magánszektor képviselői egyeztessék nézeteiket a közös cél: a nyelvtanu-

„Szólj nyelveken!”

5

K É K

gárok közötti megértést illetően egyaránt.”³

Magyarországnak sokat kell még tennie, hogy ezt elérjük, de valami már itt is elkezdődött. Az események felgyorsultak:

A szakminisztériumok kiemelt feladatként kezelik a nyelvtanítást. (Új idegennyelvi koncepció, érettségi reform, nyelvvizsgatörvény,⁴ tanárképzési program, stb.)

lás hatékonyságának és eredményességének fokozása érdekében.

A KÉK e tematikus számának írásában mindkét oldal megszólal. Bízunk abban, hogy a bábeli zűrzavarban egyre gyakrabban megtaláljuk a közös hangot is.

1 Az Oktatási Miniszterek Tanácsa 1995. március 31-én hozott határozatának záradéka.

2 Az Európai Bizottság Fehér Könyve Második rész, a Kognitív Társadalom Felépítése IV. Negyedik Célkitűzés: három közösségi nyelv birtoklása.

3 Az Európai Bizottság Fehér Könyve Második rész, a Kognitív Társadalom Felépítése IV. Negyedik Célkitűzés: három közösségi nyelv birtoklása.

4 71/1998. (IV.8.) Kormányrendelet (Magyar Közlöny, 1998/30. szám) Az oktatási miniszter 30/1999. (VII. 21.) OM rendelete (Magyar Közlöny, 1999/66. szám)



Löffler Marianne

Az 50-es, 60-as években a nyarat mindig nagyszüleimnél töltöttem. Nagymamám a délelőttöt mindig rám szánta: mire felkeltem, már megjárta a piacot, ágyam mellett várt a kakaó és a vajás kifli, a konyhában sült-főtt kedvenc étel. De ebéd után, amikor nagyapám rendszerint szundított egyet, magamra maradtam. Nagymamám zeneszakos tanár volt, aki amellet nagyon jól tudott angolul és németül. Zongoránk már nem

A KSH-ban sem rendelkeznek adatokkal arról, hány vállalkozás tevékenységi körében szerepel a nyelvoktatás.

Egyszer talán valamelyik diák szakdolgozati témaként választja a nyelvoktatás múltjának, jelenének (és jövőjének?) kutatását.

Addig maradnak az emlékek, a személyes élmények, az itt-ott szereplő adatok.

A szigorúan vett magánnyelvoktatás a 80-as évek elejéig nagyrészt a magam-

Nyelvoktatás a magánszférában - A NYESZE története

7

K É K

Avagy: a kisszobától a tanteremig

volt, így délutánoként angol- és németórákat adott. Átöltözött, rendbe szedte a kisszobát és fogadta az óránként érkező tanítványokat: felnőtteket, gyerekeket. Volt, hogy egyenként, volt, hogy kettesével jöttek. Mikor nagyon kíváncsi voltam, a kulcslyukon kukucskáltam, hallgatóztam – ezek voltak első „hospitálásaim”.

A magánszférában, magánnyelviskolákban folyó nyelvoktatásról nem készült még átfogó tanulmány, felmérés. Senki nem tudja pontosan, hány nyelviskola (vagy annak nevezett intézmény) működik ma Magyarországon. Egyedül a telefonkönyvek és a hirdetések adnak némi támpontot, ennek alapján számuk, csak Budapesten kétszázra tehető.

mám által gyakorolt módon folyt. Az iskolarendszeren kívüli nyelvoktatás is az állami, vagy az államilag támogatott szférában zajlott a művelődési házakban, valamint a TIT intézményeiben. Emellett voltak nyelvi szakkörök az iskolákban (főleg a gimnáziumokban), amennyire tudom, két magánnyelviskola működött akkoriban a fővárosban.

A 80-as évek elején, 82–83-ban vált lehetővé, hogy vállalkozási formában (gmk, szövetkezet, szakcsoport) nyelvtanárok – akkor még főleg az iskolai, egyetemi állásuk mellett – délutánoként, esténként, szombatoként, illetve vállalatoknál szervezett formában nyelvet oktassanak.

Az első külföldi tulajdonú és alapítású nyelviskola bejegyzéséhez külön miniszteri engedély kellett. A kereslet nagy volt,

az iskolák szaporodtak, szétváltak, a vállalkozási formák is átalakultak: többségük ma bt.-ként vagy kft.-ként működik.

Egyre több tanár dolgozott vállalkozóként és hagyta ott a biztos közalkalmazotti pályát, hogy szabadon megvalósíthassa elképzeléseit.

Szeretném hangsúlyozni, hogy minket, akik ezt a lépést a 80-as években megtettük, nem kizárólag a jobb megélhetés reménye vezérelt: tapasztalataink, elképzeléseink, terveink voltak egy másfajta nyelvoktatásról és nyelvvizsgáztatásról, ezeket

8

K É K

a terveket akartuk iskolai kötöttségek nélkül, kísérletezve, teamben, időt, energiát és pénzt se kímélve megvalósítani.

Téved, aki azt hiszi, hogy elég egy-két asztal, szék, tábla és magnó egy igazi nyelviskola alapításához, megteremtéséhez. Több ezer munkaórára, több millió forint befektetésére van szükség ahhoz, hogy egy valóban jól működő, magas szinten tanító, elismert oktató cég alakuljon ki, elkötelezett tanári karral és adminisztrációs munkatársakkal, belső fejlesztési-továbbképzési rendszerrel, könyvtárral, infrastruktúrával, know-how-val.

Érthető tehát, hogy az a 38 nyelviskola, amely az IATEFL Hungary és a British Council kezdeményezésére összehívott megbeszélésen megjelent 1991-ben, meg-

NYELVOKTATÁS

egyezett abban, hogy szükség van egy ellenőrzési és érdek védelmi rendszer felállítására.

Innentől kezdve egyenes, de nehéz út vezetett napjainkig:

1991. március 21. – A Nyelviskolák Kamarájának alakuló közgyűlése 52 iskola részvételével: alapszabály és működési szabályzat létrehozása, a tisztviselők megválasztása.

A szervezetről ellenző és bátorító cikkek jelennek meg a médiában, miközben folyik a cégbejegyzés, az arculat kialakítása, a minősítő rendszer első változatának kidolgozása, az embléma kiválasztása, megnyílik a bankszámlánk és befolynak az első tagdíjak.

1992. szeptember 26. – Rendkívüli közgyűlés dönt az arculatról, az érdekvédelmi tevékenységről, az első minősítések elvi részleteinek elfogadásáról.

Az ügyvezető testület felveszi a kapcsolatot a külföldi kulturális intézetekkel, a kamara tagjai együtt vesznek részt a Hungexpón, elkészül az Etikai Kódex, felvesszük a kapcsolatot az EAQUALS-szel.

1993. május 8. – A közgyűlés már kiértékelheti az első minősítési időszak tapasztalatait, ehhez illeszti az Etikai Kódexet és a Működési Szabályzatot.

Az egyes munkacsoportok tagjai szakértőként dolgoznak az Oktatási Minisztérium felkérésére, a felkért szakmai felügyelők, inspektorok, kétnapos értékelő tréningen vesznek részt.

1994. május 14. – A közgyűlésen már beszámolhatunk az első sajtótájékoztatóról, ahol bevezettük a köztudatba a „minősített iskola” fogalmát, a Munkaügyi

Minisztériummal való kapcsolatfelvételtől, melynek célja a munkanélküliek és pályakezdők nyelvoktatásában való együttműködés szabályozása; továbbá a minősítési kézikönyv átdolgozásáról, valamint arról, hogy felvettük a kapcsolatot a Nyelvtanárok Kamarájával.

1995. június 15. – A közgyűlésen névváltoztatásról döntünk a kamarai törvény alapján: nevünk azóta Nyelviskolák Szakmai Egyesülete (amit egymás közt NYESZE-ként becézünk), és újabb sikereket, eredményeket könyvelünk el.

Interjúkat kérnek tőlünk a Teszt Magazinban, a HVG-ben; a Goethe és Osztrák Kulturális Intézettel együtt nyelvtanári továbbképzést szervezünk, a British Council támogatásával management-semináriumot tartunk; újra minősítjük a két éve minősített iskolákat; ettől a naptól kezdve meghívottként részt vehetünk az Országgyűlés Oktatási és Tudományos Bizottságának nyitott ülésein; felvesszük a kapcsolatot a lengyel társszervezettel; megjelentetjük a nemzetközi nyelvviszsgálókról szóló első kiadványt; részt veszünk az Oktatási Minisztérium által összehívott ad hoc bizottság ülésein, melynek témája a nyelvviszgareform.

1996. május 17. – Kezdetét veszi a Budapesti Kereskedelmi és Iparkamarával, valamint a Felnőttképzési Vállalkozások Szövetségével való együttműködés a minősítés területén – mindkét szervezet érdeklődik a NYESZE tapasztalatai iránt.

A közgyűlés javaslatot tesz a Független Minősítő Bizottság megalakítására, mely intézmény igen pozitívan befolyásolja a minősítési rendszer objektivitását, szakszerűségét és függetlenségét.

1997. január 18. – A rendkívüli közgyűlés jóváhagyja a Minősítési Kézikönyvet és a Működési Szabályzat egyes változta-

tásait, valamint azt a jelentést, mely arról szól, hogy a Munkügyi Minisztérium felkérte a szakértői testületet egy tanulmány készítésére, melyre a szakképzési minősítések előkészítéséhez van szükség.

A NYESZE képviselője rendszeresen részt vesz a Civil Parlament ülésein is.

1997. május 20. – A NYESZE létrehoz egy alapítványt, meghatározza az „iskola” fogalmát, ami a minősítések egyik alapfeltétele, bevezeti a kétlépcsős minősítési rendszert, előadássorozatot szervez a nemzetközi nyelvvizsgákról.

1998. március 20. – A NYESZE előkészíti az EAQUALS 1998. évi téli tanácskozását, mely Budapesten kerül megrendezésre: rendszeresen konzultál a nyelvvizsgareform ügyében az Oktatási Minisztériummal, a NYESZE jelöltje bekerül a Nyelvvizgát Akkreditáló Testületbe, a NYESZE elnöke pedig abba a Kuratóriumba, amely a testület tagjait megválasztotta.

1998. május 22. – A NYESZE önálló WEB- oldalt hoz létre az Interneten, megnyeri a Gazdasági Minisztérium egyik pályázatát: minősítési rendszere megkapja az IIASA-SHIBA-díjat, ezzel tagjai leszünk a Nemzeti Minőség Klubnak.

NYELVOKTATÁS

A közgyűlés jóváhagyja a 98 novemberére tervezett szakmai konferencia koncepcióját: a „Nyelvtudás Európai Mércével” elnevezésű konferencia az év egyik legnagyobb nyelvoktatási területen rendezett megmozdulása (500 résztvevő – védnöke Dr. Glatz Ferenc), mely megérdemelten, magas szakmai színvonalának köszönhetően nagy elismerést vív ki a nyelvoktatás szereplőinek körében.

Később részt veszünk a Human Expón is, melyre egy ízléses és informatív katalógust készítünk.

1999. április 30. – A rendkívüli közgyűlés összegzi az évek alatt összegyűlt tapasztalatokat, valamint elfogad egy többfős munkacsoport (tagiskolák, inspektorok, az FMA tagjai) által több száz munkaóraban elkészített új Minősítési Kézikönyvet, mely 1999 őszén kerül először nagyobb körben kipróbálásra.

Ezzel a kézikönyvvel már újabb feladatot tűztünk ki magunk elé: 2000-ben ezzel pályázunk a Nemzeti Minőségi Díjra.

Mi ennek az üléssorozatnak, a folyamatos fejlődésnek a motorja? – kérdez-

hetné bárki. Nem más, mint a magánnyelvoktatás területén működő konkurens cégek együttműködése, a magyarországi magánnyelvoktatás színvonalának emelése, megítélésének pozitív befolyásolása, annak bizonyítása céljából, hogy a magánszféra a minőség és magas színvonalú szolgáltatás elkötelezettje.

A sikereink, eredményeink látványosak – hosszú út vezetett idáig nagymám kishabjából, és biztos, hogy még nem ültünk a babérjainkon.

Csak így érhetjük el, hogy a magánnyelviskolák ne irigyelt, megvetett piaci

9

K É K

szereplők, hanem a magyarországi nyelvoktatás biztos bázisai legyenek: a közoktatással és felsőoktatással vállalva egy olyan társadalom létrejöttét segítsük elő, melynek polgárai több idegen nyelvet beszélnek.

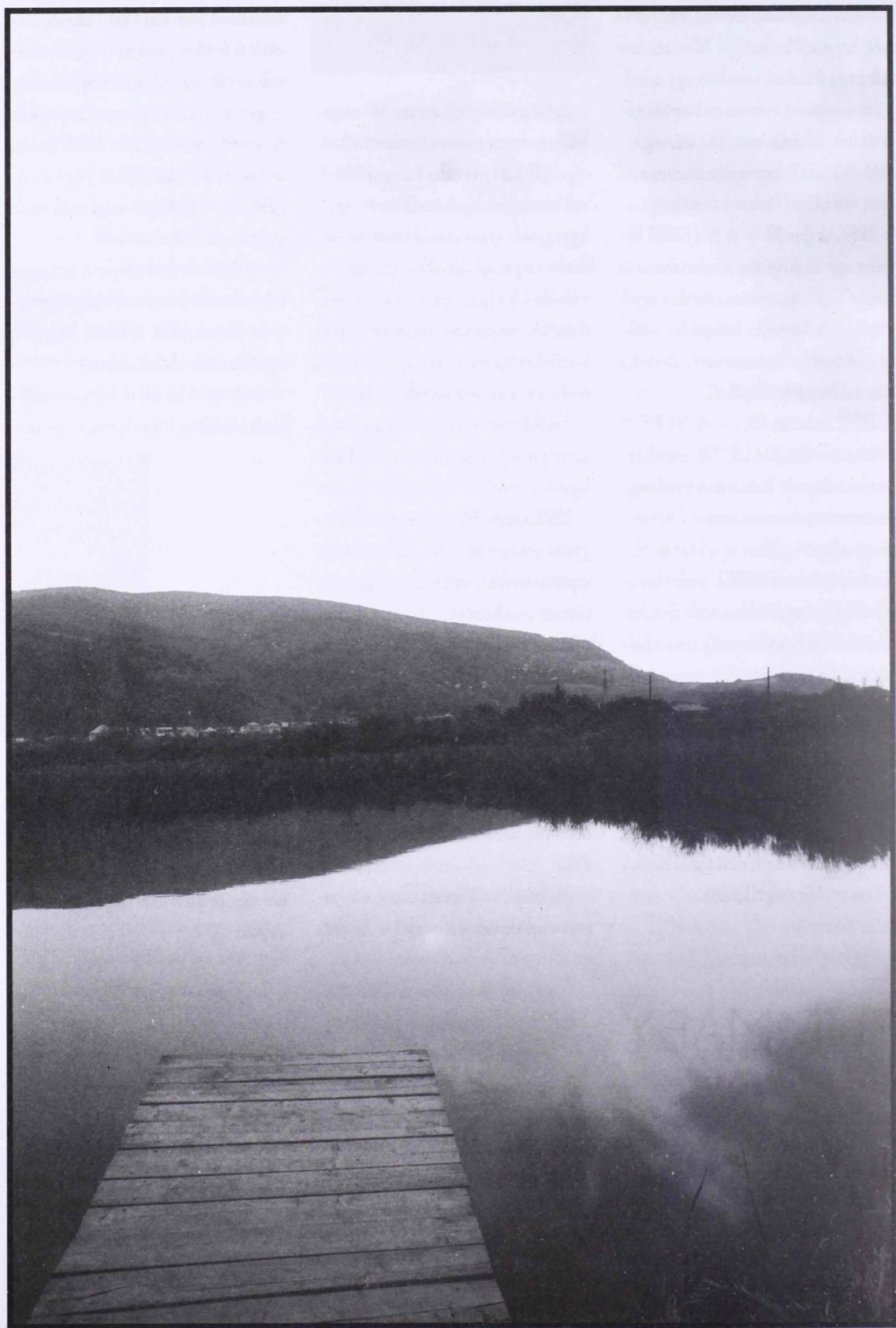
SUMMARY

In the 60s and 70s language teachers used to give private lessons in their homes, in addition to their jobs at state-owned schools. At the beginning of the 80s they were provided with an opportunity to work as entrepreneurs. Since then the number of private language schools has been increasing significantly.

In the 90s the majority of language schools realized the necessity of a system suitable for quality controlling and safeguarding of interests. Therefore the Chamber of Language Schools was founded in 1991 which has been working as

Association of Language Schools since 1995. In order to develop a unified quality system, the Association has introduced the category of a 'qualified language school'. Moreover its members take part in numerous programs connected with language teaching either as organizers or participants so as to represent the interests of private language schools.

The aim of the Association is to create a society of citizens who are able to speak more than one foreign language.



Babai Éva

Minőségbiztosítás a nyelvoktatásban

A Nyelviskolák Szakmai Egyesületének minősítési rendszere

egyéb – a befogadóra ható – külső körülménynek is a függvénye. A végeredmény annál is nehezebben mérhető egzakt módon, mivel a kiindulási tudásszintet még nehezebb megállapítani, hiszen a szűkebb értelemben vett nyelvtudáson kívül a kulturális háttérrel, az egyéb nyelvismerettel és még sok más tényező együtthatását kellene mérni.

Többek között ezért nagy jelentőségű, hogy a nyelvoktatási szféra megalkotta saját, az oktatás többi területeire is adaptálható minőség mérési rendszerét, mely nemcsak elméletben, hanem 1993 óta a gyakorlatban is működő rendszer, amely folyamatos fejlesztésen, csiszoláson esik át.

A Nyelviskolák Szakmai Egyesülete kidolgozta a minősítés feltételeit, szempontrendszerét, és a minősítési folyamat szabályait. Ezt a rendszert jelenleg több mint 50

nyelviskola vallja magáénak, elismerik a piac résztvevői és az állami szervek közül is sokan.

Eddigi legnagyobb elismerésünk, hogy a minőségfejlesztés terén végzett tevékenységünkért IIASA-SHIBA-díjban részesültünk.

1999. február óta a Nyelviskolák Szakmai Egyesülete a Nemzeti Minőség Klub tagja. Az erről szóló oklevel aláírói: Chikán Attila gazdasági miniszter és Sugár András, a Nemzeti Minőség Klub soros elnöke.

A NYESZE minősítési rendszere nemzetközi összehasonlításban is megállja a helyét, így válhatott az EAQUALS/Euro-

11

K É K

pean Association for Quality Language Services/ pártoló tagjává, projektjeinek aktív résztvevőjévé.

A Nyelviskolák Szakmai Egyesülete legfontosabb célkitűzései közé tartozik, hogy;

– a nyelviskolákban folyó nyelvoktatás szakmai színvonalát ellenőrizze, emelje;

– a minősítést kérő iskoláknál a felügyeletet független szakemberek részvételével elvégezze, a Független Minősítő Bizottság ajánlása alapján döntsön a Minősített Nyelviskola cím odaítéléséről;

– tájékoztassa a fogyasztókat a szolgáltatás színvonaláról;

– védje és képviselje a tagok érdekeit;

– az Egyesület a tagiskolákban felhalmozódott szaktudásával hozzájáruljon az egész országot érintő nyelvoktatással kapcsolatos kérdések megoldásához.

Fenti célokat egy kétlépcsős minőség-biztosítási rendszer működtetésével éri el.

Az első lépcső a **tagság**, a második a **minősített tagság**.

Ki lehet a Nyelviskolák Szakmai Egyesületének tagja?

1999. január 1-jétől a tagságnak három feltétele van:

1. Az iskola elfogadja a NYESZE Alapszabályát és Működési szabályzatát.

2. Az iskola kötelezettséget vállal a tagdíj fizetésre.

3. Az iskolaszertű működésről az iskola felelősségteljes nyilatkozatot tesz a

NYELVOKTATÁS

A/ Dokumentálhatóság

Az iskola legalább 1 évre visszamenőleg dokumentálja tevékenységét.

B/ Infrastruktúra

- Az iskola telephellyel rendelkezik, melyben ellátják az alábbi funkciókat: cégvezetés, adminisztráció, ügyfélszolgálat /repció/, tanulmányi vezetés (nyelvenként), könyvtárszolgálat a tanárok részére, találkozási - felkészülési lehetőség a tanárok részére + egyéb szükséges infrastruktúra.

- Az ügyfélszolgálat rendszeres és publikus nyitva tartással működik.

- Az iskola biztosítja az oktatáshoz a kulturált, oktatáshoz felszerelt tantermet (mely lehet saját tulajdon, bérlemény, kihelyezett tanfolyamok esetében vállalati helyiségek).

C/ Iskolaszertű tevékenység

- Az iskolának van(nak) nyelvtanára(i), aki(k) alkalmazottként, megbízással, egyéni vállalkozóként, alvállalkozóként vagy más módon szerződéses jogviszonyban áll(nak) az iskolával.

- Az iskolának létezik kidolgozott és a hallgatókkal ismertett szintrendszere valamennyi kínált nyelvből.

- A kínált nyelvekből a meghirdetett szinteken folyamatos a kínálat. (Javasolt min. 5 szint.) Kivételt képeznek a kisnyelvek, illetve a „felfutási idő” alatt álló nyelvek (max. 1 év).

- Az iskola vezetője felelős mind a gazdasági, mind a szakmai tevékenységért.

- Az oktatási vezető felügyeli a tanárok szakmai tevékenységét (tanfolyam tartalma, tananyag, értékelés), valamint a tanárok továbbképzését.

D/ Etikus PR tevékenység

- etikus reklám

- versenytisztesség

- a hallgatók pontos informálása, nem megtévesztése

Mire jogosít a tagság?

Az iskola reklám és PR tevékenységében hivatkozhat arra, hogy

a Nyelviskolák Szakmai Egyesületének tagja. A minősítést jelző logót nem használhatja.

A tagiskola célja, hogy előbb-utóbb minősített taggá váljon, melynek érdekében önként aláveti magát a minősítési eljárásnak.

A tagiskolák előzetesen megismerhetik a minősítés kritériumrendszerét, mely a Minősítési kézikönyvben pontrol pontra le van írva. Ha ennek alapján nem tudják kellő biztonsággal megállapítani, vajon megfelelnek-e a követelményeknek, kérhetnek előminősítést.

A továbbiakban ismertetem a NYESZE szervezeti felépítését, kik végzik a minősítést, kik döntenek a minősítés odaítélésében, a Minősítési kézikönyvben leírt kritériumokat és magát a minősítési folyamatot, melyen a sikeresen túljutó nyelviskolák használhatják a Nyelviskolák Szakmai Egyesülete által Minősített Nyelviskola címet és logót.

A NYESZE választott testületei, tisztségviselői

Elnök

A közgyűlés évente választja

Az ügyvezető testület

9 tagú testület, tagjait a Közgyűlés évente választja

Alelnök

Titkár

Gazdasági Titkár

12

K É K

NYESZÉ-nek belépéskor. (Kérdőív kitöltése, aláírása.) A nyilatkozat tartalmáról a NYESZE képviselője bármikor meggyőződhet.

A nyilatkozatnak az alábbi feltételeket kell tartalmaznia:

A nyelviskolát működtető gazdálkodó szervezet cégbíróságon bejegyzett kft., bt., egyéb gazdasági társaság vagy egyéni vállalkozó, ill. törvényesen működő társadalmi szervezet, tehát van neve, telephelye, vezetője, ha szükséges, hatósági engedélye.

Cégszerű adminisztratív tevékenységet folytat, a hallgatók felé számlaadási kötelezettségét betartja.

Ha a fent meghatározott szervezet több név alatt több iskolát működtet, mind-egyikre külön-külön vonatkoznak az alábbiak:

Minősítésekért felelős vezető

Az ügyvezető testület fenti tisztségviselőket évente választja saját sorából

Etikai Bizottság

3 tagú bizottság, tagjait a közgyűlés évente választja

Számvizsgáló Bizottság

3 tagú

Kik lehetnek felügyelők?

A kiválasztott felügyelők minden esetben tapasztalt, a szakmában elismert szakemberek, akik egyik nyelviskolával sem álltak kapcsolatban a minősítést megelőző legalább 2 éven át, de jó esetben van korábbi tapasztalatuk a magánnyelvoktatásban. Nemcsak az adott nyelv oktatásában jártasak, hanem az óralátogatások, tanári értékelések, oktatási tervek értékelésének terén is. Tehát többnyire főiskolai, egyetemi tanárok, akik tanárképzéssel vagy ún. mentor képzéssel foglalkoznak.

A felügyelők írásos útmutatót kapnak, mely szabályozza, hogy hogyan készüljenek a felügyeletre, hogyan viselkedjenek a felügyelet idején, mire vonatkozóan tehetnek fel kérdéseket és milyen határidővel és formában készítsék el írásos értékelésüket.

A minősítő látogatásokat végző szakemberektől elvárható, hogy saját szakmai tapasztalatukon túlmenően egységesen ítélik meg a látogatott iskolákat. Ennek elősegítésére a NYESZE a kezdetektől fogva hangsúlyozta az inspektori tréning jelentőségét.

Az inspektoroknak évente legalább két továbbképzésen kell részt venniük, melyen a tapasztaltabb felügyelők átadják ismereteiket a kevésbé tapasztaltaknak, illetve videofelvételek segítségével egysé-

NYELVOKTATÁS

gesítik a pontozás rendszerét. A továbbképzések feladata az is, hogy a minősítés előfeltételeinek, a tanári diplomáknak, az iskola reklámtevékenységének és a helyszíneknek a megítélését is standardizálja.

Az egységes értékelést segíti elő az is, hogy a látogatások kezdetekor az első órát az inspektorok együttesen látogatják meg, külön-külön pontoznak, és tapasztalataikat a később külön folytatandó óralátogatások céljából kicserélik.

Kik döntenek a minősítés odaítélésében?

1997-ben, a Közgyűlés felhatalmazása alapján megalakult a négytagú **Független Minősítő Bizottság (FMB)**, amely átvette az Ügyvezető Testülettől a látogatásokat követő minősítés felelősségteljes feladatát, s egyúttal megvalósult az az igény, hogy konkurens nyelviskolák vezetői ne tekinthessenek be a minősítési anyagokba. Ezenkívül az FMB ajánlásokat fogalmaz meg a látogatásokkal és a Minősítési kézikönyvvel kapcsolatban, harmadrészt pedig továbbképzéseket szervez az inspektorok számára. Az FMB tagjai független szakemberek, akik munkájukat díjazásért végzik. Valamennyiüknek van nyelviskolai múltja, de mára már a felsőoktatásban dolgoznak

Mik a minősítés előfeltételei?

Az iskolának a következő előfeltételeknek kell megfelelnie:

– Az egy ciklusban tanított órák legalább 80 %-át az előírt képesítéssel rendelkező tanár tartja, és ez az állítás minden nyelviskolában oktatott nyelvre külön-külön is érvényes (lásd Az előminősítés c. fejezetnél). Erről az iskola nyilatkozatot ír alá.

– Az iskola a Minősítési kérelem benyújtását megelőzően két éve bejegyzett cég, vagy iskolaként működő egyéni vállalkozó, vagy ilyen intézményből alakult önálló iskolává.

– Hirdetési gyakorlata 1 évre visszamenőleg korrekt, megfelel a versenytisztesség követelményeinek.

13

K É K

– Az iskola előzetesen befizette a tagdíjat és a minősítési eljárás díját.

Az előminősítés

Ha az iskola a kiadott dokumentumok alapján nem biztos abban, hogy a követelményeknek megfelel, kérheti az előminősítést, mely a minősítésnél rövidebb és kisebb anyagi megterhelést jelent. Az előminősítés minden kötelezettség nélkül kiváló alkalom arra, hogy a nyelviskola csökkentett díjfizetés mellett kívülálló, független és tapasztalt szakember segítségével meggyőződjön arról, hogy mekkora eséllyel indulhat a Minősített nyelviskola címet, illetve mik azok a hiányosságok, amelyeket még pótolniuk kell. Az előmi-

nősítés során a felügyelő szakmai tanácsokkal is ellátja a nyelviskolát, ami a rendes minősítési eljárás során már tilos.

Az előminősítésről a vizsgálatot végző személy nem készít jelentést a NYESZE számára, feladata csupán, hogy szakmai ismereteinek birtokában támogassa a kérelmező nyelviskola felkészülését a minősítési eljárásra. Természetesen a felügyelőt ugyanolyan szakmai titoktartás kötelezi – melyről írásban is nyilatkozik – mint a rendes minősítési eljárás során.

Az előminősítéshez és a minősítéshez egyaránt ki kell az iskolának töltenie a

NYELVOKTATÁS

minősítés megkezdése előtt a képzettség elfogadása egyértelműen eldönthető.

Mi várható el egy Minősített Nyelviskolától?

Egy diák az iskola **bármely** tanfolyamára, helyszínére, csoportjába, tanárához beiratkozva az alábbi kritériumoknak megfelelő szolgáltatást kapjon:

- magas színvonalú oktatás, hatékony módszerekkel, képzett tanárokkal;
- a tanfolyamok egymásra épülő szintrendszere, a tanfolyamok választéka;
- rendszeres külső szakmai felügyelet a színvonal megőrzése érdekében;
- hozzáértő szakmai irányítás, rendszeres továbbképzés;
- a korszerű tanításhoz szükséges feltételek megléte;
- helytálló, teljes körű információ a beiratkozóknak;
- hatékony szervezés, pontos adminisztráció;
- kulturált körülmények;
- korszerű technikai felszereltség;
- versenytisztség.

A minősítési eljárás menete

Dokumentumok, határidők

A minősítést megelőzően az iskolának nemcsak a Minősítési kérelmet kell pontosan kitöltenie, hanem felelőssége teljes tudatában nyilatkoznia kell arról, hogy az előfeltételeknek megfelel.

– A kitöltött Minősítési kérelemnek és nyilatkozatoknak, a mellékelt, jellemző

hirdetéseknak, szóróanyagoknak a minősítési időszakot megelőző hónap 15-éig meg kell érkezniük a NYESZE Titkárságára. A beérkezett anyagot a tag nyelviskoláktól teljesen független titkár ellenőrzi, ha az anyag nem teljes, de a hiány egyszerűen pótolható, akkor telefonon intézkedik. Amennyiben az anyag nem elfogadható, a Minősítési kérelmet a titkár visszaküldi az elfogadhatatlanság okának feltüntetésével. Ebben az esetben a kérelmező már csak a következő minősítési időszakban kérheti az eljárás lefolytatását, a megfelelő dokumentumok benyújtását követően.

Időpontok egyeztetése

A kitöltött dokumentumok beérkezése után az Ügyvezető Testület minősítésért felelős tagja kapcsolatba lép a felügyelőkkel és az iskolával, hogy ők közvetlenül megegyezhessenek a minősítési eljárás pontos időpontjában. Ez annak alapján történik, hogy a minősítési időszakon belül, mely két hetet jelölt meg az iskola, mint számára kedvező időszakot. Ajánlatos olyan két hetet megadni, mely jellemzően tükrözi az iskolában folyó munkát, s melyről kellő időben órarendet is tud adni az iskola.

A rendes minősítést mindig legalább két, az iskola által elfogadott, független szakember végzi, nagy iskola vagy több tanított nyelv esetén ez a szám akár 5-6 is lehet. A felügyelők teamet alkotnak, és megegyeznek, hogy ki vállalja a szóvivő szerepét. A továbbiakban ő egyeztet a nyelviskolával, megállapodik a nyitó- és zárómegbeszélés időpontjában, összefogja a felügyelők munkáját, és irányítja a jelentés elkészítését.

14

K É K

Minősítési kérelmet, ami nem más, mint egy részletes, az oktatás és a vezetés minden részletére kiterjedő kérdőív csomag. Erre azért van szükség, hogy a felügyelők a minősítési folyamat megkezdése előtt tanulmányozhassák a kérelmező iskolában folyó munkát, és a minősítés során már konkrét kérdéseiket fogalmazhassák meg. A kérelemhez mellékelnie kell az iskolának a vizsgálatot megelőző egyéves időszak jellemző hirdetéseit, és az iskolában foglalkoztatott tanárok névsorát annak feltüntetésével, hogy milyen heti óraszám-ban tanítanak és az előírásnak megfelelő végzettséggel rendelkeznek-e.

Amennyiben a tanított órák 80 %-ába kíván az iskola besorolni a NYESZE listán nem szereplő képzéseket, ezekről előzetes leírást kell adniuk, ami alapján a

A minősítés

A minősítő bizottság a tanárok létszámától függően minimum 1, maximum 8 napot tölt el a meglátogatott iskolában, és ennek során megbeszéléseket folytat az iskola vezetőivel, a szakmai vezetőkkel, a tanárokkal, az adminisztratív alkalmazottakkal és a hallgatókkal, valamint természetesen órákat látogat, értékeli a tanítási helyszíneket és megvizsgálja az iskola PR-tevékenységét. Az inspektorok a Minősítési kézikönyv alapján pontszámokkal értékelik a látottakat, és a látogatás végével részletes összefoglaló jelentést készítenek, amelynek alapján az a Független Minősítő Bizottság dönt a minősítésről. A minősítés elnyeréséhez az iskolának mindhárom vizsgált területen el kell érnie a meghatározott küszöbértéket.

Nyitómegbeszélés

A nyitómegbeszélés előtt az inspektorok számszerűen, az aktuális órarendek, a tanári végzettségeket igazoló okmányok másolatainak és az iskola által precízen kitöltött táblázat segítségével ellenőrzik, hogy a tanított órák legalább 80%-át diplomás tanárok tartják, és ez nyelvekre lebontva is igaz. Ha nincs a 80%-ot bizonyító mennyiségű diploma, ill. végzettséget igazoló okirat (utolsó éveseknél index-másolat) lefűzve, akkor az inspektoroknak kötelező felállni és az inspekciónak befejezettnek nyilvánítani.

Az iskolának globálisan és nyelvenként is biztosítania kell a 80%-ot. Ahol olyan nyelvi oktatás folyik, amelyből Magyarországon nincs tanári képzés, ott az adott nyelvet beszélő bármilyen képzettségű tanár taníthat, de ez az óraszám az iskola

NYELVOKTATÁS

összóraszámának automatikusan a 20%-os, azaz nem diplomás részébe tartozik

A nyitómegbeszélésen részt vesz az iskola felelős vezetője és a szakmai vezető(k).

A nyitómegbeszélés során a felügyelők meggyőződnek arról, hogy az iskola megfelel-e az előfeltételeknek és a nyilatkozatok megfelelnek-e a valóságnak. Amennyiben az iskola bármelyik előfeltételnek nem felel meg, az inspektorok dokumentálják, hogy a minősítés mely ok miatt hiúsult meg. Ez esetben az iskola kérésére a felügyelők a minősítési eljárást lefolytatják, úgy mintha előminősítést végeznének, de értékelő jelentést nem készíthetnek.

Megfelelő előfeltételek esetén az inspektorok ismertetik az iskola vezetőjével saját hatáskörüket és feladataikat, az iskola pedig betekintésre rendelkezésükre bocsátja a szükséges dokumentumokat, mint pl. szerződéseket, tanterveket, haladási naplókat, órarendeket (visszamenőleg is), kihelyezett tanfolyamok listáját, óralátogatási feljegyzéseket, továbbképzési tematikákat, könyvtári nyilvántartást stb. Az iskola közli az inspektorokkal a Minősítési kérelem beadása óta bekövetkezett változásokat. A nyitómegbeszélés során az inspektorok egyeztetik a várható eseményeket, ill. a zárómegbeszélés időpontját.

Az inspektorok az iskolától semmilyen extra juttatást vagy ajándékot nem fogadhatnak el.

A minősítési eljárás

A minősítési eljárás ideje alatt a felügyelők (együtt, vagy külön-külön) szabadon járhatnak az oktatás helyszínein, és

ezt az iskoláknak a nem saját bérleményű vagy tulajdonú helyszíneken is biztosítaniuk kell.

Az inspektoroknak a felügyeleti napokon tanító tanárok lehetőleg minimum 50%-ának munkájáról kell képet kapniuk, melyhez elegendő, ha csak 25-30 percet töltenek egy-egy órán, és – lehetőség szerint – minél több tanárral és diákkal beszélnek az iskolában folyó munkáról.

Az inspektorok a nyitómegbeszélést követően egy tanórát (illetve részletét) közösen tekintenek meg, hogy még egyszer egyeztetthessék értékrendjüket, a mi-

15

K É K

nősítésben tapasztalatlanabb kollégák ismereteit felfrissítsek.

Minden órán legyen az inspektor számára egy üres szék, amire az aktuális óravázlat is ki van készítve.

A minősítési eljárás során a felügyelők elsősorban a szakmai vezetőkkel tartják a kapcsolatot, az értékelés során azonban csupán a dokumentumokkal alátámasztott információt veszik figyelembe. Ugyanakkor igyekeznek a nyelviskola minden alkalmazottjának munkájáról és a nyelviskola egészének működéséről képet kapni, a szünetekben mind a tanárokkal, mind a diákokkal szabadon beszélgethetnek.

Az óralátogatások során a felügyelők pontokkal értékelik az egyes tanárok munkáját a Minősítési kézikönyvben lefektetett szempontrendszer szerint. Amennyiben

a látogatási idő (25-30 perc) alatt bizonyos szempontok nem mérhetőek, azokra a szempontokra a felügyelő a tanár az összbemutató pontját adja. A minősítési eljárás során a felügyelők nem az egyes tanárok teljesítményét értékelik, hanem a nyelviskolában folyó oktatói munkát összességében, az átlagszámítás szabályai szerint értékelik. Sem írásban, sem szóban név szerint nem értékelik az egyes tanárokat, sem a minősítés ideje alatt, sem azt követően. Ugyanakkor minden egyes óralátogatást külön dokumentálnak, az időpont, és a helyszín megjelölésével.

csolatban, hanem azt állapítják meg, hogy milyen mértékben felel meg a nyelviskola a Minősítési kézikönyvben lefektetett szempontoknak, illetve értékrendnek. A záróbeszélgetésen a Minősítési kézikönyv fő szempontjait követve összefoglalják tapasztalataikat. A később elkészített írásos jelentésben újabb alapvető szempontok nem merülhetnek fel. A záróbeszélgetés már nem a vizsgáldóság fóruma, és nem nyújt lehetőséget az iskola vezetőségének újabb érvek felsorakoztatására. A záróbeszélgetésnek NEM CÉLJA egyes tanárok minősítése, az intézmény átvilágítása vagy szakmai tanácsadás.

A Minősítési kézikönyv – a minősítés kritériumrendszere

A Nyelviskolák Szakmai Egyesülete a minősítési folyamat mércéjeként létrehozta a Minősítési kézikönyvet. Ez a dokumentum minden NYESZE tagiskola számára elérhető, nyilvános.

A Minősítési kézikönyv az általános tudnivalók ismertetése után a Minősítési kérelmet, majd az Összefoglaló ponttáblázatot tartalmaz, amelyben részletes útmutatót ad a ponttáblázat kitöltéséhez. A könyv az inspektorok által másolható Egyéni értékelő lapokkal ér véget. A legfrissebb, 1999. évi átdolgozás arra irányult, hogy a követelményeket írásban tegyék egyértelművé mind az iskola, mind az inspektorok számára, és így a pontozás ne mutathasson érdemi eltéréseket a különböző helyeken, különböző inspektorokkal végzett minősítések során.

A minősítés során az egyesület által kijelölt inspektorok a korábban ismertetettnek megfelelően három fő területet vizsgálnak:

- szakmai színvonal;
- menedzsment;
- technikai feltételek.

A szakmai színvonal

A Minősítési kézikönyv tartalmazza az iskola oktatási szerkezetének megítélését, melynek egyik lényeges pontja a tanított nyelv(ek) szintrendszere, ennek tesztelése, és ennek alapján a tananyag választása. Alapkövetelmény, hogy a hallgatók folyamatosan egymásra épülő kurzusokra iratkozhasznanak be, fejlődésüket az iskola mérje, értékelje. Az oktatás nélkülözhetetlen eszköze a megfelelő méretű és hasznos, modern könyvekből álló könyvtár, melyet a tanárok ismernek és rendszeresen látogatnak.

Csak annak a meglétét fogadhatják el az inspektorok, ami dokumentálva van, tehát megtekinthető, ellenőrizhető.

A szakmai vezető(k) munkájának értékelése magában foglalja a tanárok felvételének menetét, az iskolán belüli óralátogatások értékelését és a tanárok továbbképzését. Nem mellékes szempont, hogy a vezetőtanárok és tanárok aránya milyen, heti hány órát vállalhat a vezetőtanár, marad-e ténylegesen ideje vezetőtanári teendőinek minőségi ellátására.

A szakmai színvonal legfontosabb fokmérője a tanítás minősítése. A látogatók e területen belül is részletesen pontozzák az óratervezést, a tanár felkészültségét, a tanár-diák és diák-diák viszonyt, az óravezetést, valamint az alkalmazott módszertani eljárásokat.

Hangsúlyozni kívánjuk azonban, hogy amint ez a Minősítési kézikönyvben is világosan szerepel, az óralátogatás során, akár egyetlen kirívóan negatív tapasztalat is megghiúsíthatja az iskola minősítését. Amennyiben egy tanár ilyen kirívóan negatív órát tartott, vagy a tanóra helyszíne kirívóan negatív, oda egy másik inspektornak ismét el kell látogatnia, mielőtt döntene az iskola sorsáról.

A záróbeszélgetés

A záróbeszélgetésen az iskola felelős vezetője és szakmai vezetői vehetnek részt. A felügyelők összefoglalják tapasztalataikat és kihangsúlyozzák, hogy nem személyes szakmai véleményüket fogalmazzák meg a nyelviskola munkájával kap-

A menedzsment

A menedzsment területe elsősorban a hallgatók (azaz a fogyasztók) tájékoztatását és az adminisztrációt vizsgálja. Foglalkozik azzal, hogy az adott információ teljesszű-e és a valóságot tükrözi-e. E területen történik a hallgatók tananyagelátásának, valamint a tanári szerződések megletének vizsgálata is.

Az adminisztrációtól általában azt várjuk el, hogy naprakész és hatékonyan kezelhető legyen.

Fontos megjegyezni, hogy a NYESZE általában nem fogalmaz meg konkrét előírásokat arról, hogy pl. mennyi legyen

NYELVOKTATÁS

az ideális csoportlétszám, hiszen ez egyebek mellett árpolitikai kérdés is, azt azonban megköveteli, hogy a fogyasztónak még a szolgáltatás megvásárlása előtt lehetősége legyen a maximális csoportlétszámról tájékozódni, és ezen információ birtokában meghoznia azt a döntést, hogy a szolgáltatást igénybe veszi-e.

A technikai feltételek

A harmadik legfontosabb területen, a technikai feltételek területén, azt vizsgál-

juk, hogy a fizikai körülmények mennyiben felelnek meg a modern nyelvoktatás követelményeinek. Például: az alacsony, rögzített, oszlopokban elrendezett hagyományos iskolai tanterem, amelyben a hallgatók egymásnak (illetve mindegyikük valaki másnak) csak a hátát láthatják, nem segíti elő a nyelvtanulási-nyelvtanítási folyamatot. E területen vizsgáljuk az oktatótermeget, a kiegészítő helyiségeket (tanári szoba, váróhelyiség), a technikai eszközöket, azok karbantartását, valamint a tisztaságot is.

| B / I-II-III Menedzsment | | Max. pontszám | | Küszöbérték | |
|-----------------------------|---------------------------|---------------|--|--------------------------------------|--|
| | | 20 | | 12 | Megfelelt |
| B/I | Tanfolyami adminisztráció | 8 | Tanfolyamok nyilvántartása Tanfolyami órendek Hallgató adatainak nyilvántartása Hallgató részvételének nyilvántartása Helyszín adminisztráció Helyettesítési rendszer Mozgások, változások Órapótlás, pótórák | 1 1 1 1 1 1 1 1 | Az egyes részterületeken nincs külön küszöbhatár |
| B/II | Tanár adminisztráció | 3 | Személyi adatok Diplomák Megállapodások | 1 1 1 | |
| B/III | Hallgatók tájékoztatása | 9 | Ügyfélszolgálat, iroda Diákok tájékoztatása Szint, csoportszám Helyszín Időpont Konzultáció, felzárkóztatás Továbblépési lehetőségek Vizsgalehetőségek Tananyagellátás | 1 1 1 1 1 1 1 1 | |

| C / I-II-III Technikai feltételek | | Max. pontszám | | Küszöbérték | |
|--------------------------------------|-------------------------------|---------------|---|-----------------------|--|
| | | 15 | | 9 | Megfelelt |
| C/I | Oktatási helyszínek | 6 | A tanterem mérete A tanterem világossága A tanterem fűtése, szellőzése A tanterem berendezése A tanterem tisztasága | 1 1 1 1 1 | Az egyes részterületeken nincs külön küszöbhatár |
| C/II | Kommunális feltételek | 4 | Karbantartása Mosdó Tisztaság Tanári szoba Váró | 1 1 1 1 1 | |
| C/III | Az oktatás műszaki feltételei | 5 | Fénymásolási lehetőség Magnetofon Írásvetítő Videó Számítógép | 1 1 1 1 1 | |

A pontozás

Az inspektorok a Minősítési kézikönyv szempontjai szerint pontozzák az iskola teljesítményét.

Az Értékelés szempontjai oszlopban általában a Megfelelő teljesítés követelményei vannak leírva. Ha az iskola ezt teljesíti, akkor Megfelelő; ha nem teljesíti, vagy ez alatt teljesít, akkor Nincs/nem megfelelő; ha e fölött teljesít, akkor Kiváló minősítést kap az adott szempont értékelésekor. Vannak olyan szempontok is, ahol meg van határozva a Kiváló teljesítés is, ekkor értelemszerűen ennek elérése esetén kaphat az iskola az adott szemponton Kiváló minősítést.

A Minősített Nyelviskola címhez szükséges pontszám

A három fő terület – Szakmai színvonal, Menedzsment, Technikai feltételek – mindegyikében külön-külön, valamint a Szakmai színvonalon belül úgy nyelvenként, mint az iskola egészére tekintettel mindegyik – A/I, A/II, A/III – kategóriában a maximális pontszám legalább 60%-át kell elérni ahhoz, hogy az iskola a minősítést elnyerje. Ha ezen kategóriák bármelyikében az iskola ezt a küszöbértéket nem éri el, illetve ha az iskola nem ér el összesen legalább 60 pontot, a minősítés nem adható meg. Mérlegelésre nincs lehetőség!

Az értékelés fontos eleme, hogy bár a tanároknak nem 100%-ban kell rendelkezniük az előírt képesítéssel, és a pontrendszeren belüli minimum és maximum pontszámok aránylag széles területet biztosítanak az értékelésre az egyes kategóriákon belül, mégis az egyéni értékelő lap

NYELVOKTATÁS

tanúsága szerint **akár egyetlen tanárról vagy egyetlen rendszeresen használt helyszínről alkotott, egy másik inspektor által ismételt óralátogatással megerősített, kirívóan negatív tapasztalat is meghiúsíthatja az iskola minősítését.** Amennyiben a felügyelőnek a helyszín vagy a tanár munkájának minőségét illetően komoly kételyei vannak, oda egy másik inspektornak ismét el kell látogatnia, mielőtt döntenének az iskola sorsáról. Ha kétszeri óralátogatás után az inspektorok egyetértenek abban, hogy kirívóan negatív minősítésű órát vagy helyszínt láttak, akkor a vizsgált intézmény nem kaphatja meg a minősített címet.

A felügyelői jelentés

A felügyelői jelentés az inspekción írásos dokumentuma. Az Összefoglaló ponttáblázat alapján a záróbeszélgetés követő két héten belül készíti el a vezető inspektor.

A jelentés tartalmazza:

- az iskola alapvető adatait (neve, címe);
- a látogatás időpontját;
- az inspektorok nevét, telefonszámát.
- a nyelviskola tevékenységeit (különböző nyelvek, különböző jellegű tanfolyamok felsorolását);
- a nyelviskola vezetőivel folytatott nyitó- és záróbeszélgetés összegzését;
- a helyszínen szerzett információk és az előzetesen benyújtott adatok összehasonlítását;
- a Minősítési kézikönyv által megadott fő felügyeleti területeken szerzett tapasztala-

latok összefoglalását (Összefoglaló ponttáblázat, ill. ennek szöveges értékelése is);

– az óralátogatások tapasztalatát (kizárólag az iskoláról kialakított összképet, nem az egyes tanárookra lebontott véleményyt; a tanárokat név szerint nem említi meg, csak a funkciókat);

– az iskolavezetés munkájának értékelését;

– technikai feltételek értékelését;

– az esetlegesen tapasztalt kirívó jelenségeket;

– összefoglaló értékelést (1 rövid bekezdés);

19

K É K

– az FMB elé tárt egyértelmű ajánlást: „A vizsgálat során tapasztaltak alapján az X nyelviskolát

– A Nyelviskolák Szakmai Egyesülete a Minősített Nyelviskola cím elnyerésére javasoljuk.

– A Nyelviskolák Szakmai Egyesülete a Minősített Nyelviskola cím elnyerésére nem javasoljuk.

– A vizsgálat megismétlését, kiterjesztését javasoljuk.”

– aláírásokat;

– dátumot.

A jelentésben az inspektorok természetesen, egyértelműen fogalmaznak. A jelentés szövegének és az Összefoglaló ponttáblázat pontszámainak összhangban kell lenniük.

A jelentéssel együtt a vezető inspektor a következő dokumentumokat küldi el a NYESZE titkárságára:

- mindazokat az anyagokat, amelyeket előzetesen megkaptak (Minősítési kérelem, reklámanyagok stb.);
- az Összefoglaló ponttáblázatot;
- a Nyelvenkénti értékelő lapokat;
- az Egyéni értékelő lapokat és az óravázlatokat.

Lényeges tudnivaló, hogy a minősítést nem az iskolába érkező inspektorok adják meg. Az inspektorok a megadott szempontok szerint pontoznak, megírják je-

NYELVOKTATÁS

tő Testületnek és a Független Minősítő Bizottságnak kell eljuttatni. E határidő lejárta után a későbbiekben már nem emelhet ilyen jellegű kifogást.

Az FMB a kijelölt határidőn belül a vezető inspektor jelenlétében megvitatja a jelentést, az iskola részéről esetlegesen beékeztett észrevételeket – legyen ez akár eljárásrendi, akár a jelentéssel kapcsolatos tényszerű – és dönt a Minősített Nyelviskola cím odaítéléséről vagy elutasításáról. Mivel az FMB-nek több inspekcióna van rálátása, a jelenlévő vezető inspektor egyetértésével, a többi iskolával kapcsolatos tapasztalatok alapján, az FMB-nek jogában áll egy adott nyelviskola értékelő pontszámainak megváltoztatása. Erre olyankor kerül sor, amikor az írásos jelentés és a szóbeli értéktétel az adott pontszámmal nincs összhangban. Ilyenkor az FMB köteles megvizsgálni az eltérés okát is.

Az FMB döntéséről és indokairól jegyzőkönyvet készít, melyet jóváhagyásra átad az Ügyvezető Testületnek. Az Ügyvezető Testület, figyelmen kívül nem hagyható új szempont felmerülése esetén, megtagadhatja az FMB döntésének jóváhagyását, ilyen esetben az FMB-nek az adott ügyet a felmerült új szempontok figyelembevételével újra kell tárgyalnia.

A minősítési időszak végén minden iskola egyszerre kapja meg a döntésről szóló FMB határozatot, illetve az egyesület elnöke által aláírt oklevelet a védjeggyel együtt.

A Minősített Nyelviskola cím és logó használata

Alap időszak

A minősítést elnyerő iskoláknak a döntéstől számítva két éven át van joguk arra, hogy használják az egyesület minősítő emblémáját, a Q- betűt és kihasználják a minősített tagságból fakadó PR-előnyöket.

Szövegesen szerepelhet a hirdetésekben: A Nyelviskolák Szakmai Egyesülete által minősített és ajánlott iskola.

Bonusz időszak

Ha egy nyelviskola a két év elteltével újra kéri és elnyeri a minősítést, akkor az újraminősítettség időszaka fél évvel meghosszabbodik. Harmadik minősítés esetén a hosszabbítás újabb fél év, azaz ekkor már három évre szól a minősítés. Ezután újabb bonusz- periódus nem adható.

Spotcheck

A nyelviskola köteles bármilyen jellegű lényegi változásról (pl. tulajdonos, szakmai vezető, menedzsment váltás) a Nyelviskolák Szakmai Egyesületét írásban tájékoztatni, amely rendkívüli ellenőrzést (spotcheck) vonhat maga után. Ilyenkor az Ügyvezető Testület döntése alapján egy inspektor egy egynapos ellenőrzést (spotcheck) végez az iskola költségén. A spotcheck időpontjáról az iskola 2 nappal előtte kap értesítést az ÜT-től.

A minősített időszak alatt a Nyelviskolák Szakmai Egyesületének jogában áll bármikor, akár bejelentés nélkül is fel-

20

K É K

lentésüket, amelyben szerepel egyértelmű ajánlásuk, s amely alapján a Független Minősítő Bizottság joga és felelőssége a döntés meghozatala.

Döntés

A titkár a jelentést és az összes dokumentumot továbbítja a Független Minősítő Bizottság minden tagjának.

A titkár a jelentés egy példányát az Összefoglaló ponttáblázattal és a Nyelvenkénti értékelő lapokkal együtt eljuttatja az iskola vezetőjéhez, akinek a kézhezvételtől számított 5 napon belül lehetősége van azok tartalmára, az azokban szereplő állításokra tényszerű észrevételt tennie. Az észrevételt írásban az Ügyveze-

ügyeletet végeztetni (spotcheck), amelyek eredményeként az elnyert minősítés vissza is vonható. Erre akkor kerül sor, ha egy minősített iskola szakmai vezetésében jelentős változás történik, az iskola új nyelv tanítását kezdi hirdetni, vagy hallgatói/tanári panasz érkezik az iskoláról. Ekkor a spotcheck költségeit a NYESZE viseli.

NYELVOKTATÁS

Nyilvánosság

A NYESZE minden minősítési időszakot követően fizetett közleményekben teszi közzé a minősített nyelviskolák ABC-rendbe szedett listáját. Budapesti kiad-

ványokban külön ABC-rendbe szedett listát közöl a budapesti és a vidéki minősített iskolákról. Fontos alapelv, hogy az ki zárólag pozitív kampányt folytat, és még áttételesen sem teszi közzé azt, ha egy iskola a minősítési eljárásban nem felelt meg. Közleményeiben, sajtóhirdetéseiben, nyilatkozataiban mindig csak arra utal, hogy melyek azok a nyelviskolák, amelyek a minősítést elnyerték.

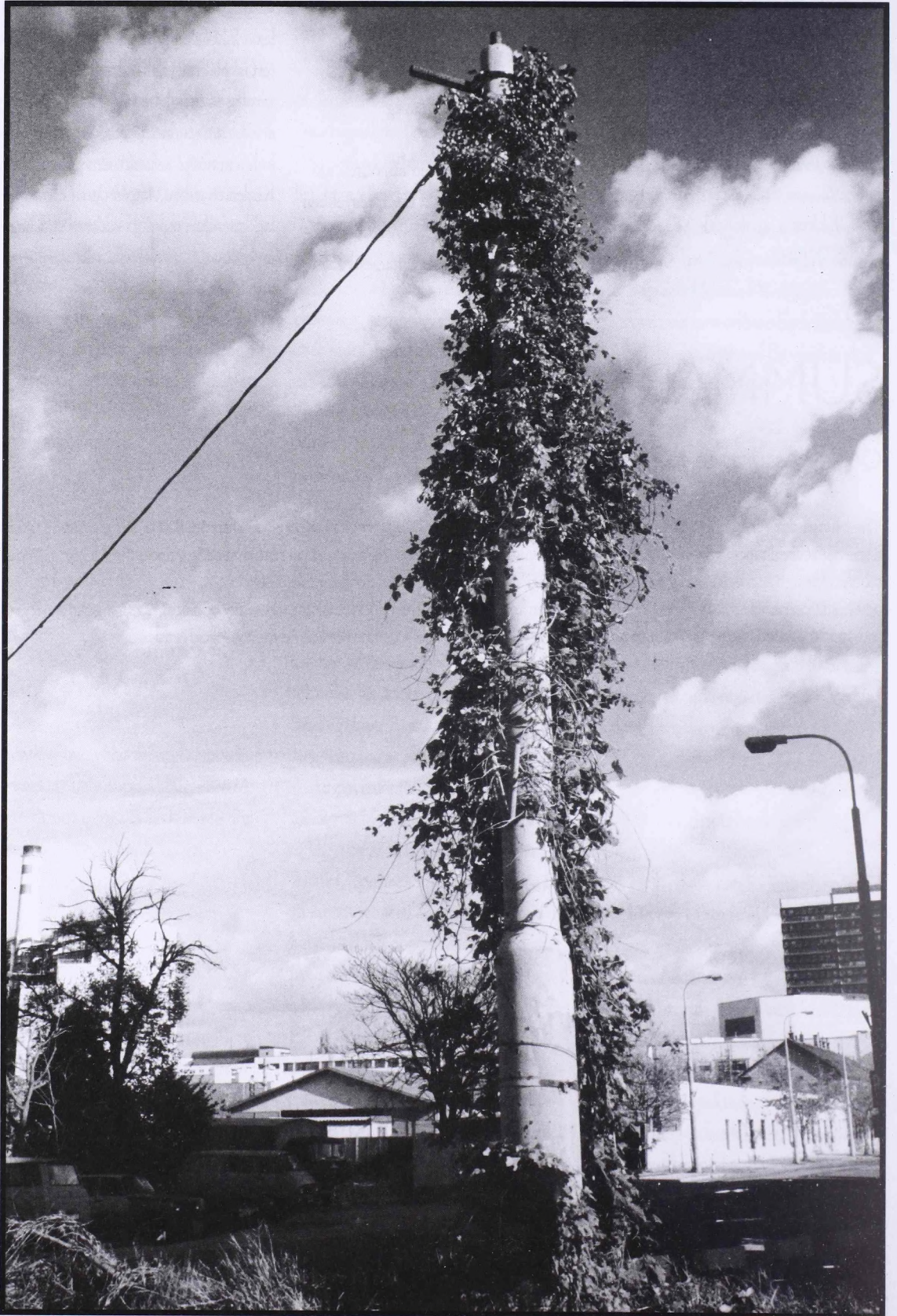
SUMMARY

Quality Assurance in Language Teaching

The Hungarian Association of Language Schools worked out a special accreditation scheme for language schools. Having studied foreign accreditation systems, they issued their first accreditation handbook in 1993. The 3 main areas inspected are: teaching, management and technical facilities.

The accreditation scheme won the Ilasha Shiba prize in 1998., thus the association automatically gained the membership of the National Quality Club.

The handbook is continuously updated. You can read the shortened form of the newest version in this issue.



I. A magyar lakosság nyelvtudása, a nyelvtudás iránti még növekedett igény és az iskolai nyelvoktatás helyzete

Az elmúlt 40 év alatt a kötelezően tanított orosz nyelvvel szembeni ellenállás, az ország bezártsága, az utazási lehetőségek erős korlátozása nagymértékben gátolta az idegen nyelv tanulásával kapcsolatos pozitív attitűdök kialakulását. Az akkori magyar társadalomban a megszerzett nyelvtudás csak kevésbé hasznosult, így csekély ösztönzést kaptak a diákok a nyelvtanulásra.

Kapitánffy Johanna

A magyar lakosság nyelvtudása

A globalizálódó, nemzetközi termelési, kereskedelmi és kulturális együttműködésekkel átszótt világunkban egy vagy több idegen nyelv ismerete nélkülözhetetlen. Különösen fontos a nyelvtudás egy olyan kis ország számára, mint Magyarország, amelynek nyelvét csak az adott nemzethez tartozók beszélik. A nyelvtudás jelentősége az Európai Unióhoz csatlakozásunk idején még tovább fokozódik.

Az elmúlt évtizedben a nyelvek tanulása és tanítása területén jelentős változások történtek. Az oktatásnak talán egyetlen területe sincs, ahol a fejlődés ilyen nagy mértékű lett volna, mint itt, ez azonban messzemenően nem volt elég az évtizedek alatt kialakult elmaradás csökkentéséhez.

A magyar felnőtt lakosság idegen nyelv-ismerete igen alacsony szintű. Az

MTA ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoportjának Terestyényi Tamás vezetésével készített 1994/95. évi reprezentatív felmérése alapján a 14 évnél idősebb magyar állampolgároknak – a nemzeti-ségi nyelvtudókat nem számítva – csupán 11,8%-a ismer és használni elfogadható szinten egy idegen nyelvet. A két nyelven beszélők száma 3,6%, a több nyelven beszélőké 0,8% volt.

Az általános iskolákban az 1996/97-es tanévben 668 819 tanuló tanult idegen nyelvet és a nyelvtanulás alól 27 736 tanuló kapott felmentést. Az idegen nyelvet ta-

23

K É K

nulók 50,8%-a németül, 45,7%-a angolul tanult. 21%-uk vett részt emelt óraszámúban történő oktatásban (tagozatos, fakultációs formában vagy két tanítási nyelvű ítézetben). A gimnáziumokban már a 9. évfolyamtól két idegen nyelvet oktatnak, szakközépiskolákban azonban ez a nyelv-igényes szakmákat kivéve (kereskedelmi, turizmus, vendéglátás) ritka. Az idegen nyelvek tanulása az elmúlt években növekedett. Amíg az 1992/93-as és az 1996/97-es tanévek között a középiskolai tanulók száma csupán 1,6%-kal emelkedett, az idegen nyelvet tanulóké 14,7%-kal lett magasabb.

A rendszerváltás óta nagy változások történtek abban is, hogy a diákok a különböző nyelveket milyen arányban tanulják. Az általános iskolákban az orosz

nyelvet tanulók számaránya 62%-ról 2%-ra csökkent, miközben a nyugati nyelvek aránya 38%-ról 98%-ra emelkedett. A két nagy nyelv – a német és az angol – szinte minden más nyelvet kiszorít összesen 96,5%-os arányával. Magyarországon a felnőtt népesség által is leginkább beszélt német nyelvet alapközü oktatásban ma még többen tanulják, mint az angolt, de a két nyelv közötti különbség fokozatosan csökken. Az 1996/97-es tanévben az összes általános iskolásnak már több mint 45%-a tanulta az angolt, 5%-al kevesebben, mint a németet. A középiskolákban az ösz-

5%-al több mint 5 évvel korábban. Ezzel azonban még jelentősen elmaradunk az EU 88%-os arányától, ugyanis több szövetségi országban kötelezővé tették az angol nyelv tanulását.

Az elmúlt években nagymértékben megnövekedett a nyelvtanárok száma részben az orosz nyelvtanárok átképzésével, részben pedig az idegen nyelvi tanárképzés lehetőségeinek és felvételi keretszámának bővítésével. Bár a végzett középiskolai tanároknak több mint a fele nem kíván a közoktatási rendszerben munkát vállalni, mégis a rendszerváltás óta a középfokú intézményekben háromszor több angol szakos nyelvtanár tanít.

A pozitív folyamatok ellenére az egy tanárra jutó tanulólétszám – különösen az általános iskolákban – a német és az angol nyelv esetében még mindig túlságosan magas.

II. Az idegennyelv- oktatási program az Oktatási Minisztériumban

Az Oktatási Minisztériumban 1997 szeptemberében (akkor még Művelődési és Közoktatási Minisztérium) megkezdődött az idegennyelv- oktatási koncepció kidolgozása. A munkálatokba idegennyelvi

tanszék és tanárképző központok munkatársait, középiskolai tanárokat, oktatáskutatókat és neves tudósokat is bevontak. Számos változat készült, de az idegennyelv- oktatási politika teljes körű kidolgozása nem valósult meg. A különböző anyagokban javasolt projekteket – saját költségvetés hiányában – nem lehetett elindítani. E tervezetek, koncepció változatok ugyanakkor hasznos alapanyagként szolgálták a munkálatok folytatásához.

III. Az idegennyelv- oktatás a közoktatásban

Az idegennyelv- tudás megalapozásában a közoktatásra hárul a feladatok elsöprő többsége. Ugyanakkor bármelyik részterületét vizsgáljuk (pl. folyamatosság biztosítása, tanárellátottság, a szükséges óraszám, csoportlétszám stb.), mindenütt hiányosságok fedezhetők fel, és előrelépésre csak akkor van reális esély, ha az egyes részterületeken egyszerre sikerül pozitív irányban elmozdulni.

Tekintettel arra, hogy az Oktatási Minisztériumban jelenleg a kerettantervek irányelveinek kidolgozása az egyik legfontosabb feladat, az idegennyelv- oktatás problémás területei közül most elsősorban azok vannak napirenden, amelyek az említett kerettantervekkel legalább részben szabályozhatók. Ezek a következők:

1. Az idegennyelv- oktatás egymásra épülésének, egységes iskolai folyamatának és folyamatosságának biztosítása.

Mivel az általános iskolák és a középiskolák idegen nyelvi programjai még helyi szinten sincsenek összehangolva, gyak-

szes nyelvet tanuló diák 45%-a angolul, 40%-a pedig németül tanul.

Az egyes idegen nyelvet tanuló diákok számának és arányának megoszlását az általános és a középiskolákban, az 1992/93 és az 1996/97 tanévben, az alábbi táblázat mutatja:

Az érettségivel záruló középiskolai oktatásban résztvevő tanulóknak az 58%-a tanult angolul az 1996/97-es tanévben, ami

| | 1992/93 | | | | 1996/97 | | | |
|---------|------------------|------|-------------|------|------------------|------|-------------|------|
| | általános iskola | | középiskola | | általános iskola | | középiskola | |
| | fsz | % | fsz | % | fsz | % | fsz | % |
| Angol | 224 024 | 32,0 | 171 232 | 42,2 | 305 853 | 45,7 | 209 734 | 45 |
| Német | 325 408 | 46,5 | 148 922 | 36,7 | 339 664 | 50,8 | 184 045 | 39,5 |
| Orosz | 138 249 | 19,8 | 56 657 | 13,9 | 10 688 | 1,6 | 13 183 | 2,8 |
| Francia | 12 122 | 1,7 | 29 380 | 7,2 | 9 882 | 1,5 | 27 267 | 5,9 |
| Olasz | n.a. | 0,0 | n.a. | 0,0 | n.a. | 0,0 | 11 712 | 2,5 |
| Latin | n.a. | 0,0 | n.a. | 0,0 | n.a. | 0,0 | 12 479 | 2,7 |
| Egyéb | n.a. | 0,0 | n.a. | 0,0 | 2 732 | 0,4 | 7 677 | 1,6 |
| Összes | 699 803 | 100 | 406 191 | 100 | 668 819 | 100 | 466 197 | 100 |

ran előfordul, hogy iskolaváltáskor a tanuló nem tudja a neki megfelelő szinten folytatni az idegen nyelv tanulását, vagy az új iskolában egy másik nyelvet kell tanulnia. Így rengeteg energia, pénz, idő, végső soron tudásvész kárba. A nyelvoktatás egymásra épülését, egységes iskolai folyamatát az egyes idegen nyelvekre kidolgozott kerettantervek segítségével szabályozzuk.

A folyamatosság problémáját (azt, hogy a már elkezdett nyelvet folytathassa a tanuló) központi szabályozással nem lehet megoldani. Éppen ezért a folyamatosságot helyi és regionális szinten kell biztosítani az iskolák fenntartóinak. Ezt a feladatot a Közköztartási törvény 85. § (4) bekezdésében előírt önkormányzati intézkedési tervnek kell tartalmaznia.

2. Az első idegen nyelv tanításának korábbi kezdete.

Komoly társadalmi igény mutatkozik arra, hogy az 5. évfolyamnál korábban elkezdődjön az első idegen nyelv oktatása az általános iskolákban. Ezt mi sem bizonyítja jobban mint az, hogy bár a NAT szerint legkésőbb ötödikben kell elkezdenni az idegen nyelv tanulását, az 1996/97-es tanévben az általános iskolás negyedik tanulók 94,3%-a már tanult valamilyen idegen nyelvet. (Forrás: Vágó, 1997b). Terveink szerint a kerettantervek ennek megfelelően már a negyedik évfolyamon kötelezővé teszik az első idegen nyelv tanítását. Ezt az is indokolja, hogy így eggyel csökken az ötödik évfolyamon belépő új tantárgyak száma, az ötödikes tanulók számára az idegen nyelv a már ismert tárgyak közé fog tartozni.

Az ennél korábbi kezdés kötelezővé tétele ellen a legsúlyosabb érv minden-

képpen az, hogy az általános iskolákban – különösen a kisebb településeken – még komoly hiány van szakképzett, a kisgyerekkori nyelvtanítás speciális módszertanában jártas nyelvtanárokból. A jelenlegi helyzetben tehát a negyedik évfolyamnál korábbi kezdés engedélyezése és finanszírozása a fenntartó felelőssége és feladata, mivel helyi szinten dönthető el, hogy az adott iskolában megvan-e a korai kezdéshez szükséges összes, a szakma által megszabott és miniszteriumi ajánlásként megfogalmazott feltétel.

3. A második idegen nyelv tanításának kezdete.

Az érettségire adó középiskolákban legkésőbb a 9. évfolyamtól két idegen nyelvet kell oktatni. Ennek mennyiségi (óraszám) feltételeit a kerettanterveknek kell biztosítaniuk. A második idegen nyelv korábbi kezdését csak akkor javasoljuk, ha az első nyelvből a tanulók tudása már eléri legalább az erős alapkötet és mindkét nyelvre jut elég óra is.

4. Az óraszám problémája.

Az idegen nyelv- oktatás hatékonysága összefügg a nyelvórák sűrűségével. Szakmai körökben egyetértés van abban, hogy az első idegen nyelvet legalább heti 4 órában kell tanítani ahhoz, hogy az érettségizők nyelvtudása elérje az Európa Tanács szakértői által kidolgozott nyelvtudásszintek közül a B2 (erős középfok) szintet. A kilencedik évfolyamtól ez az óraszám további legalább 3 órával kellene, hogy nőjön tekintettel a belépő második idegen nyelvre.

Az idegen nyelv- oktatás tehát viszonylag sok órát igényel miközben az általános törekvés az, hogy a diákok kötelező tanórái terhelése csökkenjen. A középiskola utolsó 4 évében például a kötelező órák száma nem lehet több heti 30 óránál, és ebből a harminc órából központilag (kerettantervekkel) max. 24-26 szabályozható. Ennek következtében a kerettantervekben biztosított óraszámok, félév, hogy alacsonyabbak lesznek a minimálisan kívánatosnál és továbbra is a fenntartó anyagi lehetőségeitől és hozzáállásától függ, hogy finanszírozza-e a fennmaradó órá-

25

K É K

kat. Áthidaló megoldást jelenthetne, ha a hátrányos helyzetben lévő kistérségek iskolái kiegészítő normatívát kapnának az idegen nyelv- oktatás fejlesztésére.

A fenti 4 problémán kívül még sok megoldandó feladat vár ránk. Ilyenek az úgynevezett „kevésbé tanult nyelvek” (ma már az angolon és a németen kívül minden más nyelv ilyennek számít) támogatása, a vizsgarendszer átalakítása, ezen belül az idegen nyelvi érettségi reformja, a nem nyelvszakos tanárok nyelvtudásának fejlesztése, a tanárihiány problémájának enyhítése, a nyelvtanárok pályán tartása stb.

Külön meg kell említeni azokat a feladatokat, amelyek egyaránt tartoznak a közoktatásra és a felsőoktatásra és amelyek közül a legégetőbb a nyelvszakos tanárok képzésében a gyakorlati szakmód-

szertani képzés arányának növelése. Egy széleskörű fejlesztési tervnek pedig magában kell foglalnia a nem nyelvszakos hallgatók nyelvi képzését és a felnőttoktatást egyaránt. E politika megvalósításához azonban több olyan feltétel biztosítása

NYELVOKTATÁS

és fejlesztési feladat végrehajtása szükséges, amely túlmutat a minisztérium hatáskörén és anyagi lehetőségein, és csak a kor-

mány jóváhagyásával történhet meg (ideértve a megfelelő költségvetési forrás biztosítását).

SUMMARY

Language Knowledge and a Growing Demand for Languages in Hungary

It is very important for people of such a small country like Hungary to speak foreign languages. After the change in the political system the percentage of people learning the once compulsory Russian language decreased from 62% to 2%, while the proportion of learners of western languages increased

from 38% to 98%. The most popular languages are German and English.

The Ministry of Education is working on special programmes in order to harmonize language learning between primary and secondary schools. The article mentions some of the advantages and difficulties of the project.



Berényi Éva

Nemzetközi nyelvizsgák Magyarországon

1. Holszerezhető be információ a nemzetközi nyelvizsgákról?

2. Hányan teszik le a különböző nemzetközi nyelvizsgákat évente Magyarországon?

3. Az EU és a nemzetközi nyelvizsgák?

4. Mely nemzetközi vizsgákat fogadják majd el az új nyelvizsgatörvény szerint Magyarországon?

Az alábbi írás ezekre a kérdésekre próbál választ adni.

NEMZETKÖZI NYELVVIZSGÁK” címmel.

E füzet felújított, az 1999. augusztusi állapotnak megfelelő változatát e folyóirat mellékletében találják. (Tájékoztató a nemzetközi nyelvizsgákról)

A füzetben ABC sorrendben fellelhetők a legismertebb vizsgák angol, francia, német, olasz, spanyol nyelvből. Minden egyes nyelvizsgáról megtudhatják a következőket:

– Ki a vizsga rendszergazdája?

– Kiknek ajánlható?

– Milyen szinteket lehet letenni?

27
K É K

1. Hol szerezhető be információ a nemzetközi nyelvizsgákról?

Az utóbbi években Magyarországon, a Magyar Állami Nyelvizsga mellett, egyre fokozottabban tért hódítottak a nemzetközi nyelvizsgák.

A Nyelviskolák Szakmai Egyesülete úgy látta, szükségessé vált, hogy összegyűjtsék az információkat és az addig egy-egy nyelvizsgát érintő, részleges ismereteket rendszerbe foglalva a nyelvtanárok és a nyelvtanulók segítségére legyenek.

1996-ban kiadtak egy tájékoztató füzetet

„A Nyelviskolák Szakmai Egyesülete minősített iskoláiban és a magyarországi kultúrintézetekben letehető

– Mik a vizsga részei, feladatai?

– Hogyan pontozzák?

– Mikor lehet jelentkezni és vizsgázni?

2. Hányan teszik le a különböző vizsgákat évente Magyarországon?

Pontos és átfogó adatokat nagyon nehéz lenne beszerezni. Tájékoztató jelleggel azonban hasznos lehet az alábbi táblázat, amit telefonos körkérdeés alapján állítottunk össze.

A megkérdezett intézményeket a „Központok” címszó alatt találják. A hallgatószám, a megkérdezett intézmények vizsgázóinak számából az adott évre országosan összesített szám.

Az adatok pontosak a Cambridge, Trinity, ICC és az IELTS vizsgák esetében angol nyelvből, az ÖSD, ZDaF, ZMP esetében németből, mivel ezen vizsgák országos regisztrálása egy kézben fut össze az alábbiak szerint:

Cambridge – The British Council
 Trinity – Coventry House
 IELTS – The British Council
 ICC – TIT Szövetségi iroda Bp.
 ÖSD – Osztrák Intézet
 ZDaF – Goethe-Intézet
 ZMP – Goethe-Intézet

28

K É K

A többi vizsga esetén a vizsgázók száma megközelítő érték, a teljesség igénye nélkül, tájékoztató jelleggel.

Az adatok közlése nem jelent sem minősítést, sem állásfoglalást.

3. Az Európai Unió és a nemzetközi nyelvvizsgák?

Hirdetéseken itt-ott felbukkan egy-egy nyelvvizsga, melyet az EU nyelvvizsgájaként reklámoznak. Ez ügyben a NYESZE állásfoglalást kért Brüsszelből.

Az alábbiakban a válaszlevélből idézünk. (Az eredeti levél a NYESZE titkárságán megtekinthető.)

„The European Commission has no power to approve or disapprove language exams and does not have any official view

on which are the best. This is entirely a matter for member states, which could, if they wished, choose to give official recognition to particular exams above others. However, outside the official state school exam system, most do not, as far as I know, choose to do this. Nevertheless many individual universities and other academic institutions either require particular examinations to be passed before allowing

entrance to courses, or provide their own language exams for foreign students.”

Mark English/Sylvia Vlaeminck

Fordítás:

„Az EU-nak nincs joga ahhoz, hogy elismerjen vagy ne ismerjen el nyelvvizsgákat, és nincs arról sem hivatalos álláspontja, hogy melyek a legjobbak.”

ANGOL

| Nyelvvizsga | Központok | Összesített 1997 | Összesített 1998. |
|-------------|---|--------------------------------------|--|
| CAMBRIDGE | - Bell Iskolák Kft. Budapest - British Council Budapest - Műgyetem Stúdia Budapest - Pollack M. Főiskola Pécs - ITK Budapest | 755 | 800 |
| ICC | - TIT Szövetségi Iroda Budapest | 700 | 1099 |
| IELTS | - British Council Budapest | 126 | 150 |
| PITMAN | - Élő Nyelvek Szeminárium Budapest - ILS Nyíregyháza - London Stúdió Budapest - Novoschool Nyelviskola Budapest | 3750 | kb. 6000 |
| TOEFL | - FULBRIGHT Magyar-Amerikai Oktatási Csereprogram Bizottság, Amerikai Tanulmányi Tanácsadó Központ Budapest | 1355 (1996 – 97 - es teszt-év) | 912 (1997 – 98 - as teszt-év) (1998. februárig) |
| TRINITY | - Babilon Nyelvtudió Budapest - Coventry House Nyelviskola Kecskemét - Európai Nyelvek Stúdiója Budapest - New York Nyelviskola Nyíregyháza - ILI Gödöllő - LT Lingvárium Budapest | 549 | 1097 |

NÉMET

| Nyelvvizsga | Központok | Összesített 1997. | Összesített 1998. |
|-------------|--|----------------------|----------------------|
| ÖSD | - ILS Nyíregyháza - Novoschool Nyelviskola Budapest - Osztrák Intézet Budapest - Coventry House Nyelviskola Kecskemét | 296 | 457 |
| ZDaF | - Műegyetem Stúdia Budapest - Novoschool Nyelviskola Budapest - Goethe-Intézet Budapest | 948 | 1220 |
| ZMP | - Goethe-Intézet Budapest - Műegyetem Stúdia Budapest - Novoschool Nyelviskola Budapest | 177 | 275 |

OLASZ

| Nyelvvizsga | Központok | Összesített 1997. | Összesített 1998. |
|-------------|-----------------------------|----------------------|----------------------|
| CILS | - Studio Italia Budapest | 50 | 90 |

Ez teljesen a tagállamok ügye, amely ha úgy kívánnák, hivatalosan elismerhetnének bizonyos nyelvvizsgákat másokkal szemben. Mindezek ellenére, a hivatalos, állami iskolai vizsgarendszer kivéve, tudomásunk szerint nem ezt az utat választják.

Sok önálló egyetem és más tudományos intézmény vagy megkövetel egy bizonyos vizsgát a felvételinél, vagy saját nyelvvizsgáját ajánlja fel a külföldi hallgatóknak."

A fentiek alapján világos, hogy az EU demokratikus elveket vall a nyelvvizsgákat illetően is. Olyan, hogy az EU

nyelvvizsgálója, nem létezik. Ezért tehát minden olyan hirdetés, amely EU nyelvvizsgát reklámoz félvezető, és megkérdőjelezhető, hogy megfelel-e az EU hirdetéseitájának.

Mint az előzőekből is kiderül, az EU nem szándékozik megszüntetni vagy korlátozni a nyelvvizsgák sokszínűségét. A szintek egymáshoz való viszonyítását azonban szükségesnek tartja. Ennek érdekében az 1996-os strasbourgi konferencián a következő 6 nyelvtudási szintet állapította meg: (lásd 30. oldal).

4. Mely nemzetközi nyelvvizsgákat fogadják majd el az új nyelvvizsgatörvény szerint Magyarországon?

Az új nyelvvizsgatörvény (71/1998. (IV. 8.) Kormányrendelet, Magyar Közlöny 1998/30. szám) nemzetközi vizsgákat érintő lényeges vívmánya, hogy egy-nyelvű vizsgák is akkreditálhatók lesznek, tehát nem lesz szükség a fordításra.

Ez alól kivétel az érettségi vizsga. Ezt a 2004-ig érvényes rendelet szerint to-

29

K É K

vábbra is csak a kétnyelvű vizsgával lehet kiváltani.

A főiskolák, egyetemek önállóan dönthetnek arról, mely hazai és nemzetközi vizsgát fogadják el a felvételinél vagy a diploma feltételeként, melyikért adnak pontot és hányat.

A cégek jórésze, főleg a vegyesvállalatok, eddig is előnyben részesítették a nemzetközileg elismert vizsgákat.

Mi tehát a jövő?

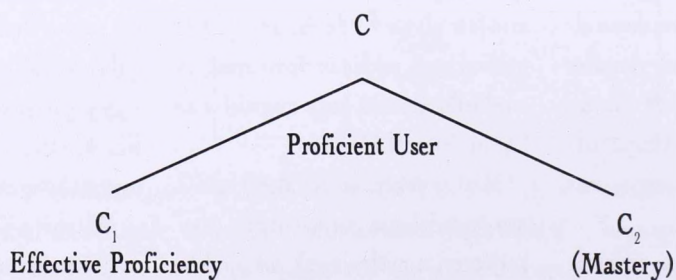
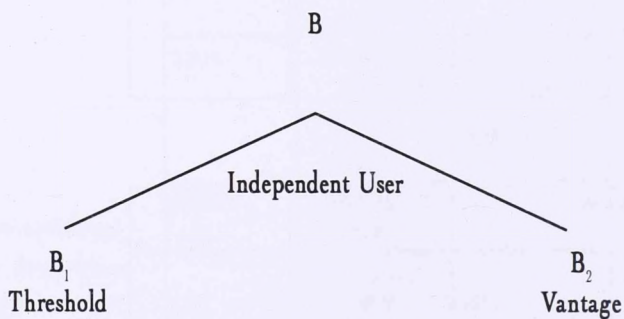
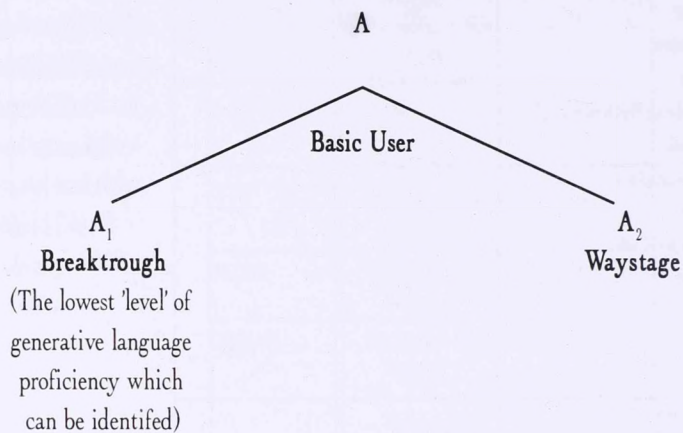
A lapzártá időpontjában ezt sajnos még nem tudjuk.

Az eddig felmerült változatok a következők:

1. A Nyelvvizsgákat Akkreditáló Testület (NYAT) által kidolgozott szempontok alapján létrehoznak egy bizonyos egyenértékűségi (ekvivalencia)

Common European Framework of Reference
(Strasbourg, 1996)

Chapter 8 - Scaling and Levels



- A - alapszint - A₁ gyenge alapszint - A₂ erős alapszint
B - középszint - B₁ gyenge középszint - B₂ erős középszint
C - felsőszint - C₁ gyenge felsőszint - C₂ erős felsőszint (kulturált anyanyelvi szint)

listát. Az ezen szereplő nemzetközi nyelvvizsgákat államilag elfogadottan nyilvánítják.

2. Az ekvivalencia listára csak azok a nyelvvizsgák kerülnek, amelyek egy rövidített akkreditálási eljárásnak vetik alá magukat, és befizetik az ezért járó egyszeri akkreditálási díjat (több millió forint is lehet), valamint minden egyes vizsga után a magyar maximált ár 4%-át. Ebben az esetben a vizsgaközpont a külföldi cég, a vizsga gazdája, a magyar vizsgáztató intézmények pedig a vizsgahelyek.
3. A nemzetközi nyelvvizsgának Magyarországon bejegyzett céghez kell kötődnie, s mint ilyennek, ugyan-

NYELVOKTATÁS

olyan akkreditálási eljárásnak kell magát alávetnie, mint bármely magyarországi nyelvvizsgának.

Mit tesznek a nyelvvizsga külföldi gazdái?

Léphetnek egységesen az akkreditálás mellett, vagy ellene. Választhatnak egyéni utat.

Bízunk abban, hogy a Testület felelősséggel és szakértelemmel kidolgozza azt az akkreditálási rendszert, amelybe európai módon bekapcsolódhatnak a nagy, világszerte elismert és népszerű

nemzetközi vizsgák. Így a nyelvtanuló, mint egy étlapról, kiválaszthatja majd a céljainak leginkább megfelelő, államilag elismert nemzetközi nyelvvizsgát és vizsgahelyet.

Hogy ezt megtehesse, ismernie kell választási lehetőségeit. Ehhez szándékoztunk hozzájárulni a mellékletben található Nemzetközi Nyelvvizsga ismeretővel. Az eredményes nyelvtanulást már az is segítheti, ha a tanuló rendelkezésre álló alternatívák közül a számára legmegfelelőbbet választhatja.

SUMMARY

International Language Exams in Hungary

The article answers the following questions:

1. *Where can you find information about international exams?*

There is a brief summary in the appendix about the ones that can be taken in Hungary in NYESZE (Association of Hungarian Language Schools) member schools and cultural institutions in Hungary in 1998-99-00.

The summary aims to inform the learners and teachers to make it easier for them to choose the most appropriate exam.

2. *How many candidates took the different international exams in Hungary in 1997-98*

There is a comparative chart in the article.

3. *Which language exams are accepted by the EU?*

A letter from the European Commission makes it clear that the EU does not approve or disapprove any exams. They hold a view that it is entirely a matter for the member states.

4. *Which international exams will be accredited in Hungary after introducing the new language exam law?*

As at the time of writing the article the accreditation handbook was not yet published, we could only guess the possible alternatives. We hope that the members of the responsible committee will find a democratic solution, i. e. offer a "menu" from which the learners can choose the most relevant exam to suit their needs.

31

K É K



Gáborján Katalin –
Sugár András

Az ITK-ban nyelvizsgázók 1998-ban

Adatok és érdekességek

Az ITK-ban vizsgázók adatai, a vizsgák eredményei évek óta számítógépes adatbázisban kerülnek rögzítésre. Ezen adatok alapján 1997-ben és 1998-ban részletes statisztikai elemzés készült, ami külön kiadvány formájában is megjelenik. Ebben a rövid cikkben csak néhány alapvető adatot és érdekességet közlünk, hogy felkeltsük az érdeklődést a részletes elemzések iránt.

1998-ban Budapesten és a 6 tagozaton (Debrecen, Miskolc, Pécs, Sopron, Szeged, Veszprém) 128 ezren jelentkeztek nyelvizsgára, ami 9%-al magasabb jelentkezőszámot jelent, mint az előző évben. Itt érde-

63%-a) 1998-ban csak egyetlen alkalomra jelentkezett, és a három alkalomnál többre jelentkezettek aránya csak 5%.

A két csúcstartó rendkívül különböző stratégia szerint vizsgázott. A legtöbbször egy huszas éveie elején járó férfi jelentkezett, összesen 16 alkalommal. Ebből ötször német alapfokúra, kétszer középfokú angolra, négyszer alapfokú oroszra, kétszer középfokú eszperantóra nyújtott be jelentkezést. Az év folyamán eredményesen vizsgázott német alapfokon mind szóban, mind írásban, az angol vizsgákon nem felelt meg, oroszból teljesítette az alapfokú

33

K É K

kes felhívni a figyelmet, hogy az adatokban egyfajta halmozódás jelentkezik, mert egy ember többször is jelentkezhet vizsgára. A 128 ezer jelentkezés ténylegesen 81 ezer főt jelent, azaz egy ember átlagosan 1,6-szor jelentkezett be vizsgára. A 81 ezer fő nagy része (51,4 ezer, azaz az összes vizsgázó

A vizsgára jelentkezettek megoszlása a jelentkezések száma szerint 1998-ban

| A jelentkezések száma | Vizsgázók megoszlása, % |
|-----------------------|-------------------------|
| 1 | 63 |
| 2 | 24 |
| 3 | 8 |
| 4 | 3 |
| 5 | 1 |
| 6 és több | 1 |
| Összesen | 100 |

írásbelit, majd szóbelit, végül a középfokú szóbelit. Eszperantóból eredményesen teljesítette mind a középfokú írásbelit, mind a szóbelit. Ezzel merőben ellentétes annak a huszas éveie végén járó férfinak a teljesítménye, aki 1998 folyamán 15 vizsgára jelentkezett, mindannyiszor középfokú németből, és 13 alkalommal el is jött. Összesen ötször próbálkozott szóbelin, 9-szer írásbelin, és egyszer sem sikerült megfelelnie. A 9 írásbelin egyébként meglehetősen egyenletes teljesítményt nyújtott, eredményei 30 és 47% között ingadoztak.

A jelentkezettek között 63% a nő, 37% a férfiak aránya, pontosan ugyanannyi, mint 1997-ben. (A vizsgázók nagy része fiatal, ahol a népességen belül ez az arány nagyjából 50-50%). A nők túlsúlyának a vizsgázók közt oka lehet esetleg a halmo-

**Megfeleltek aránya a vizsgán
avizsga foka szerint**

| Fok | Megfeleltek aránya,% | |
|----------|----------------------|----------|
| | Szöbeli | Írásbeli |
| Alapfok | 57,4 | 49,2 |
| Középfok | 49,4 | 30,8 |
| Felsőfok | 64,1 | 40,1 |
| Összesen | 52,0 | 34,9 |

**Megfeleltek aránya a vizsgán néhány
nagyobb nyelvvizsgaszámú nyelv esetében**

| Nyelv | Megfeleltek aránya,% | |
|------------|----------------------|----------|
| | Szöbeli | Írásbeli |
| Angol | 48,1 | 30,3 |
| Német | 54,9 | 38,6 |
| Francia | 51,8 | 32,8 |
| Orosz | 68,3 | 48,3 |
| Olasz | 64,0 | 53,0 |
| Spanyol | 64,1 | 59,3 |
| Eszperantó | 56,5 | 70,0 |
| Román | 94,8 | 74,9 |
| Szerb | 85,5 | 66,4 |
| Horvát | 82,4 | 86,4 |
| Szlovák | 98,3 | 83,5 |
| Latin | 47,9 | 49,7 |
| Összesen | 52,0 | 34,9 |

Megfeleltek aránya a vizsgán nemek szerint

| Nem | Megfeleltek aránya,% | |
|----------|----------------------|----------|
| | Szöbeli | Írásbeli |
| Férfi | 54,8 | 36,0 |
| Nő | 50,4 | 34,2 |
| Összesen | 52,0 | 34,9 |

NYELVOKTATÁS

**Megfeleltek aránya a vizsgán életkori
csoportok szerint**

| Életkor | Megfeleltek aránya,% | |
|----------|----------------------|----------|
| | Szöbeli | Írásbeli |
| 14 - 17 | 59,5 | 38,6 |
| 18 - 22 | 46,5 | 31,5 |
| 23 - 26 | 53,2 | 40,1 |
| 27 - 30 | 57,3 | 41,3 |
| 31 - 40 | 57,8 | 38,7 |
| 41 - | 60,9 | 33,3 |
| Összesen | 52,0 | 34,9 |

Összefoglalásképpen megállapítható, hogy a szóbeli vizsgán a felsőfokon, írásbeli vizsgákon az alapfokon vizsgázók felelnek meg a legnagyobb arányban, és mindkét esetben a középfokú, legnagyobb létszámú vizsgáknál a legkisebb a megfelelési arány. Nyelvek szerint a nemzetiségi nyelveknél (horvát, román, szerb, szlovák) kimagaslóan magas a megfelelek aránya, különösen igaz ez a szóbeli vizsgákra. A legrosszabb aránnyal az angol jellemezhető, de hasonlóan alacsony a megfelelek aránya franciából is. A szóbeliken a férfiak némileg magasabb arányban felelnek meg, ami köszönhető a férfiak határozottabb fellépésének, jobb stressztűrő

képességének, vagy annak a ténynek, hogy a vizsgázatok nagy része nő. Tagozatok szerint vizsgálva Budapesten felelnek meg a legkisebb arányban, ugyanakkor az írásbeliken éppen itt a legmagasabb megfelelési arány. Életkor szerint a szóbeliken a legfiatalabbak és legidősebbek felelnek meg a legnagyobb arányban, míg az írásbeliken a 23–30 éves korosztály jellemezhető ilyen módon, míg a legrosszabb megfelelési aránnyal mind az írásbeliken, mind a szóbeliken a 18–22 éves korosztály jellemezhető.

35
K É K

SUMMARY

A statistical analysis of candidates taking SFLEB examinations in 1998

In Budapest and the provincial State Foreign Languages Examination Board centres the number of language exam entries in 1998 was 128 000 with English and German exams constituting 90 per cent of all the applications.

The actual number of candidates was only 81 000 because of repeated examinations. 63 per cent of the examinees were

women and 37 per cent men. There was no substantial difference between the two sexes in their efficacy. The largest group, one fifth of the candidates were 18 years of age. Three quarters of the applicants wanted to take the intermediate degree. The highest proportion of successful oral exams was taken at the proficiency level, while the preliminary level presented the largest proportion of successful written exams. The intermediate level tended to produce the lowest proportion of successful result.



Купуєш вітчизняні
товари — закладаєш
майбутнє! 

HAZAI ÁRUT
VÁSÁROLJ — A JÖVŐBE
 FEKTETEL BE! 

Mit jelent nyelvet tudni? Mit jelent ez ma, és mit jelentett tegnap? Ki hol szerzi be azt a tudást, amit ma idegennyelv-tudásnak nevezünk? Mennyiben feladata az államnak, hogy a modern nyelvtudás megszerzéséhez hozzásegítse polgárait? Ha elfogadjuk, hogy az állam bizonyos mértékben felelős polgárai nyelvtudásáért, akkor vajon melyek azok a formák és intézmények, amelyekben ennek keretét kell teremteni?

Fazekas Márta

Felsőoktatás és/vagy idegennyelv-oktatás?

Gondolhatja a kedves olvasó, hogy a kérdések pusztán retorikai természetűek, és a válaszok evidenciák, amelyekről nem érdemes vitatkozni. Erre csak egy rövid válasz: Nemrégiben egy, az oktatással foglalkozó, döntéshozói helyzetben levő szakember, annak a véleményének adott hangot, hogy az idegen nyelv oktatása nem a felsőoktatás feladata. A megjegyzés sokakból megrökönyödést válthat ki. Ha azonban a véleményt elutasítjuk, akkor vajon tudunk-e arra válaszolni, hogy a felsőoktatási intézmények milyen finanszírozásból, milyen – lektorátusi, intézeti – keretben, kiknek és milyen szinten tanítsanak nyelvet?

A fenti bevezetőnek csak egy a célja: Ne várja senki e cikk írójától, hogy fon-

tos alapvetésekben, tények közreadásával irányt mutar az idegennyelv- oktatás, vagy vizsgáztatás jövőjének. Feladatát abban látja, hogy a jelen helyzet meglehetősen bonyolult, sokszor áttekinthetetlen elemeiről és folyamatairól az érdeklőket tájékoztassa, segítve ezáltal egyféle kreatív közgondolkodást, amely közelebb viheti az ügyet a konszenzusos megoldáshoz.

Válasszunk ki az első néhány kérdésből egy könnyen megválaszolható: az állami szerepvállalás kérdését. Ha az állam a nyelvtudás kiépítésében egyér-

37

K É K

telmű szerepet vállal, **a nyelvoktatásnak az alapjait szervezett és ellenőrzött keretben, a közoktatásban kell lerakni, és erre lehet és kell az értelmiségi pályára igyekvők számára a felsőoktatásban a további tudást építeni.**

A szerepvállalás világos, csak éppen nem pontos, hogy mettől meddig tart. Egyértelműbben kifejezve: melyik korosztály az, amelynek a nyelvtanulását az állam saját feladatának tekinti? A válaszhoz vezető gondolatmenet legalább kettős: Lehet szakmai természetű, melynek keretében pszichológiai szempontok mentén hivatkozunk a nyelvtanulás hatékonyságának legújabb kutatási eredményeire. Lehet azonban gazdasági természetű is, amennyiben az

állam igyekszik meghatározni, hogy egy-egy állampolgárának hány nyelvtanulási évét, vagy eredményekben kifejezve, hány idegen nyelv és azoknak milyen szinten történő megtanulását képes vagy hajlandó finanszírozni. Látható, hogy ez utóbbi nem nevelésméleti, oktatás-módszertani, hanem szigorúan költségvetési kérdés.

Jelenleg a gyakorlat nagy átlagban az, hogy az első idegen nyelv oktatása az általános iskola második felében, első tagozaton elkezdődik heti néhány órában – az iskola adottságaitól függő-

NYELVOKTATÁS

lami nyelvvizsgát egy olyan fényképzőgéppel, amely a tudást egy adott pillanatban megörökíti, értékeljük az adatokat ebben az értelemben.

A fentiekben vázolt, első idegen nyelv tudást tekintve széles skálán mozgó csoport egy része tehát a felsőoktatásba kerül. Ha csak nagy vonalakban igyekszünk rész csoportokat találni e rendezetlen halmazban – ne feledjük, elemzési szempontunk folyamatosan a nyelvtudás – akkor megállapíthatjuk, hogy a tudás mindkét véglete képviselve van: Vannak olyan hallgatók, akik egy-két nyelvből felsőfokú nyelvvizsgával érkeznek a felsőoktatásba, és az ellenkező oldalon vannak olyanok, akik egy nyelvből sem érik el még az alapszintet sem. Az első csoportnak kétféle szolgáltatás nyújtható, vagy egy újabb nyelv, vagy a megszerzett tudás szakmai dimenzióba helyezése. Az utóbbi csoportot hívják a szkeptikus nyelvtanárok álkezdőnek, de lehetne örök-kezdő is a nevük. Nekik alapszinten kellene kezdeni az első idegen nyelvet. Nem feladata jelen írásnak, hogy megfejtse a mögöttes okokat, amelyek egy ilyen mérvű differenciáltsághoz vezetnek/nek. Legyen ez a közoktatás elemzőinek gondja. Nem kis problémát vet fel ugyanis a helyzet lehetséges kezelése a felsőoktatás intézményrendszerén belül sem, ha mind az oktatási, mind a gazdasági szempontokat figyelembe véve jogi keretben megfogalmazható taktikákat szeretnénk feltérképezni.

Annak érdekében, hogy a kreatív közgondolkodás számára feltehessük a kérdéseket arra vonatkozóan, hogy mi legyen, tekintsük át azt, hogy mi van az

egy-egy releváns szereplők, intézmények, jogszabályok tekintetében.

Tanárok

Biztosan mindenki emlékszik a „Bokros csomagra”, amelynek részeként 1995–96-ban jelentős leépítésekre került sor a felsőoktatásban. Sok intézmény a kötelező elbocsátásokat úgy oldotta meg, hogy elbocsátotta a lektorátusokon oktató nyelvtanárok egy részét. Az akciót országos felháborodás követte, amely legendába illő érzékletességgel ecsetelte a felsőoktatás idegennyelv oktatásának lefejezését. A felzúdulásnak egyetlen rossz mellékíze van csupán: A felháborodók a nyelvtanárok voltak és nem a nyelvtanulók, akik pedig – részben – elesetek az ingyenes nyelvtanulás lehetőségétől. A Nyelvtanárok Országos Egyesülete a művelődési tárccal karöltve 1997-ben felmérést végzett, amelyben megállapította a károkat. Minden intézmény és annak karai kezhez kaptak egy kérdőívet, amely arra kérdezett rá, hogy mekkora a leépülés az idegennyelv-oktatásának területén. Sajnos csak az intézmények 1/4–1/3-a küldte vissza a választ kitöltve, de a reprezentativitás szintjét elértük. A kérdések három csoportra oszlottak: az oktatói létszám alakulására, az oktatott nyelvek számának alakulására, valamint az oktatott hallgatók létszámának alakulására. Mivel az oktatott nyelvek számának alakulása éppúgy, mint az oktatott hallgatói létszám nem független az oktatók létszámának alakulásától, így ezt tekintettük a legfontosabb adatnak. Az értékelésből kiderül, hogy a **válaszolók 20%-ánál történt kb. 30%-os oktatói létszám-leépíté-**

38

K É K

en – teljes osztályban vagy osztott csoportban. Ez az oktatás vagy folytatódik ugyanazzal a nyelvvvel a középiskolában, vagy szerencsétlen esetben egy másik nyelv oktatása kezdődik meg szinte a nulláról. A kép a középiskolában színesebb: Lehet heti 3-4-5 óra, osztott csoport 8-12-16 fővel, figyelembe veheti igen differenciáltan a nyelvi előtanulmányokat, vagy kénytelenségből eltekinthet ettől. Ez a nyelvtanulási szempontból nagyon heterogén csoport a 12. évfolyam végén természetesen érettségi vizsgát tesz, és évről évre nagyobb arányban a felsőoktatás felé igyekszik. Szándékosan nem említem meg az állami nyelvvizsgát, mert az az egyébként is bonyolult helyzet értelmezését tovább nehezíti. Tekintsük az ál-

tés, kb. 25–28%-nál a leépítés aránya magasabb, mint 30%, de kb. 25–27%-nál ez az arány alacsonyabb 30%-nál. Ugyanakkor a tanulmányból az is kiderül, hogy az intézmények szintén kb. 28%-nál az oktatói létszám a Bokros csomag ellenére nőtt.

A vizsgálat tehát a legendai elemeket csak igen kismértékben erősíti meg. Ezzel az egyes intézmények sanyarú sorását nem akarjuk aláértékelni. Mindazonáltal újra kell hangsúlyozni, hogy ahol a hallgatóság és a nem-nyelvtanár-szakos kollégák összefogtak a leépítés ellen, ott csak olyan mértékben tudta ezt az intézményi vezetés megvalósítani, amivel az alanyi jogon ingyenes nyelvoktatás egészében nem szűnt meg.

Hallgatók

Az előző elemzés nem vet általánosan jó képet a hallgatókra. Az ország legnagyobb egyetemén legalábbis semmiféle hallgatói összefogás nem jelezte, hogy a hallgatók ne fogadnák beletörődéssel a kialakult helyzetet. Sok évtizedes, a kötelező oroszitanítás által fémjelzett tapasztalat arra a következtetésre is indíthatná az elemzőt, hogy a hallgatók örömmel szabadultak meg egy kötelezettség alól, amely plusz órateherként, és vizsgakövetelményként nehezítette az életüket. Valószínűleg a következtetés a 90-es évek első éveig helyes lehetett volna, de ne feledjük, a leépítésekre 1996-ban került sor, amikor Magyarországon már gombamód elszaporodott külföldi cégek, vegyes vállalatok kétszeres, háromszoros jövedelmet ígértek mindazok számára, akik egy jó diplomán kívül még használható nyelvtu-

NYELVOKTATÁS

dással is rendelkeztek. Nyelvet tanulni tehát már nem csak egy óra volt a heti órarendben, hanem egy olyan tudás, ami közvetlen előnyökkel jár. Ez a megközelítés felvetett egy sor egyéb gondolatot. Mit kell tanítani az egyetemeken? Hogyan látják ezt a kérdést a döntéshozók mellett – vagy tőlük függetlenül – a diákok? Az átalakuló világban érdekes volt megtudni, hogy mi erről a hallgatóság véleménye. Egy a Budapesti Műszaki Egyetemen készült felmérésből (A felmérésről készült részletes jelentés: Dr. Sturcz Zoltán: Mérnökhallgatók a nyelvekről címmel lásd: Nyelvi Info 1998/1.) az derült ki, hogy **a hallgatók 99%-a támogatta az intézményes keretben ingyenesen hozzáférhető nyelvtanulást, 51%-a tartotta szakmai sikerei szempontjából „nagyon fontosnak” a nyelvtudást, 50, illetve 56%-uk pedig az elhelyezkedés, illetve a hosszútávú szakmai megfelelés fontos előfeltételeként emelte ki az idegennyelv-tudást.**

A hallgatók véleménye legalábbis elgondolkodtató.

Közoktatás és felsőoktatás, kimenet és bemenet

Az oktatási folyamat egészének összehangolása természetesen az oktatási tárca feladata. Már a jogelőd Művelődési és Közoktatási Minisztérium is évekig dolgozott egy olyan Idegennyelv-oktatási koncepció megalkotásán, amely egységes keretben kezelné a nyelvoktatás egész folyamatát, elhelyezné benne az intézményeket és a kötelezettségeket, melléjük

rendelve a költségvetési vonzatokat és a képzési, humánpolitikai feladatokat. Több év alatt, több ilyen koncepció-tervezetet volt módomban véleményezni. Utólag elmondhatom, mindegyiknek megvolt a maga pozitívuma, és egyik sem volt tökéletes. A jogutód Oktatási Minisztérium örökölte a feladatot: szükség van oktatáspolitikai koncepcióra az idegennyelv-oktatás területén. A feladat nem új, értjük. A következő elemeket azonban nem tudjuk még értelmezni: Milyen lesz az új érettségi 2004-től? Mi-

39

K É K

ben változik addig a NAT? Hogyan befolyásolják a jelenleg kidolgozás alatt álló kerettantervek az idege nyelvoktatás óraszámait az 1.–12. évfolyamon? Összefoglalva, milyen és mekkora idegen nyelvi tudásra számíthatunk a tervezés során a felsőoktatás bemenetében a közoktatásból érkező érettségizók részéről? Átfogalmazva: Milyenre tervezzük meg házuk első emeletét, amikor még nagyon keveset tudunk az alapról és a földszintről?

Nem mondhatjuk azonban azt, hogy nincs válasz, mert sok a bizonytalansági tényező. A koncepcionális tervezés szintjén legalábbis képviselnünk kell azt, hogy a felsőoktatásban folyó idegennyelv-oktatás feladataként ismeri el a **beiratkozó hallgatók alapszintű idegennyelv-tudásának középszintre**

emelését, valamint a legalább középszintet elért nyelvtudás feltöltését szakmai tartalommal.

Jogszabályok

A felsőoktatás alapkódexuma a felsőoktatási törvény, ez vitathatatlan. Második legfontosabb jogi dokumentuma pedig az a kormányrendelet-sorozat, amely az ún. képesítési követelményeket tartalmazza. Ez egy olyan felsorolás, amely rögzíti, hogy a hallgatóknak tanulmányaik alatt, mely követelmények-

NYELVOKTATÁS

rektorok és főigazgatók ne sorvaszthassák tovább az intézmények nyelvoktatási tevékenységét, hiszen külső megmértetés a kimenet. Mára a külső vizsga és a belső képzés viszonya sok vitára ad okot, különösen az állami nyelvvizsga reform viszonylatában. Ez utóbbira külön fejezetben térek ki. A képesítési követelményeken általános, és – feltételezem – nyelvi viszonylatban is, szakmai bizottságok dolgoztak hosszú időn át. Így alakult ki a ma már minden intézményben érvényes előírás arra nézve is, hogy hány nyelvből milyen szintű vizsgát kell a hallgatóknak tenni az államvizsgára bocsáthatóság előfeltételeként.

Kezdetben adottságnak vettük a képesítési követelmények nyelvi előírásait, listáztuk őket, felvilágosítást adtunk róluk, ám nemsokára elkezdtek záporozni a panaszos levelek. Legtöbbször azt sérelmezték, hogy miért kell nekik középfokú állami nyelvvizsgát tenni az államvizsga előtt. Talán nem a „miért” a jó kérdés, hanem a „lehetőség-e”. Vagyis lehetőség-e elérni a középfokú állami nyelvvizsga szintjét azoknak a hallgatóknak, akiket jelen tanulmány egy korábbi részében (önhibájukon kívüli) álkezdőnek, vagy örök kezdőnek nevezünk. Ha figyelembe vesszük a tudományos kutatások számait, amelyek szerint a nulláról az alapszintű nyelvtudásig kb. 4–600 nyelvvizsgát vezet az út, míg a nulláról a középszint 800–1000 óra alatt érhető el, akkor vajon lehetőség-e egy hatfél éves főiskolai képzés keretében heti legfeljebb 4 órával kalkulálva elérni a középszintű nyelvtudás szintjét? Ha csak az elérendő csábító cél

oldaláról közelítünk, a kép természetesen rózsás. Néhány évvel tervezett uniós csatlakozásunk előtt, főiskolát végzett értelmiségünk szinte kivétel nélkül beszél legalább egy nyelvet középszinten. Ha a nyelvoktató szakmát kérdezzük, ők tapasztalatból tudják, ez a cél a hallgatók 60–70%-ánál elérhetetlen, vagyis a teljes célkitűzés rosszul megfogalmazott. A panaszos levelek arra indították a tárcát, hogy a kérdést általánosságban vizsgálja meg. A vizsgálatba a felsőoktatási intézményeket is bevonjuk, kérve őket, mérjék fel intézményen, szakos képzéseken belül, hogy melyek a reális és melyek az irreális célok. Ezek után kezdeményezhetjük a képesítési követelmények módosítását.

Állami(lag elismert) nyelvvizsga

Már egy éve napirenden van, noha működésbe még nem lépett. Mindenki erről beszél, a sajtó folyamatosan foglalkozik vele. Mindenki tud róla, és senki nem tud semmi pontosat. Ez az államilag elismert nyelvvizsga. Nem vállalkozom részletes elemzésre e helyen, mert nem erről szól a tanulmány, csupán csak az államilag elismert nyelvvizsga és a felsőoktatás kapcsolatának egy vonatkozásáról szeretnék szólni. Ez pedig a felsőoktatási intézmények, mint potenciális vizsgaközpontok helye az államilag elismert nyelvvizsgáztatásban.

Ma az általános nyelvi vizsga mellett van szakmai anyaggal bővített állami nyelvvizsga. Az ELTE ITK szervezi nagy részüket az adott szakma bevonásával. Vannak még a felsőoktatási intézmények a maguk nyelvi szigorlatival, amelyek közül néhány jogszabályban rögzített módon az állami nyelvvizsga bi-

40

K É K

nek kell megfelelniük. Szűkebb témánk szempontjából a fenti rendeletek rögzítik az(oka)t az állami nyelvvizsgá(ka)t, amelynek letétele nélkül a hallgatóknak nem fogadják el az államvizsga-jelentkezésüket. A témával kapcsolatos első probléma abban rejlik, hogy egy intézményen belül folyó képzés követelményei között egy intézményen kívüli vizsga szerepel. Az állami nyelvvizsga karrierje, amely a képesítési követelményekbe vezet, külön történet alapja lehet. Legyen itt elég annyit megemlíteni, hogy maguk a felsőoktatás vezető nyelvoktató munkatársai kérték a művelődési tárcát arra, hogy az éppen kidolgozás alatt álló képesítési követelményekben ne intézményi nyelvi vizsga, hanem állami nyelvvizsga szerepeljen. A cél az volt, hogy a

zonyítvánnyal egyenértékű, vagyis azzal azonos jogosultságokat hordoz.

Az új rendszer fenntartja az általános és a szakmai nyelvvizsga tartalmi megkülönböztetését, de a rendszer nyitva hagyja annak a kérdését, hogy ki, vagyis mely intézmény szervez vizsgát. A jogszabályok ezt mesterséges nyelven úgy nevezik, hogy mely intézmények „nyújthatnak be akkreditációs kérelmet vizsgaközpontként történő működésre”. Meg kell tehát vizsgálni, hogy jó-e vagy sem, kedvező-e avagy kedvezőtlen a felsőoktatás számára, ha a nagyközönség számára is nyitott vizsgát szervez, vagyis államilag elismert nyelvvizsgaközponttá válik.

Többször voltam jelen konzultációkon, és adtam tájékoztatást a felsőoktatás számára ebben a témában. A döntés meghozatala azonban őket illeti meg, méghozzá egy jelenleg még idegennek és bonyolultnak tűnő új keretben: az integrációban.

Álljon itt most egymás mellett néhány érv és ellenérv, amely befolyásolhatja a döntést.

Negatívumok: Az akkreditáció, vagyis az állami elismerés elnyerése pénzbe kerül, az intézmény részéről befektetést igényel. A befektetés ellentételezéseként a vizsgázótól vizsgadíjat kell

NYELVOKTATÁS

szedni. Az alapvetően intézményi keretben történő vizsgáztatás piaci színezetet kap, amely tőle idegen. Nem nyilvánvaló, hogy a nagyközönség számára a szakmai nyelvvizsga értékkel bír, vagyis „eladható”. A szakmai nyelvvizsga mellett működő, azonos vizsgáztató kart foglalkoztató általános nyelvvizsga kifejlesztése időigényes, költséges.

Pozitívumok: Az állami elismerés eredményeként a vizsgaközpont bevettelt termel, maga és intézménye számára. A magas szinten folyó nyelvvizsgáztatás az intézmény általános presztízsét is növeli. Az azonos vagy hasonló szakmai profillal rendelkező intézmények közösen fejleszthetnek ki vizsgarendszereket, amely erősíti az intézmények közötti kooperációt. A színvonalas vizsgáztatás pozitívan hat vissza a nyelvoktatásra, biztosítékot jelent az elbocsátások ellen, hiszen a vezetés saját sikerágazatát nem akarhatja megszüntetni.

Biztosan lehet még folytatni a sort. Nyilván lesznek intézmények, amelyek belevágnak, és akik kimaradnak belőle. Érdekes lenne néhány év múlva megvizsgálni, melyik érvrendszer mentén meghozott döntés vezetett sikerhez.

Mi legyen?

Többoldalas fejtegetés eredményeként elfogadható lehet, hogy a vázolt problémakör számos elágazásával, megoldási lehetőségével még sok munkát, konzultációt, elemzést és ezek eredményeként meghozott döntést igényel. Ami biztosnak tűnik: Fel kell mérni országosan, hogy áll a felsőoktatásban folyó nem-szakos idegennyelv- oktatás, megvan-nak-e a megfelelő intézményi keretek. Fel kell térképezni azokat a pontokat, amelyek mentén a felsőoktatás „meg-

41
K É K

nyerhető” az idegennyelv- oktatás számára. Érdekléte kell tenni abban, hogy szakmai nyelvvizsgaközpontként közreműködjön az államilag elismert nyelv- vizsgáztatásban. Át kell tekinteni a képesítési követelményeket, és megállapítani, hogy a nyelvi előírások betarthatók-e, vagy módosításra szorulnak.

SUMMARY

Higher Education and/or Language Teaching?

In the article the reader can find a lot of questions. Work is now in the period of asking the right questions rather than finding answers and methods. This is just the start to rebuild a new, working language teaching in higher education on the ruins of the Bokros-package.

What is the role of the state in financing language learning? If the state is responsible to some extent, then what are the forms and institutions around which learning or teaching should be organised and at the same time financed? When focusing on higher education and its role in language teaching, there are several parameters one should analyse.

Which financial forms and institutional frames guarantee an adequate outcome? How do participants - that is teachers on the one hand and students on the other - see the importance of

languages, teaching, learning? When outlined as a building one must emphasise that language teaching in tertiary education can only be interpreted as a follow up to secondary school teaching. Is there a functional link between the 12. year exam and the first year of tertiary education? What outputs of secondary level could be considered as an optimal input for the tertiary one?

There are laws, decrees and other regulations to assist the system, but sometimes you feel they make it less transparent and are more clumsy. If at all, how should legal regulations be altered in order to get better results in higher education language teaching?

The state language examination reform which should be a motivating factor all over the system of teaching, learning and assessment can be as much a drawback for tertiary institutions. Who can foretell whether it will prove to be positive or negative?



Bevezetés

A nyelvtudás, illetve a nyelvtanulás kiemelt szerepet játszik az Európai Unió, illetve az Európa Tanács oktatáspolitikai irányelveinek megfogalmazásában. Fontos hangsúlyozni azonban, hogy az európai igazgatási szervek semmilyen szinten nem kívánják összpontosítani vagy központilag szabályozni a nyelvoktatás egy területét sem, így a nyelvtudás mérését vagy a vizsgáztatást. Természetes azonban, hogy az Európai Unió általános etikai és piaci szabályai az oktatás ezen

mán való leszűkítése tudatos döntés eredménye, hiszen ez az a terület, amely talán kevésbé köztudott, és kevesebb nyilvánosságot kap. Ez azonban semmiképp sem jelenti azt, hogy az állami oktatás terén az európai irányelvek mentén folyó számos törekvést, együttműködést és munkát a cikkíró ne ismerné, illetve ezek jelentőségét ne ismerné el.

A többnyelvűség

Az európai oktatási elvek elsősorban az Európa Tanács keretein belül folyó

Matheidesz Mária

Európai irányzatok a nyelvoktatásban

43

K É K

területére is vonatkoznak.

A nyelvoktatás kiemelt szerepe az európai integrációs törekvésekben számos rendezvény, projekt és hosszú távú program keretein belül válik világossá, illetve valósul meg.

Ebben a cikkben ezek közül szeretnék néhányat bemutatni, elsősorban olyanokat, amelyeket magyar szakemberek, szervezetek, illetve intézmények is részt vesznek, illetve amelyeknek közvetlen hatása lehet a magyar idegennyelv-oktatásra. Mint a Nyelviskolák Szakmai Egyesületének alapító tagja, példáim elsősorban olyan együttműködésekre vonatkoznak, amelyekben a magánszektor képviselői is részt vesznek, illetve ahol a magánszektor és az állami oktatás közös munkáját és összefogását tapasztaljuk. A téma ily for-

szakmai munka során fogalmazódtak meg. Az Európa Tanács idegennyelvi elkötelezettségének egyik kézzel fogható példája a Grazban 1997 óta működő Nyelvi Intézet, amely sokrétű programjával, szemináriumsorozataival és tanácskozásaival nagy mértékben hozzájárult ezeknek az elveknek a kidolgozásához és érvényesítéséhez.

Az európai nyelvpolitika egyik sarkalatos pontja a többnyelvűség (plurilingualism) fogalma. E fogalom keretében külön jelentőséget kapnak a kisebbségi nyelvek, azok különböző szinteken, illetve érintkezési formákban történő használata és ennek a nyelvtudásnak az elismerése. Az európai polgárképhez közvetlenül hozzátartozik az anyanyelven kívül két-három idegen nyelv hasz-

nalátának a képessége. Elfogadott tény azonban, hogy a több nyelv használata nem feltétlenül jelenti ezek azonos szinten, azonos célra való használatát.

Az Európai Nyelvi Portfólió

A többnyelvűség elvének legnyilvánvalóbb és legújserűbb megtestesítője az úgynevezett „Európai Nyelvi Portfólió” (European Language Portfolio) bevezetésének a gondolata, mely jelenleg a kipróbálás szakaszában van. Nyilvánossá tételét 2001-ben, az Európa Tanács által

NYELVOKTATÁS

tanulói autonómia (learner's autonomy), az **életshosszig tartó tanulás** (lifelong learning), az **önértékelés** (self-assessment) fontosságának az elvét, valamint a nyelvtudás **készség szempontú értékelésének** a felismerését. A Portfólió egyik célja az is, hogy nyelvtudás mellett magába a nyelvtanulási folyamatba is betekintést adjon a felhasználó számára, és ezáltal a munkáltatót további hasznos információkhoz juttassa. A Portfólió maga három fő részből áll: a magyar változat szóhasználatát átveve a **Nyelvi Útlevel** (Language Passport), **Nyelvi Önarckép** (Language Biography) és az úgynevezett **Dosszié** (Dossier), melyben a nyelvtanuló nemcsak az idegennyelv-tudását igazoló bizonyítványait, hanem az általa idegen-, vagy anyanyelven írt és fontosnak tartott egyéb dokumentumokat, pl. cikkeket, leveleket, esszéket gyűjti össze. A nyelvi vizsgák bizonyítványai, melyek eddig Európában is, de Magyarországon kiváltképp a nyelvtudás mérésének egyetlen hiteles bizonyítékai voltak, a Portfólió szellemében vesztenek jelentőségükből, és a nyelvtanuló saját értékelése fokozott figyelmet kap. Egy konkrét példát idézve, egy Magyarországon élő horvát nemzetiségű és nyelvű családi környezetben élő fiatal, akinek horvát nyelvtudásáról hivatalos bizonyítványa nincs, hiszen csak tíz éves koráig járt nemzetiségi iskolába, majd magyar középiskolában érettségizett, valamint angol nyelvből középfokú nyelvvizsgával rendelkezik, a Portfólióba bevezetheti a horvát nyelvet, akár mint anya-, akár mint idegen nyelvet, aszerint, hogy ő maga azt hogyan értékeli.

Az „Egységes Európai Nyelvi Szintrendszer”

(The Common European Framework of Reference)

A fenti önértékelés, illetve a nyelvtudás értékelése csak úgy lehetséges, amennyiben az értékeléshez megfelelő eszközök, illetve rendszer áll rendelkezésre. Az Európa Tanács által végzett alapos kutatási és szakmai munka és többszörös átdolgozás alapján született szintezési rendszer, a 'Common European Framework of Reference', amely magyarul leginkább „Egységes Európai Nyelvi Szintrendszer”-ként fordítható a nyelvi szintek egységes leírására és meghatározására szolgál. A rendszer hat különböző nyelvi szintet különít el a fő nyelvi és kommunikációs készségeken belül. Az egységes szempontrendszer alapján világosan, és megfelelő részletességgel és közérthetőséggel leírt, és megfogalmazott úgynevezett alkészségek, illetve képességek világosan megfogalmazzák, mely nyelvi szinten mi várható el a nyelvet alkalmazótól. Az egységes szintrendszer alkalmazása nagy lehetőséget nyújt az oktatás más területein is sokat emlegetett átjárhatóság, illetve a tudás és képességek országhatárokon túli értelmezhetőségének az elérésében.

Érthető tehát, hogy az új nemzeti alaptanterveket, illetve vizsgareformokat kidolgozó országokban, így Finnországban és a balti államokban ez a rendszer adta a reformokhoz a nyelvi tudás meghatározásának alapját. Örvendetes, hogy a jelenleg kidolgozás alatt álló új hazai nyelvi érettségi is e fenti rendszer figyelembevételével történik.

44

K É K

a Nyelvek Évének nyilvánított évben, számos más nyelvoktatással összefüggő eseménysorozattal együtt tervezik. A jelenleg többféle formátumban, több nyelven, illetve a nyelvtanulás különböző szakaszaira (kisiskolás, középiskolás, felnőtt) kidolgozott Portfólió változatok kísérleti alkalmazásának eredményeit megvitató konferenciára éppen Budapesten kerül sor 1999. október elején. A magyar változat kifejlesztését, illetve megvalósítását az Oktatási Minisztérium karolta fel, és több középiskolában próbálták ki. Jelenleg egy magán nyelviskolában folyik a felnőttoktatásra való alkalmazásának a vizsgálata.

A Portfólió bevezetése a többnyelvűség elvén kívül számos egyéb európai oktatási alapelvet is képvisel, mint pl. a

Mint a piaci verseny egyéb területein, a nyelvtanítás területén is kiemelt szerepet kap a minőségellenőrzés, mint a piac szabályozásának egyetlen elfogadott és kizárólag szakmai alapokon nyugvó eszköze. Mint ismeretes, az európai szabályokkal ellentétes minden, a versenyszellemet gátló intézkedés, és ez az oktatás területén is érvényes.

Az európai nyelvtanítási piac minőségellenőrzését maguk a piac szereplői tartották fontosnak, és a 90-es évek elején sorra alakultak azok a kezdeményezések, amelyek a piac szakmai minőségi alapokon való szabályozására irányultak.

Egyike ezeknek az **EAQUALS** (European Association for Quality Language Services), amelynek elsődleges célkitűzése egy egységes, európai léptékű és speciálisan a nyelvtanításra kifejlesztett minőségellenőrzési rendszer kifejlesztése és működtetése. A rendszer kidolgozását az tette szükségessé, hogy bebizonyosodott, a szolgáltató ipar egyéb területein jól működő minőségellenőrző rendszerek az oktatás területén csak részben és korlátozott sikerrel alkalmazhatók, hiszen elsősorban a szolgáltatás eredményének a mérésére és értékelésére összpontosítanak.

Az oktatás esetében, ahol a tanuló nem kizárólag a piaci értelemben vett „fogasztó”, hanem a folyamat aktív résztvevője és az eredményesség fontos meghatározója, magának a folyamatnak, illetve a résztvevők együttes munkájának az értékelése nélkül a végeredmény nem értékelhető.

Ennek a felismerésnek az értelmében az **EAQUALS** alapidokumentumában

NYELVOKTATÁS

három fő szempontból megközelítve fogalmazza meg a tanulási-tanítási folyamat minőségét meghatározó legfontosabb szempontokat.

A **nyelvtanulót** érintő leírásban (Students Charter) szerepel a nyelvtanulás teljes folyamatát figyelembe vevő összes olyan szempont, amely a sikeres és minőségi nyelvtanítás meghatározója, pl. a helyszín, a tananyag és tanterv, a tanítási óra maga, a tanár és tanuló viszonya stb. amelyek meglétéről, illetve a minőségéről képzett szakmai felügyelők megfigyelései útján szerez bizonyítékot a rendszer. **A nyelvtanár** és a folyamatban résztvevő többi alkalmazott számára fontos szempontok (Staff Charter) a folyamat szakmai irányítóinak munkáját értékeli, dokumentumok, illetve a felügyelet során szerzett tapasztalatok alapján, míg a piaci etika szempontjából elengedhetetlen átláthatóság és a folyamatban résztvevők **információjának** korrektségét külön szempontok alapján (Information Charter) értékelik.

A szervezet maga, szintén az átláthatóság és nyitottság elvét tartja egyik legfontosabbnak, alapveti és értékelési szempontjai, valamint összes dokumentuma nyilvános, az Interneten elérhető.

Az **EAQUALS**-nek jelenleg 32 teljes jogú és 12 pártoló nyelviskola a tagja. Pártoló tagjai közt szerepel a Goethe Intézet, a British Council, a Cambridge-i Egyetem Nemzetközi Vizsgaközpontja (UCLES), az európai Nyelvvizsgázatók Szövetsége (ALTE), és számos országos minőségellenőrző akkreditációs rendszer, köztük a az olasz (AISLI) a lengyel (PASE), a román (QUEST) va-

lamint a magyar **Nyelviskolák Szakmai Egyesülete** (NYESZE), amely mint a legelső helyi minőségellenőrzési rendszer nyert felvételt az európai szervezetbe 1996-ban.

Bár az **EAQUALS**-t a piaci élet szereplői hívták életre, és minőségellenőrző rendszerét önerőből fejlesztette ki, képviselői az utóbbi években aktívan részt vesznek az Európa Tanács nyelvpolitikai munkájának kidolgozásában. Az oktatás minőségfejlesztéséhez kapcsolódó szemináriumsorozatok kidolgozásához a Lingua program anyagi támogatását élvezik.

45

K É K

LINGUA Programok

Az idegennyelv-tanulás minőségi javításához nagy mértékben hozzájárulnak azok a pénzalapok, amelyek keretében mind intézmények, mind pedig egyének fordulhatnak anyagi támogatáshoz szakmai felkészültségük javításához, fejlesztéséhez. Öröndetes, hogy a magyarországi koordinációs iroda révén ezek az információk egyre szélesebb körben jutnak el az érintettekhez.

A pénzalapok jelentős része az együttműködés elősegítésére jött létre, és előírja több ország intézményének, illetve polgárának az együttes pályázatát és projekteken való részvételét. Ezen a lehetőségen keresztül is egyre több nyelvtanár és nyelvtanulónak lesz alkalma a

valóságban is megismerni és tapasztalni az európai irányelveket.

Magyarország esélyei az európai irányvonalakhoz való igazodásban

A fent ismertetett irányok és programok ismertek a nyelvoktatás vezető szakemberei és aktív részvevői közt. Az Európában zajló gyors fejlődés folyamatába sok magyar szakember, állami és magánintézmény kapcsolódott be és ezekben remélhetően a jövőben még jelentősebb

46
K É K

ben részt fogunk tudni venni. Örvedetes, hogy az utóbbi időben nőtt azoknak a területeknek a száma, ahol az állami oktatás és a magánszféra szereplői közös fejlesztési munkákat végeztek, valamint hogy az Oktatási Minisztérium, nyelvpolitikai döntéseinek meghozatalánál a magánszféra véleményét is kikéri.

Sajnálatos azonban, hogy bár a nyelvtanulás az egész magyar polgárság ügye kellene hogy legyen, igen szűk az a réteg, amely ezeket az elveket ismeri, ezek elérésére tudatosan törekszik. Sajnos még sok nyelvtanár számára is ismeretlen, hogy mi történik a nagyvilágban, és a magyar közoktatás mindennapjaiban ijesztőnek és távolinak tűnnek ezeknek a nemzetköziség szellemét és nyitottságot feltételező, tájékozottságot és felkészült-

NYELVOKTATÁS

seget igénylő elvek, azok megismerése, alkalmazása, de leginkább az ebből adódó lehetőségek kihasználása.

A magyar lakosság valós idegennyelv tudásáról kevés átfogó tanulmány készült. Néhány szűk körű felmérés azonban, sajnos az európai elvárásoktól igen távoli helyzetről fest képet.

Egy 1999-ben készült, 55 középiskolában végzett, és 107 tanár munkájának hatékonyságát vizsgáló, igen magas szakmai színvonalon végzett megfigyelés, amely egy nagyobb háttér tanulmány részét képezi (British Council, 1999), azonban egyértelműen kimutatta, hogy minden törekvés ellenére a jelenleg a közoktatásban folyó nyelvoktatás nem tudja ellátni azt a feladatot, amely a magyar diákokat a fent vázolt európai polgártól elvárt nyelvtudással vértéznél fel, akár egyetlen idegen nyelven is.

Hasonló a helyzet más, néhány nálunk fejlettebb európai országban is, még akkor is, ha esetleg a közoktatás területén végzett nyelvoktatás egyes országokban a hazainál eredményesebben történik. A különbség talán annyi, hogy ezekben az országokban már felismerték, hogy a feladat nagysága összefogást és az erők egységesítését kívánja. Ez az irányelv, a köz- és magánszféra, a piac bevonása a feladatok elvégzésébe az európai egységesítés jegyében folyó törekvések esetében is egyértelműen megfigyelhető.

Cikkemmel ennek az összefogásnak a szükségességére szeretném felhívni a figyelmet, mert meg vagyok győződve arról, hogy ahhoz, hogy a magyar polgárok nyelvtudásának jelentős javulása

érzékkelhető legyen, ahhoz, hogy a magyarországi nyelvoktatás hatékonysága jelentősen javuljon, és hogy az európai felzárkózáshoz nyújtott pénzalapok hasznosítása a nyelvoktatás területén is jó hatásfokú legyen, mind az állami, mind a magánszektorban dolgozó idegennyelvoktatási szakemberek szorosabb összefogására, összehangoltabb munkájára lenne szükség.

Ahhoz, hogy az európai folyamatok Magyarországon valóban éreztessék hatásukat, elengedhetetlen egy olyan konkrét, tájékozott szakemberek által kidolgozott nemzeti idegennyelvoktatási program, amely összhangban áll a magyar érdekekkel és az Európában zajló nyelvpolitikai és szakmai irányzatokkal is. Egy ilyen alpprogramnak nyilvánosnak és a nagyközönség számára is érthetőnek kellene lennie ahhoz, hogy a program jegyében folyó munkába az érintettek, maguk a nyelvtanulók, a jövő európai polgárai is alkotó módon bekapcsolódhassanak.

HIVATKOZÁSOK

English Language Education in Hungary, A Baseline Study,
Edited by: Fekete Hajnal, Major Éva, Nikolov Marianne
The British Council Hungary, 1999

SUMMARY

In this article the writer summarises some basic trends in European language education.

By emphasising the fact that neither the European Union nor the Council of Europe is aiming at any centralisation of language teaching, the developments point in a direction, which Hungary cannot fail to follow.

The article introduces three main areas in which Hungary has participated in European projects and which represent good examples of the joint efforts of the state and the private sector.

In The European Language Portfolio project the main educational principles of the European trends manifest themselves: *plurilingualism, learner's autonomy, life-long learning and self assessment.*

The new approach to language assessment represented in this project has serious implications for the Hungarian practice of language testing.

The Portfolio project and its professional rationale is based on the Common European Framework of Reference, a uniform level setting system, now widely used as a professional framework for all areas of language education throughout Europe. In Hungary this system is drawn in the development of the new school leaving language exam.

Similar to other areas of market economy, the key issue in education is quality assurance. As the standard and recognised quality control schemes are not suitable for education, a specialised quality scheme has been developed for language education by EAQUALS (The European Association for Quality Language Services), based on a specifically developed inspection scheme for language teaching and learning. The Hungarian Association of Language Schools is an associate member of EAQUALS.

The article briefly refers to the Lingua projects and their opportunities for Hungarians and finally refers to a baseline study, published by The British Council Hungary, where the realities of Hungarian language education in schools are observed.

The Hungarian reality of language education and language competence seems to be far from the vision of a multi-lingual Europe. This can only be achieved if forces of both the state and private sector experts are joined and resources are concentrated. In order to achieve co-operation and co-ordination of funds and opportunities a coherent and transparent language education policy would be of paramount importance.



"ÁLDJON VAGY VERJEN SORS KEZE,
ITT ÉLNED S HALNOD KELL..." *Szózat*

1. Anyanyelven, idegen nyelven, semleges nyelven

A nemzetközi tárgyalások története jóval az írásos emlékek előtti időre nyúlik vissza, hiszen két szomszédos törzs, népcsoport között ún. „nemzetközi tárgyalásokra” szükség volt feltételezhetően már akkor is, amikor és ahol a megbeszélések rögzítésére még nem létezett semmiféle írásos rendszer. A nemzetközi tárgyalásokban, a tárgy kijelölését követően, a második legfontosabb kérdés mindannyiunknak a megbeszélések nyelvének

mattartó nyelvén folynak. Gondolunk itt például egy mali-nigériai, egy kenyai-indiai, vagy akár angolai-macaói tárgyalásokra.

Az idegen nyelven folyó tárgyalásokon azt értjük, amikor a tárgyalások az egyik fél anyanyelvén folynak.

Az ilyen jellegű megbeszéléseken kétségtelen, hogy az anyanyelvű tárgyaló elsősorban lingvális, de nem ritkán pszichológiai, sőt olykor kulturális fölénybe kerül a másik féllel szemben, aki bár jól bírja a nyelvet, de azt mégsem mondhatja anyanyelvének. Példaként szolgál-

Nanovfszky György

A nemzetközi tárgyalások nyelvi problémái

49

K É K

tisztázása. A gyakorlat azt mutatja, hogy erre nyelviileg három lehetőség kínálkozik:

- a felek anyanyelvén;
- egy közösen kiválasztott és elfogadott idegen nyelven, illetve
- a felek számára elfogadható semleges nyelven, vagyis olyan nyelven, amelyik egyik félnek sem az anyanyelve.

Az anyanyelven folyó tárgyalások mindkét fél számára jelentős könnyebbséget jelentenek mind a gondolatok megfogalmazásában, azok kifejtésében, mind azok írásos rögzítésében. Ilyen nyelvű tárgyalásokra kerülhet sor például egy angol-amerikai, esetleg egy osztrák-svájci, vagy egy francia-belga tárgyaláson. De említhetünk itt olyan volt gyarmati országok közötti megbeszéléseket is, amelyek az egykori közös gyar-

hat erre egy olyan angol nyelvű tárgyalás, ahol az egyik fél angol, vagy amerikai, míg a másik fél a nyelvet kiválóan bírja magyar, svéd, vagy esetleg fülöp-szigeteki állampolgár.

A gyakorlatban a leggyakrabban a nemzetközi szervezeteknél kerül sor olyan helyzetre, amikor a választott tárgyalási, vagy munkanyelv csupán egy, vagy mindössze néhány delegációnak az anyanyelve (angol, francia, orosz, spanyol).

A választható tárgyalási nyelvek harmadik lehetősége az ún. semleges nyelv. Ez esetben a két fél egyetértésével egy olyan nyelvet választanak a partnerek, amelyik egyik félnek sem az anyanyelve. Egy holland-magyar tárgyaláson például a felek választhatják akár az angolt, akár a németet, akár a franciát, amely mindkét

fél számára tanult nyelv marad és a másikkal szemben a tárgyalások folyamán semmiféle – már említett –, sem kulturális, sem országismereti, sem pszicholingvisztikai előnyt nem jelent. A tárgyalások eme formájában tennének szert jelentőségre a nemzetközi nyelvek, vagy helytelen elnevezéssel a műnyelvek, amelyek filozófiájukban egyebek között azt hirdetik, hogy valójában csak az ilyen nyelvek képesek megteremteni a szó igazi értelmében vett nyelvi semlegességet a tárgyalások folyamán. Magyarul a feltételek egyenlőek: senkinek sem anyanyelve;

50

K É K

mindkét fél egyformán tanulás útján jutott hozzá a nyelv bizonyos szintű tudásához és nem utolsó sorban a nyelvhez egyetlen ország, nemzeti, politikai, társadalmi intézményrendszernek kultúrája, hagyománya nem tapad. Legalábbis olyan nem, amely a feleknek előnyt, kiváltságokat nyújtana a másikkal szemben.

A gyakorlatban azonban ilyen jellegű tárgyalásokra sajnos viszonylag ritkán kerül sor. Olyan nemzetközi nyelveket, mint például az eszperantó, az idót, az occidentált stb. többnyire az illető nyelvközösség kongresszusain és különleges alkalmakkor minősítik hivatalos, vagy akár a tárgyalások munkanyelvének.

A semleges nyelveken folyó tárgyalások közé sorolhatjuk még az ún. holt nyelveken folyó tárgyalásokat is, ame-

NYELVOKTATÁS

lyek száma talán még ritkább az előzőekben felsoroltaknál.

Itt említhetnénk egy latinul, szan-szkritül, vagy ógörögül folyó konferenciát, vagy tárgyalást.

2. Bilaterális és multilaterális tárgyalások

A tárgyalások fajtái közül két fő csoportot szoktak megkülönböztetni: a bilaterális, vagy kétoldalú, illetve a multilaterális, vagyis többoldalú tárgyalásokat.

Bilaterális tárgyalásokon két fél tárgyalását értjük, míg multilaterális tárgyalásokon három, de nem ritkán száznál több fél részvételével folyó megbeszélésekre gondolunk. Egy tárgyaló fél természetesen nemcsak egy személyt jelent, hiszen lehet olyan delegáció, amelynek 8–10, olykor több tagja is van, míg a multilaterális tárgyaláson elképzelhető, hogy egy-egy felet mindössze egy tárgyaló képvisel.

A bilaterális tárgyaláson, mint már korábban jeleztük, a felek megállapodnak az általuk legmegfelelőbbnek ítélt nyelv használatában és azt mint hivatalos, vagy munkanyelvet fogják alkalmazni mind a megbeszélések, mind azok írásos rögzítése során. A multilaterális tárgyalásokon a kialakult gyakorlat azt mutatja, hogy rendszerint vannak ún. hivatalos nyelvek – amelyekben a felek ugyancsak megállapodnak –, de vannak munkanyelvek, amelyek lehetővé teszik azt, hogy a delegációknak a tárgyalásokon egy, vagy két nyelvet kelljen használniuk. Multilaterális tárgyalások példaként általában a nemzetközi szerve-

zetek gyakorlatát szokták felhozni, ahol ezt a gyakorlatot már több évtizede alkalmazzák.

Az ENSZ-nek jelenleg 6 hivatalos nyelve van (angol, francia, orosz, spanyol, kínai, arab), de hivatalos munkanyelve csupán az angol és a francia.

Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tárgyalások angolul, vagy franciául folynak, a konferencia rendezői ilyen tolmácsolást biztosítanak a tárgyalások során, a tárgyalások anyagai azonban valamennyi hivatalos nyelven megjelennek.

A valóságban ez a megoldás, vagyis a hivatalos nyelv maradéktalan alkalmazása rengeteg időt, energiát és anyagi eszközt emészt fel, hiszen köztudott, hogy a szinkrontolmácsoláson kívül a fordítók és a technikai személyzet (gépírók, gyorsírók, sokszorosítók) egész hadának kell rendelkezésre állni, hogy a tárgyalások anyagát valamennyi résztvevő, ha nem is időben, de a tárgyalások befejeztével az ún. hivatalos nyelveken is kézhez kaphassa.

A nemzetközi tárgyalások számának állandó növekedésével ma már szinte mindenki szerezhethet tapasztalatot arról, hogy milyen problémákat vet fel a tárgyaláson résztvevők számára – számos egyéb kérdésen kívül – a nyelvi probléma áthidalása.

A tárgyalónak azon túl, hogy szakmailag és taktikailag felkészül a tárgyalásra, birtokában kell lennie egy olyan kommunikációs eszközrendszernek, amelyet érdekeinek és céljainak megfelelően sikerrel tud felhasználni, és amely nemcsak, hogy nem gátolja, de kimondottan elősegíti céljainak elérését. Amennyiben a tárgyalások a tárgyaló anyanyelvén folynak, úgy ez az eszközrendszer párosul az illető nyelv (ország) kultúrájának, hagyományainak alapos ismeretével, a nyelvi for-

dulatok mögöttes értelmének ismeretével és a közmondások, irodalmi idézetek, történelmi hagyományok gyerekkor óta való beidegződésével.

Anélkül, hogy részletesen belemennék a tárgyalások technikájába, amely jelen dolgozatunknak nem célja, és amellyel számos szakkönyv foglalkozik, mindenki jól tudja, hogy egy magyar-magyar tárgyaláson sem mellékes az, hogy ki mennyire tud bánni anyanyelvével, figyelmen kívül hagyva az illető retorikai képességeit egy adott szinten.

Ez természetesen még távolról sem minden, de egy „schlagfertig” válasz, egy jól alkalmazott közmondás, vagy szólasmondás tudjuk, hogy gyakran segítheti át a tárgyalót olykor apró szakmai döccenőkön is.

Ha a kétoldalú tárgyalásokon az egyik fél kénytelen a másik anyanyelvén tárgyalni, úgy ez az eszközrendszer már távolról sem ad egyenlő esélyeket a feleknek. Itt említhetném azt, hogy az anyanyelven tárgyaló – még ha nem is akarná – egy idő múltán óhatatlanul éreztetni fogja, hogy a partnerével szemben nyelvi fölényben van.

Ezt tették a volt gyarmattartók a gyarmati országok képviselőivel, akik bár iskolázottságuk szerint szinte anyanyelvi fokon beszéltek a nyelvet, azonban annak olyan hátrányaival, amelyek elsősorban a kiejtésben, a mondatszerkesztésben és esetleg a helyi szokásoknak megfelelően tért el az irodalmilag elfogadott és az anyaországban megszokott nyelvhasználattól. Közismertek például Peter Sellers komikus alakításai, amelyen az indiaiakat figurázza ki pl. a nálunk is ismert Estély habfürdővel című filmjében, vagy ahogyan az amerikai filmekben az óslakos indiánokat, vagy napjainkban az angolul beszélő ja-

pánokat szokták nyelvi sajátosságaikkal jellemezni. Vannak természetesen olyan kivételek is, amikor egy afrikai, vagy ázsiai ország állampolgára mind nyelvtanilag, mind intellektuális szinten fölényben van a metropolishoz küldött delegátussal szemben.

A multilaterális tárgyalásokon a helyzet már sokkal összetettebb.

Egy 50–60 ország részvételével rendezett konferencián megoldhatatlan, hogy a „többség” anyanyelvét használják tárgyalási nyelvként. Századunk 80-as éveiben kialakult gyakorlat szerint az esetek és a nemzetközi szervezetek többségében az angolt használják munkanyelvnek és a delegátusok többsége többkevesebb sikerrel igyekszik kommunikálni, résztvenni, magát megértetni, partnerét meggyőzni ezen a nyelven.

Ma már köztudott, hogy ez az angol távolról sem azonos, nem hogy Shakespeare, de még a mai angol sajtó, illetve az elfogadott irodalmi nyelvvél, sem és nem azonos a Wall-street üzleti köreiből használt amerikaival sem, még ha a beszélők iskoláikat esetleg Londonban, vagy az Egyesült Államokban végezték, vagy ha magukról azt hiszik, hogy ezen országok nyelvét az átlagosnál jobban megtanulták is. Az ilyen ún. „ENSZ angol”, vagy „unonese” nyelv nem más, mint az angol nyelv fonetikailag, grammatikailag és szintaktikailag leegyszerűsített változata, amelybe a beszélők igyekeznek belevinni anyanyelvük nemzeti hagyományait, közmondásait, tükröfordításait többkevesebb sikerrel.

Vonatkozik ez azonban nemcsak az angolra, hanem a franciára, de az oroszra is. A tanácskozások kritériuma mindössze

a megértési szint eléréséig terjed és azon túl semmi más kívánalmat nem követel. Tulajdonképpen így ezek a nyelvek nemzetközi segédnyelvekké degradálódnak, amelyek lényegesen szegényebbek, mint bármelyik lenézett és mesterséges nyelvnek minősített nemzetközi, amely ráadásul nem is rendelkezik anyaországi konnotációval és beszélőit ennélfogva egyetlen anyanyelvű sem teheti gúny tárgyává.

A fentiek alapján gondolom nem szükséges külön bizonyítani, hogy egy anyanyelvű tárgyaló a többiekkel szemben milyen plusz előnyben részesül. Ta-

51
K É K

pasztalható ez a nemzetközi szervezetek titkárságán dolgozó és a nemzetközi kommunikáció lebonyolításán fáradozó helyi alkalmazottak számával is, hiszen Genfben például az ENSZ európai központjában az ún. kiszolgáló személyzet 60-80%-a francia, míg New Yorkban, vagy Santiago de Chileben angol, illetve spanyol anyanyelvű, vagyis a központok anyanyelvű közege egyértelműen dominál.

3. Beszéd és közeg

A tárgyalásoknál az egyik legfontosabb tényező a partner meggyőzése, érveinek elfogadtatása és egy bizonyos kompromisszumot tükröző dokumentum elfogadása.

Képességeitől függően mindenki tud beszélni és vitatkozni.

Egy tárgyalás résztvevőjétől ezeket a készségeket már fokozottabban követelik meg.

Tudjuk jól, hogy ez még anyanyelven sem könnyű, hát még idegen nyelven, olykor 5–6 órás kemény szakmai szócstatározások után. A vitakozásban és a megegyezésben szerepet játszik nemcsak a tárgyaló szakmai felkészültsége, a tárgyalások környezete, de az a nyelvi eszköztár is, amivel az illető rendelkezik.

Nem titok, hogy számos nemzetközileg elismert debattour rendkívül gyengén tudja írásban is megfogalmazni elképzelé-

érdekében a sportnál sokkal kötetlenebb szabályok vannak, igen gyakran előfordul, hogy a partnerek egymásnak „övon aluli ütések” visznek be.

Ehhez kézenfekvően kínálkozik a nyelvi eszköztár alkalmazása, amely sajnos igen széles körben és nagyon is eredményesen alkalmazható. Ki az, aki nem igekezne minden eszközzel kompenzálni magát, ha már szakmailag nem bírja a versenyt? Vannak az úgynevezett agresszív tárgyalók, akik szóáradatukkal – kihasználva nyelvi felsőbbrendűségüket – mindent elkövetnek, hogy a partnerbe belefojtsák a szót, hogy bebizonyítsák nyelvi tájékozatlanságát, alsóbbrendűségét. Nem riadnak vissza a nyelvi kifigurázástól sem, vagy attól, hogy a tárgyalások kritikus perceiben figyelmeztessék partnerüket annak nyelvi pontatlanságára, stilisztikai hibáira, félreérthető hangsúlyaira. Különösen vonatkozik ez olyan nyelvekre, amelyeknek rendkívül bonyolult nyelvtana, gazdag történelme és szókészlete erre még külön lehetőséget is ad.

Nem titok például, hogy az orosz nyelvet nem anyanyelvi szinten beszélők közül szinte azonnal el lehet különíteni az erős torokhangon beszélő mongolokat, a nemeket „elfelejtő” magyarokat, az éneklően beszélő románokat, a szinte értetetlen fonetikával beszélő vietnamiakat.

Ugyancsak közismert az amerikai filmekben kifigurázott „szovjet ügynök”, aki mindig lágyan ejti az i hang előtt lévő n, d, t-hangokat. Az ilyen, mint már említettük, nem kimondottan „fair” és „gentlemanlike” módszerek, részben személyes kárpótlást nyújthatnak a sarokba szorult tárgyaló erkölcsi kompenzálására és

tárgyaló partnere presszionálására, nyelvi eszközök segítségével.

5. Műveltség és nyelvi készség

Anyanyelvét mindenki műveltségétől és nyelvi készségeitől függően képes jól-rosszul felhasználni. Ugyanez vonatkozik az idegen nyelvekre is. Napjainkban ma már elképzelhetetlen, hogy bármelyik komoly tolmácsképző főiskolán, intézetben ne szerepelne az órák között az ún. országismeret vagy „civilization” tantárgy, amely a nyelvtanuló kulturális, történelmi tárgyismeretét van hivatva gazdagítani a tanult nyelv vagy nyelvterület országaival kapcsolatban.

Ez a tantárgy, amelyet sokáig nem vettek kellőképpen és fontosságát illetően figyelembe, hiszen az idegen nyelvet tanulók ismereteiket rendszerint a nyelv országában szerezhették be, ma már az egyik legfontosabb tárgy lett.

Felgyorsuló világunkban azonban egyre több nemzetközi tárgyaláson résztvevő szakemberre van szükség, akiknek nem mindig adatik meg, hogy szakmai és nyelvi tudásukat az érintett nyelv országában szerezhessék be.

Az illető nyelvterület országismerete nélkül azonban a tárgyalásokon komoly hátrányt szenvednek nemcsak szakmai, de nyelvi vonalon is.

A műveltségbe nemcsak a tárgyi tudás, de a nyelvi pallérozottság is beletartozik.

Minenki tapasztalhatta már, mennyire kellemetlen egy olyan tárgyaló partnert hallgatni, aki a magyar nyelv esetében például -suk, -sük-özik, pontatlanul használja a tárgyi ragozást, vagy az ikes igéket.

Ugyanílyen problémaként jelentkezik ez az idegen nyelv pontatlan használatá-

52

K É K

seit, míg sok példa van arra, hogy a nyelvet vitafokon alkalmazni nem tudók egyszerűen fogalmazzanak, szerkesztenek konferencia dokumentumokat, határozatokat, záróokmányokat.

A szorgalmukról és munkabírásukról ismert ázsiaiak ma már szinte valamennyi nemzetközi szervezet titkárságának elengedhetetlen munkatársai, olykor a főtitkárok közvetlen és nélkülözhetetlen „fogalmazói”.

4. Nyelvi „alsóbbrendűség”, nyelvi „felsőbbrendűség”

A tárgyalások technikájának számos módszere van. Mint ahogyan a tárgyalók szakmailag sem egyforma felkészültségűek és a tárgyalások szabályaiban a cél elérése

nak esetében is, amikor valaki nagy szó-készlettel, nagy lelkesedéssel, de nagyon hibás nyelvtannal igyekszik beszélni. Partneri, egy idő múlva, ha nem is mondják, lenéznek és nem tekintik egyenrangú partnernek.

A nyelvi készség és a műveltség minden tárgyaláson elengedhetetlen és ez minél magasabb szintű, annál nagyobb esélyünk van arra, hogy partnerünk részéről nemcsak szakmai, de emberi tiszteletet is kivívhassunk.

6. Nyelvtudás és/vagy szakmai ismeretek

Gyakran vetik fel: mi a fontosabb egy tárgyaló számára: a nyelvtudás, vagy a szakma ismerete.

Hogy egy tárgyaláson milyen szakmai ismeretekre van szükség, azt mindig az adott téma és az adott tárgy határozza meg. Gondolom, szükségtelen hangsúlyozni, hogy egy vízügyi, meteorológiai, vagy állategészségügyi tárgyaláson a tárgyalónak az érintett szakmát kifogástalanul ismerenie kell, annak legújabb eredményeivel, történetével együtt.

A szakmai tudással együttjáró nyelvi ismeretek, vagyis a pontos terminológia tudása és annak megfelelő alkalmazása az a jellegű nyelvtudás, amit ma már mindenfajta nemzetközi tárgyaláson megkövetelnek. Gyakran fordul elő, hogy szakemberek minimális nyelvtudással, de jól felkészült terminológiai ismeretekkel könnyebben szót értenek egymással idegen nyelven, mint egy, a nyelvet jól tudó, de a szakmát nem ismerő egyetemi hallgató, vagy nyelvtanár.

A nyelvtudás szerepe ebben az esetben már túlmegy az egyszerű nyelvi ismereteken és egyértelműen megköve-

teli a pontos és precíz, a világos és hatékony kifejezőkészséget mind anyanyelven, mind idegen nyelven.

Valamennyi ma alkalmazott nemzetközileg elfogadott nemzeti nyelvhez tudatosan, vagy tudattalanul tapad bizonyos politikai konnotáció (beleértés). Nem titok, hogy az 50-es években az orosz volt a szocializmus, a kommunizmus és az új társadalom nyelve, míg az angol az imperializmusé, a francia a dekadens burzsoáziáé és így tovább. Ezek a ráragadt címkek természetesen már rég elavultak és ma már senki sem gondolhatja komolyan, hogy az angolul beszélő egykori dél-afrikai szabadságharcos imperialista elnyomó lenne, vagy hogy az oroszul beszélő jezsuita lelképásztor a szocializmus feltétlen híve.

A nyelvek politikai manipulálása azonban ma sem ment ki a divatból, amire számos pozitív és negatív példát találunk.

A nemzetközi szervezetek gyakorlatában nem ritka az ún. csoportdiplomácia. Ez azt jelenti, hogy egy országcsoporthoz közösen lép fel, védi álláspontját, fejt ki nézetét. Gyakran fordul elő, hogy ezek a megnyilvánulások közös nyilatkozatok, deklarációk formáit öltik, amelyhez az említett csoport országai csatlakoznak. Előfordult például az amerikai államok szervezetében, ahol az országok többsége spanyol anyanyelvű, hogy az angol nyelvű közös nyilatkozatot egy olyan ország képviselőjének kellett felolvasnia, akinek angolsága bizony erősen kívánnivalót hagyott maga után.

Politikai manipulációnak nevezhetjük azt is, amikor egy volt gyarmattartó nagyhatalom nyelvi köntösben is

megpróbálja befolyásolni volt gyarmatait. Közismert az ún. francophon országok rendszeres értekezlete, amelyen az „anyaország” a volt francia gyarmatok nyelvi és kulturális összetartását igyekszik mind a mai napig fenntartani, és azt több-kevesebb sikerrel élesztgetni és erősíteni.

7. A nyelvtudás hátránya a tárgyalásokon

Szólunk már a szakmai, az általános nyelvtudás fontosságáról a tárgyalásokon.

53
K É K

Nemzetközi összejöveteleken gyakran tapasztalható, hogy a nyelv megfelelő ismerete akadályoz egy delegátust a vitában történő részvételben.

Gátlásai miatt nem kér szót, előadását pusztán felolvassa és a fehér asztal melletti vitákban is igyekszik honfitársai között meghúzódni. Egy nemzetközi tárgyaláson az ilyen jellegű problémák fokozottan jelentkezhetnek és nem ritkán veszélyeztethetik a tárgyalások sikerét, esetleg a szinte már kézzel fogható célok elérését.

Nem ritka, hogy esetleg a helyi szokások, vagy a tárgyaló partner kulturális hagyományainak nem ismerete lesz oka a kudarnak. Köztudott, hogy muzulmán országokban milyen jelentősége van az étkezési, öltözködési szokásoknak, ázsiai

országokban a vallási hagyományoknak, olykor a ruha színének. Mindez természetesen érvényesül a nyelvi szokásokban is, amelyeket ha nem ismerünk pontosan, tudtunkon kívül sérthetjük meg partnereinket érzelmeikben, hagyományaikban, vagy szokásaikban.

8. Az extralingvális eszközök szerepe

Külön szerepe van a tárgyalásokon az ún. extralingvális eszközöknek, a nyelven kívüli kommunikációs eszközök

NYELVOKTATÁS

Ebbe a csoportba soroljuk még a karmozdulatokat, kézmozdulatokat, csettintéseket, szemhunyorítást, beleértve az olykor bizonyos országokban megengedett, míg más országokban illetlenségnek tekintett olyan fiziológiai megnyilvánulásokat, mint a böfögés, amely jelentheti a jóllakottság udvarias kifejezését, a tüszentést, tüszentéshez „jó egészséget” kívánni stb.

Bár nem tartozik szorosan az extralingvális eszközök közé, de meg kell említenünk az aforizmák és a viccek használatát a tárgyalásokon. Ezeknek az olykor humoros és nagyszerű segítséget nyújtó használata sikerrel segít át bizonyos nyelvi, vagy szakmailag nehéz pillanatokon, míg máskor, ha nem vigyázunk velük, megbocsáthatatlan hibát és súlyos problémákat okozhatunk alkalmazásukkal.

Rendkívül pontosan kell ismernünk a partner/ek/ hagyományait (itt ismét utalunk az országismeret rendkívül fontos szerepére), hogy egy viccel, vagy aforizmával tönkre ne tegyük a két-háromnapos, esetleg hetes tárgyalás sikerét.

Míg nálunk a személyiségeket elég gyakran teszük gúny tárgyává (vonatkozik ez politikusokra, egyházi embeerekre), úgy bizonyos országokban az ilyen viccelődést rendkívül rossz néven veszik és korántsem humorosnak, hanem egyenesen sértőnek és megengedhetetlennek tartják.

Vigyázunk kell az aforizmákkal is, hiszen egy olyan, számunkra nem bántó mondás, mint „Lebeg, mint Mohamed koporsója” egy arab számára kimondottan sértés is lehet, de elég, hogyha

bizonyos muzulmán országokban az útlevel kitöltéséhez szükséges adat miatt az illető anyja nevét tudakoljuk.

Egy jó és sikeres tárgyalónak a lehető legkifogástalanabb nyelvtudás mellett is rendkívül körültekintően kell bánnia ezzel a hasznos, de olykor veszélyes eszköztárral, amelyet extralingválisnak szoktak nevezni.

9. A tolmács: szövetséges, vagy ellenfél?

A tolmács szerepe nemzetközi tárgyalásokon az egyik legvitatottabb kérdés.

Vannak, akik elengedhetetlennek tartják még abban az esetben is, ha a felek ismerik a partner nyelvét. (Úgy mond, mialatt a tolmács fordít, az illetőnek van ideje gondolkodni a válaszon.) Mások a tolmácsot szükséges rossznak, „non person”-nak tartják és ezért vele szemben, mint „eszközzel” mindent megengednek maguknak.

Anélkül, hogy a tolmács szerepét túlértékelnénk, tisztában kell lennünk, hogy a nemzetközi tárgyalásokon kétfajta tolmácsolás létezik: a konzekutív, illetve a szinkron. (Fülbesúgás, felszinkron?)

A konzekutív tolmácsolás az, ha a tolmács bizonyos elhangzott szöveget szakaszonként fordít, a szinkrontolmács viszont az elhangzott szöveget egyidejűleg minimális fáziseltolódással tolmácsolja az egyik nyelvről a másikra.

Van egy harmadik fajta tolmácsolás is: a „fülbesúgás”, vagy franciául chouchotage, ami nem más, mint szinkrontolmácsolás rendkívül rossz körülmények között.

A nemzetközi tárgyalásokon az említett tolmácsolás mindhárom fajtájával találkozunk.

54

K É K

összességének. Közöttük a legismertebbek a gesztusok, amelyeket szinte minden nép és nemzet fia használ, esetleg más-más értelemben.

Közismert, hogy a japánok, amikor a fülüket vakargatják, azt hozzák a partner tudomására, hogy nem értik pontosan a partner által mondottakat. Ugyancsak nem szorul magyarázatra a fejbólintás, amely török és bolgár viszonylatban pont az ellenkezőjét jelzi annak, amit nálunk az igen és a nem. Említhetjük még az eltérő jelentésű legyintést, vagy az ujjakon történő számolást hüvelykujjtól, vagy kisujjtól kezdve, mind-mind eltérhet országonként és olykor mulatságos, de néha bizony kellemetlen félreértésekre is okot adhat.

Vannak, akik és ahol jobban szeretik a konszekutív tolmácsot, aki a tárgyaló mellett ül, hiszen vele interszónális kapcsolatban állnak, szinte „támaszkodnak” rá, a szinkrontolmácsnál viszont ez a személyes kapcsolat nincs meg, hiszen a hang egy hallgatón keresztül „valahonnan a távolból” jön.

Több évtizedes tárgyalói és tolmácsgyakorlat alapján állíthatom, hogy mindkét tolmácsolásnak megvan a maga előnye, illetve hátránya és mindkét esetben a tolmács lehet barát, de lehet ellenfél is, amellett, hogy az adott szöveget hűségesen és pontosan tolmácsolja.

A szinkrontolmácsolás kétségkívül előnye az időtényező, hiszen gyakorlatilag nem vesz igénybe több időt, mint amely alatt az adott szöveg elhangzott, tehát a tárgyalások szinte „egy nyelven” folynak, ami a gyakorlatban lehetővé teszi még az egyidejű, akár heves vitát is.

Hátrányai közé sorolják, hogy a tárgyalót zavarják a technikai eszközök (nem látja a tolmácsot), fülhallgatót kell felvennie, hangerőt kell szabályoznia) és nagyobb odafigyelést igényel a tárgyaló részéről.

A konszekutív tolmácsnál a legnagyobb hátrány az időtényezőben jelentkezik, ugyanis konszekutív tolmácsolás esetében minimálisan kétszer annyi időre van szükség az adott szöveg tolmácsolásához, nem beszélve arról, hogy egy hosszabb szakaszos szövegnél olykor elsikkadhat egy-egy szó, kifejezés, néha a tárgyaló által használt hangsúly, fordulat.

Egy tárgyaláson, ha a tolmács megfelelő tájékoztatást kap, jól ismeri magát a témát és a tárgyaló szándékait, meggyőződés, hogy rendkívül sokat tud segíteni, akár szinkron, akár konszekutív formában tolmácsol. Szinte elképzelhetetlen, hogy még a legjobb tárgyaló is egy több-

órás tárgyalás alatt ne kövessen el hibát, akár tárgyat, akár szakmait, akár nyelvet, amelyet a tolmács könnyedén ne tudna kijavítani, míg a fenti információk nélkül, amikor is a tolmácsot, mint tárgyat tekintik, ő is csak tárgyként fog viselkedni és a hibákat, „halája jeléül” – mint egy számítógép – automatikusan továbbítja.

Meggyőződésem, hogy az a taktika, miszerint a tolmácsolás közben a tárgyalónak alkalma van még egyszer átgondolni a hallottakat, amennyiben a tárgyaló ismeri a tolmácsolandó nyelvet, nem elfogadható, hiszen ugyanazt a szöveget kétszer hallja és figyelmét képtelen kiakasztani, nem beszélve az esetleges újragondolástól.

A tárgyalásokra történő felkészülésnél, ha tolmácsot használunk, kívánatos figyelemmel lenni az említett követelményekre és azok ésszerű teljesítésére. Ezek után szinte felesleges mondani, hogy minden esetben sokkal hasznosabbnak tűnik tárgyalási eredményeink elérése érdekében, ha a tolmácsot nem esz-köznek, hanem a tárgyalásokhoz szükséges fontos és hatékony emberi tényezőnek tekintjük.

10. Tárgyalási környezet, a tárgyalások színhelye, a titkárság szerepe és jelentősége

A tárgyalások színhelye a résztvevők elhatározásától függően lehet akár az egyik, akár a másik partner országa, de ugyanígy egy semleges színhely is. Ennek jelentőségét, gondolom, ugyancsak nem szükséges külön magyarázni, hiszen a történelemből, de akár napjaink tapasztala-

taiból is mindannyian számos példát tudnánk felhozni mindhárom esetre.

A „nálam”, „nálad”, „náluk” történő tárgyalásoknak azonban van egy, a tolmácsolásnál talán még fontosabb és mindig jelenlévő kötelező tényezője, mégpedig a tárgyalási titkárság.

Befejezésül vessünk néhány szót a titkárság funkciójára, szerepére és feladataira, illetve azok kihatására a tárgyalások egész folyamatára.

A titkárság, a tárgyalások kiszolgáló személyzete, létrehozza és biztosítja azokat a feltételeket, amelyek nélkül ma

55

K É K

már sem kétoldalú, sem többoldalú tárgyalásra nem kerülhet sor.

A titkárság feladatai közé tartozik a tárgyalások helyének, idejének, időbeosztásának pontosítása, a tárgyaló felek által felvetett és a tárgyalással kapcsolatos igényeknek azonnali és szakszerű kielégítése, például gépelés, anyagok bekészítése, sokszorosítás, segédeszközök előteremtése stb., de ugyancsak a titkárság feladatkörébe tartozik a tolmácsolás és a fordítások megszervezése és lebonyolítása.

Nagy nemzetközi konferenciákon a titkárság fogalmazza meg a dokumentumokat és készíti elő a konferencia anyagait, beleértve a sajtóközleményeket is. Szociális és egyéb teendők ellátása, beleértve a tárgyalásokon résztvevők számára a közlekedés megszervezését és lebonyolítását, a

szociális és kulturális programok megszerzését.

Multilaterális konferenciákon a titkárság látja el az elnöknek, az ülészak elnökének – aki nélkül a tárgyalás elképzelhetetlen – kiszolgálását, beleértve az egyes országcsoportok koordinálásának, álláspontjának egyeztetését.

Itt kell szót ejteni még egy fontos tényezőről, mégpedig arról, hogy bár a nemzetközi tárgyalások minden fázisában igen fontosak az emberi kapcsolatok, a titkárság és a konferencia tisztségviselőinek kapcsolatában ez a kérdés alapvető fon-

NYELVOKTATÁS

tosságú lehet és jelentőségét nem lehet eléggé felbecsülni. Hiszen az elnök és a titkárság, valamint a tárgyaló felek között kialakuló jó munkakapcsolatok nagymértékben befolyásolhatják egy-egy rendezvény sikeres lebonyolítását, míg ezek hiánya gyakran okozhat komoly problémákat. Elegendő például az, ha a titkárság szó szerint megtartja az ügyrendet és aszerint jár el, ami nem egy esetben a tárgyalások egész menetét megbéníthatja.

Nyelvi szempontból a titkárság segítségével ugyancsak nélkülözhetetlen egy nemzetközi tárgyaláson, hiszen munkatársai között találjuk azokat a többnyelvű adminisztrátorokat, gyors- és gépírókat, akik nemcsak érdemi munkájukkal, de olykor egyszerű nyelvi tapasztalataikkal is eredményessé és zökkenőmentessé tehetik a tárgyalásokat.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a titkárság szerepének túlértékelése nél-

kül, véleményünk szerint ez az intézmény a tárgyalások igen fontos eleme és a sikeres munka érdekében mind szakmailag, mind nyelviileg külön figyelmet érdemel.

IRODALOM

1. Frank Tibor: Konferenciák és más hasonló rendezvények szervezése, Budapest, 1972
2. Günter Haensch: Dictionary of International Relations and Politics – Hueber, 1975
3. Lomb Kató: Nyelvekről jut eszembe, Budapest, 1983
4. Desmond Morris: Gestures – Granada, 1981
5. Nyerges János: Zöldposztos csatátér – Gondolat, 1985
6. Papp Ferenc: Könyv az orosz nyelvről – Gondolat, 1979
7. Seleskovitch Danica: L'interprete dans les conférences internationales, Paris, 1968
8. Szentülöpi Antal: Külföldiekkel idegen nyelven – Tankönyvkiadó, 1972
9. Szerdahelyi István: Babeltól a világnyelvig – Gondolat, 1977
10. Konferenciaszótár, Akadémia, 1976
11. Nanovfszky György: Tolmácsolástechnika, ELTE, Budapest, 1975
12. Nanovfszky György: A külkereskedelmi tárgyalások stratégiája és taktikája – Külkereskedelmi Főiskola, Budapest, 1991
13. Hidas Judit: Szavak, jelek, szokások – Windsor, Budapest, 1998

56

K É K

SUMMARY

The growing number of international talks makes it necessary for the partners to be aware of the language problems - among other questions.

The parties, beyond the professional and tactical preparation, have to possess a communication system, that they can use and manipulate successfully to reach their aims. They have to acquire a foreign language at a level, that makes it possible for them to use it rather to help them than inhibit in reaching their objectives.

The essay describes the process of bilateral and multilateral talks, touches upon the problem of language subordination and superiority, the relationship between the intelligence and language skills, the role of the interpreter, etc.

We also have an insight into the difficulties and beauty of international talk

Dudás Julianna

Ki a sikeres nyelvtanuló?

Cikkem első részében nyelvtanulók által feltett néhány tipikus kérdést, problémát vetek fel és a rájuk adott válasszal hívom fel a nyelvtanulók figyelmét a nyelvtanulás néhány alapvető aspektusára.

A magyarok és a nyelvtanulás

A magyar nyelv nem tartozik az indo-európai nyelvcsaládba, ezáltal a magyaroknak sokkal nehezebb a világnyelvek bár-

A legtöbbjük célja, hogy folyékonyan és minél helyesebben, választékosabban beszéljen a célnyelven a lehető legrövidebb időn belül!

A nyelvtanulás hosszú folyamat, szakemberek szerint alapfokú tudás eléréséhez kb. 300 – 320 kontaktus órára van szükség (teljesen kezdő szinttől számítva), középfokú tudásszinthez pedig kb. 400 – 450 kontaktus óra szükséges (egyéni készségektől függően).

57

K É K

melyikét megtanulni. Ugyanígy okból kifolyólag, a magyar talán az egyik legnehezebben megtanulható európai nyelv.

Ennek ellenére sok magyar mondhatja el magáról, hogy sikeres nyelvtanuló, el tudott sajátítani legalább egy idegen nyelvet olyan szinten, hogy azon a mindennapi munkájában, utazásai során stb. megfelelően tud kommunikálni.

A következőkben, néhány nyelvtanuló által feltett, tipikus kérdést szeretnék idézni. A válaszokban remelem, néhány hasznos tanáccsal szolgálhatok az idegen nyelvet tanulóknak.

„Mikor fogok már folyékonyan beszélni angolul?”

Ilyen és hasonló kérdésekkel sok nyelvtanuló fordul tanárához.

Türelem, kitartás, rendszeresség, és mindenekelőtt: bátorság és önbizalom! Ezek lehetnek egy nyelvtanuló szlogenjei között. Legyünk bátrak, merjünk használni azt a keveset, amit idáig megtanultunk... Nem baj, ha hibázunk, merjünk beszélni... ha nem jut eszünkbe valamilyen szó, akár a testbeszéd nyelvén is magyarázzunk.

„Olyan sok nyelvtani szabályt nem tudok még. Mi a fontosabb: a beszéd-készség vagy a nyelvhelyesség fejlesztése?”

Mind a beszéd-készség, mind a nyelvhelyesség fontos. Viszont minimális nyelvtan és szókincs birtokában is lehet „folyékonyan” kommunikálni. Bátran használjuk megszerzett idegen nyelvi tudásunkat!

„Amikor megtanulok egy-egy új szót, kifejezést, olyan hamar elfelejtem! Mit tegyek?”

– Az emberi agy működését kutatók szerint egy-egy új információt általában többször kell hallanunk, olvasnunk a megfelelő kontextusban (szövegkörnyezetben) ahhoz, hogy megjegyezzük. A megtanult nyelvi fordulatok rendszeres ismétlése, újrahasználata elengedhetetlen a nyelvtanulásban. Ez azonban nem kell, hogy állandóan ugyanazon szövegek, tananyagok alapján történjen, hiszen az unalmassá teszi a tanulást. Használjon

MÓDSZERTAN

a doboz egy külön részébe (esetleg a túlsó végébe), amit még nem tud pontosan, azt tegye a doboz elejére. Sikeres nyelvtanulóknál az is bevált módszer, hogy az új anyagot (szavakat, nyelvtant) állandó környezetük stratégiailag fontos pontjain (konyhában, fürdőben, a képernyőn, telefonon, a WC falán stb.) helyezik el.

– A nyelvgyakorló CD-ROM-ok széles választéka kiváló gyakorlást nyújthat bárkinek! Minden nyelvi készséget (még a beszédet is!) gyakoroltatnak. A CD-ROM-ok különösen hatékonyak lehetnek az otthoni, tanár nélküli gyakorlások során.

– A különféle szintre (kezdőtől a felsőfokig) készített nyelvtanulási videók is érdekes, „színes” élményt nyújtanak a nyelvtanulóknak a nyelvgyakorlásra. (Angol nyelvű videokazettákat, videófilmeket kölcsönözhet például a British Council helyi könyvtáraiból az ország több nagy városában, valamint a szakosodott videó-kölcsönzőkben.)

„Vannak-e speciális módszerek, melyekkel könnyen és gyorsan lehet jól megtanulni egy nyelvet?”

Annak ellenére, hogy néhány nyelviskola azt állítja, hogy villámsebességgel, nagyon gyorsan meg tud tanulni egy nyelvet, a tény az, hogy nincsenek „csodapirulák”, „csoda módszerek” a gyors nyelvtanulásra. A tudásért dolgozni kell, kitartóan, akár éveken át!

A tanulás hatékonyságának és érdekességének fokozása céljából minden nyelvtanulóknak érdemes kipróbálni a nyelvtanulási módok, stratégiák minél szélesebb skáláját. Talán egy-egy újabb tanulási móddal, anyaggal hatékonyab-

ban és gyorsabban sajátíthatja el az új nyelvi jelenségeket, tökéletesítheti már meglévő tudását.

Hadd soroljak fel néhányat a nyelvgyakorlási lehetőségek közül:

– Az olvasás, írás, hallás utáni készséget fejlesztő magyar és külföldi kiadványok széles skálája mellett, bátran merje használni azt a nyelvi tudást, amit már megszerzett.

– Beszéljen sok-sok külföldivel (nem feltétlen kell, hogy anyanyelvi legyen.) A hibák miatt ne aggódjon! Ha megérti Önt beszélgető partnere (akár „paralingvisztikai segédlettel”: a testbeszéd nyelvével is vegyítve a mondandókat), a kommunikáció sikeres volt. A sok nyelvhasználat során a hibák fokozatosan el fognak tűnni.

– Nézzon feliratos filmeket, hogy szokja a füle az idegen nyelv zenéjét.

– Utánozza az anyanyelvi kiejtést: a magnót megállítván egy-egy mondat, kifejezés után ismétlje meg, akár többször is.

– Nézze a külföldi TV adók programjait. A reklámok, a rövid hírek, rajzfilmek könnyebben megérthetőek, mint a hosszabb műsorok.

– Olvasson könnyített olvasmányokat.

– Használja az Internetet, ahol sok-sok levelezőtársra, beszélgetőpartnerre találhat a világ bármely részén! Hozzáférhet a világ híres könyvtárainak kincseire! Újság előfizetési díj nélkül olvashat nemzetközi lapokat (pl. The Economist stb.).

– Olvasson idegen nyelvű újságokat, folyóiratokat! (Pl. The Budapest Sun és The Budapest Business Journal hetente megjelenő, sok érdekes, általános, gazdasági életből vett cikket tartalmazó lap. A Newsweek és a Time hetilapok szinte egy üveg sör árértékűnek adnak friss és átfogó

58

K É K

sokféle érdekes anyagot az ismétlésekhez: pl. könnyített olvasmányokat, amelyek között biztosan talál az Ön nyelvi szintjére írott könyvet. Már kezdő szinten levőknek is léteznek ilyen olvasmányok, némelyekhez még hangfelvételt is készítettek a szerzők.

– Tanulási módszereit tegye változotossá! Próbálja ki a szótanulás különböző módjait, pl. szókártyákkal és szódobozzal is. A kártyákra a legfontosabb szavakat, kifejezéseket írja és gyűjtse egy dobozban: a kártya egyik oldalára az idegen szó, kifejezés kerül, a másik oldalra ennek fonetikai átírása, és/vagy mondatba ágyazott jelentése illusztrálással. A doboz fokozatosan teljen újabb kártyákkal. Rendszeresen ismétlje azokat a szavakat, kifejezéseket, amelyeket már tud és tegye

ismertetőt a nemzetközi élet eseményeiről, érdekes gazdasági, kulturális, szociológiai cikkek, mini esszék kíséretében.)

– Próbálgon meg hatékonyan tanulni, az Ön számára helyes módszerekkel, érdekes, motiváló, modern anyagokkal, hozzáértő, a nyelvet nem csupán jól beszélő, de a legújabb anyagokat, módszereket is jól ismerő szaktanár segítségével – ha megteheti. (Nyelvtanulási szokásairól, ennek esetleges módosításáról konzultáljon egy hozzáértő nyelvoktatói szakemberrel. Ezen cikk második része segítséget nyújthat Önnek nyelvtanulásának átértékelésében.)

– Használjon modern egy-egy és kétnyelvű szótárakat! Érdemes energiát fektetni abba, hogy minél jobban, hatékonyabban tudja használni a szótárát. Fordítson figyelmet a szótárban használt különféle rövidítések jelentésére.

– A fonetikai jelek ismerete és aktív használata (angol nyelv tanulása esetén) elengedhetetlen ahhoz, hogy önállóan tanuljunk új szavakat, vagy gyakoroljuk a régiéket szótár segítségével.

– A nyelvtanulás életformává és élményt nyújtó tevékenységgé váljon (ne csupán kötelező nyelvóra járással!) Olvasszuk bele életvitelünkbe az idegen nyelvvel való kapcsolatunkat, bármely formában (idegen nyelven olvas, levelezik, filmeket néz, külföldiekkel kommunikál stb.)

– Használja ki a nap „holt” időközeit nyelvgyakorlásra: pl. sorban állás, egyéb unalmas és hosszadalmas várakozás, takarítás stb. közben, idegeskedés vagy unatkozás helyett, tegye aktívvá ezeket a rövid percekét szóismétléssel, mini monológ elmondással stb.

„A legtöbb bajom azzal van, hogy alig értem az angol anyanyelvűeket,

MÓDSZERTAN

de sokszor még az angolul beszélő külföldieket sem! Hogyan tökéletesíthetem a kiejtésemet?”

Az idegen nyelvű beszéd értése talán a legnehezebb kommunikációs készségek egyike.

Sokan úgy érzik, hogy az anyanyelvi beszélőket nehezebb megérteni, mint a nem anyanyelvi beszélőket. A nem anyanyelvi beszélők általában a nyelv egyszerűsített formáját használják, kevesebb idiomatikus kifejezéssel, szlenggel. Az anyanyelvi beszélők gyakran akcentussal beszélnek. A legjobb tanács az lehet a tanulóknak, hogy minden lehetőséget használjanak ki arra, hogy minél többféle dialektust hallgassanak és ne legyen előítéletük egyik vagy másik fajta dialektussal szemben.

Sokszor az idegen nyelvi szöveg hallás utáni értésével az a baj, hogy a nyelvtanuló füle hozzá szokott a saját, helytelen hangképzéséhez és amikor ettől eltérő hangokat hall, vagy más intonációval, nem érti meg a beszélőt. Igyekezzen tökéletesíteni a saját kiejtését, intonációját a lehetőségekhez mérten.

Ebben a legjobb segítség az, ha sokat hallgat kazettákra felvett beszédet, idegen nyelvi videofilmeket, CD-eket használ, idegen nyelvű műsorokat hallgat a TV-ben, rádióban. Ismétlje meg az egyes mondatokat. Hangosan olvasson fel idegen nyelvű szöveget (verseket, színdarab részleteket, sztorikat stb.) ügyelve a minél helyesebb kiejtésre.

Vegye fel magnóra azt, amikor valamilyen témával kapcsolatban kérdéseket tesz fel (kb. tízet). Utána egyenként játssza vissza a kérdéseket és amilyen részlete-

sen csak tud, igyekezzen a saját kérdésére válaszolni.

„Mi a sikeres nyelvtanulás titka?”

A következő kérdőívvel szeretnék segíteni a kérdésre való válaszkeresésben.

Milyen nyelvtanuló Ön?

Minden embernek megvan a saját tanulási stílusa: ezért különbözőképpen tanulunk nyelveket is. Gondolja végig, Ön hogyan szeret idegen nyelvet tanulni és

59

K É K

próbálgon ki az itt felsorolt nyelvtanulási-módszertani javaslatból néhányat!

Ön olyan nyelvtanuló, aki:

1. Úgy érzi, hogy nem tud nyelveket tanulni, nincs nyelvérzéke?

Tanács: Minden ember megtanult egy nyelvet, az anyanyelvét. Van akinek gyorsabban ment, másoknak lassabban. Minden embernek megvan a képessége a nyelvtanulásra.

A kérdés az, hogy hogyan tehetjük hatékonyabbá a tanulásunkat, ha nincs sok lehetőségünk a célszágba menni nyelvet gyakorolni? A tanulás hatékonyságának növelése céljából fontos tudni azt, hogy milyen típusú tanuló vagyunk: vizuális input segítségével tudunk gyorsabban, hatékonyabban tanulni? Vagy inkább hallás után? Vagy úgy, hogy közben mozgunk, járká-

lunk? Elemezve, „analitikusan” tudunk jobban új információt befogadni? Kövesse tanulási stílusát, de próbáljon ki sokféle módszert, tananyagot, hogy a sokféle tananyag érdekessé, változatosá tegye a tanulást.

2. Nem szívesen beszél, mert aggódik amiatt, hogy valamit nem tud helyesen elmondani. Azt szereti, ha a tanár minden nyelvtani hibáját azonnal kijavítja?

Tanács: Ne aggódjon annyira a hibák miatt! Inkább használja sokat a nyelvet! Beszéljen, és a hibák száma egyre kevesebb lesz, miközben a beszédkés-

az, hogy egyáltalán nem tanul nyelvet. Próbálja meg a hetét úgy beosztani, hogy a „holt időt” nyelvtanulásra használja. Utazás, kádfürdőzés, mosogatás, takarítás stb. közben szavakat ismételjen, walkmanról szöveget hallgasson, magában mondjon el egy picit monológot az elmúlt órai lecke témájával kapcsolatban stb.

5. Szeret beszélni idegen nyelven is, egyáltalán nem zavarja, ha hibát követ el?

Tanács: Ez nagyon jó hozzáállás a nyelvtanuláshoz! A tudása tökéletesítése céljából érdemes lenne odafigyelni a tipikusan visszatérő hibáira, nyelvi hiányosságaira és legközelebb próbálja meg kiküszöbölni őket.

Egy ötlet: Magnó segítségével vegye fel, amint egy néhány perces szöveget elmond (nem olvasva a szöveget). Hallgassa meg a felvételt többször is, próbálja kiértékelni a beszédét. Esetleg nyelvtanár segítségét is kérje a kiértékelésben.

6. Általában vonakodik az idegen nyelven való beszédétől. Gyakran azt szeretné, ha beszéd előtt több ideje lenne a gondolkodásra, hogy le tudja fordítani a gondolatait magyarról idegen nyelvre?

Tanács: Próbáljon nem magyarul gondolkodni, bár ez nem könnyű, ha idegen nyelven beszél. A magyarra / magyarról oda-vissza való átfordítás túl bo-

nyolulttá, hosszadalmassá teszi a kommunikációt.

Tanulja meg azt használni, amit már tud! Már néhány száz szóval is lehet idegen nyelven beszélni. Ez hozzáállás kérdése is, nem csupán (beszéd)készségé.

7. Otthon egyedül nehezen tud gyakorolni, mivel nem érti a könyvekben levő idegen nyelvű magyarázatokat?

Tanács: Kérje tanára segítségét abban, hogy elmagyarázza, hogyan kell az egy- és a kétnyelvű szótárakat használni. Ez nagyon fontos ahhoz, hogy önállóan bármikor tudjon gyakorolni. Az angol esetében, a fonetikai jelek ismerete és az új szavak fonetikai átírása a szótárfüzetben, elengedhetetlen az új szavak helyes kiejtésének begyakorolásához.

8. Listákat készítve szeret tanulni (Pl. angol–magyar szó-lista, nyelvtani szabály-lista stb.)?

Tanács: Próbáljon ki más módszereket is, pl. csoportosítsa a szavakat jelentés szerint; szóhálókat készítve növelje szókincsét a szavak kollokációban való megtanulásával, gyakorlásával segítse szókincse bővítését is (pl. nemzetközi / növekvő / gyenge PIAC stb.)

Cikkemmel remélem egy kis segítséget tudtam adni a nyelvtanulás „csatamezejére” lépett olvasónak.

60

K É K

zsége egyre erősödik! Legyen önbizalma! A hibákat nem kell szégyellni!

3. A legszívesebben nyelvtant tanul, tesztekét tölt ki, ez sikerélményt ad.

Tanács: A nyelvtan tanulása és a tesztek megoldása valóban fejleszti a nyelvtudást. Azonban a beszédképesség fejlesztése a legtöbb diák célja és ezt csak beszélgetéssel lehet gyakorolni.

4. Nincs otthon ideje foglalkozni a nyelvtanulással? Miért?

Tanács: Ha csak a nyelvórára jár és otthon nem tud készülni, ez is több, mint

TRANSLATION

What makes a successful language learner?

Julianna Dudás is the director of The International Languages Institute, teacher trainer in TEFL and a simultaneous interpreter:

In the first part of her article she raises some of the questions and problems typical of language learners and by answering these questions she points out some of the basic issues of learning languages from the point of view of language learners.

In the second part of her article she tries to help language learners to "analyse" their learning habits and experience, then she goes on to give some useful advice and tips on how to make language learning even more effective.

Hungarians and language learning

Hungarian does not belong to the Indo-European family of languages, therefore learning any of the Indo-European languages is much more difficult for Hungarians than for most other Europeans. For the same reason, Hungarian is one of the most difficult European languages to learn. Despite this, many Hungarians can pride themselves on being successful language learners who have managed to learn a foreign language on a level that allows them to communicate appropriately during their work, travels, etc.

*

In this section I will quote some typical questions asked by language learners. In my answers I hope to give some useful pieces of advice to foreign language learners in general.

'When will I finally be able to speak English fluently?'

This and other similar questions are often put to language teachers by their students.

Most students wish to speak as fluently and correctly as possible in the shortest time possible.

Language learning is a long process: experts say 300-320 contact hours are needed for elementary level knowledge (for complete beginners), while about 400-450 contact hours are required in order to reach intermediate level (depending on individual skills).

Patience, persistence regularity and above all courage and self-confidence! These could be the slogans of a language learner. Be brave, dare to use what you have already learnt... Do not worry if you make mistakes, dare to speak, using body language if you do not remember particular words...

'There are so many grammatical rules that I do not know yet. Is developing fluency or accuracy more important?'

Both fluency and accuracy are important. But one can communicate quite fluently even with a minimum knowledge of grammatical rules and basic vocabulary. Be brave and use all the language you have got!

'When I have learnt a new word or expression I forget it so quickly! What should I do about this?'

Researchers into how the human brain functions claim that a new piece of information must be heard/read in proper context many times in order to be remembered later. A regular repetition and re-use of phrases attained are essential in learning languages. This should not necessarily mean going through the same texts, which makes learning boring. Use a great variety of interesting materials for revision: eg. *guided readers*, among which you will surely find some for your level of foreign language competence. Books are already available for beginner level learners, some readers have the recorded text to go with them.

– Use a variety of learning methods! Try different methods of vocabulary learning, eg. using word cards or word boxes. The latter means collecting the most important words and phrases in a box, you write the foreign word or expression on small cards with a phonetic transcript (in case of English) on the other side of the card or/and illustrated meaning in a sentence then you put the cards in a box. The box will step by step become filled with cards. Repeat the phrases regularly and put the ones you know at the back, and the ones you do not know at the front corner of the box. Successful language learners use another efficient method for acquiring and practising new language items by placing cue cards/posters at strategically important points in their everyday environment (e.g. on their monitor, TV, telephone, on the kitchen walls and equipment, in the bathroom and/or toilet.

– A wide range of language practice CD-ROMs offer excellent practice for anyone! You can practice all skills, including speaking with these. CD-ROMs are especially effective when practising at home without teacher.

– Language learning videos offer a colourful way of learning languages for learners at all levels. (English language videos can be borrowed from the local libraries of the British Council in several bigger Hungarian cities, ie. Veszprém, Miskolc, Pécs, Győr etc.)

Are there any special methods of learning a language well and quickly?

Though some language schools say you can learn a language very quickly and without effort, there are no "wonder pills" or "magic methods" in language learning. One has to work hard, often for years in order to master a language. In order to make your learning more effective and enjoyable it is worth trying a *wide*

range of learning methods and strategies. A new method or new material might help you in a faster and more effective acquisition of new linguistic items or in improving your existing knowledge.

Some possibilities for practice are listed below.

– Besides Hungarian and foreign publications aiming to develop your *reading, writing or listening skills* feel free to use the language you have already learnt.

– Speak to as many foreigners as you can (not necessarily native speakers). Do not worry about mistakes. If your partner understands you (even paralinguistically, i.e. by using body language), communication has been successful. Frequent use of the language helps you to gradually reduce the number of mistakes.

– Watch *films with subtitles* in order to get used to the music of the foreign language.

– Imitate native pronunciation by stopping the cassette player after each sentence/ phrase, repeating what you have heard.

– Watch *foreign TV channels*, e.g. advertisements and short newscasts are easier to understand than longer programs.

– Read *guided readers*.

– For home study use *CD-ROMs, videos, grammar practice books, publications for developing your vocabulary*.

– Use the *Internet*, where you can easily find *pen friends* from all corners of the world. You can have access to the treasures of the world's famous libraries, you can read *international newspapers* free without subscription (e.g. The Economist etc.).

– Read *newspapers and magazines* in a foreign language. (E.g. *The Budapest Sun, The Budapest Business Journal* are weekly newspapers with interesting articles on everyday/business life. Weekly journals, like *Newsweek* and *Time Magazine* give you the latest overall international news with compelling articles and essays on economic, social, cultural issues at the price of a bottle of beer.)

– Try to learn effectively using interesting, motivating modern methods suitable for your personal requirements. If you can afford it, try to find a competent teacher who knows not only the language, but the latest language teaching methods and materials as well. (Consult a competent language teaching expert on your language learning habits and how to modify them. The second part of this article might help you in reassessing your way of learning languages.)

– Use up-to-date mono- and bilingual dictionaries. It is worth investing in learning how to use your dictionary better and more effectively. Do not forget to pay attention to the abbreviations used in dictionaries.

– The knowledge and active use of phonetic symbols are essential for learning new words on your own and for practising the old ones. (This applies to English especially.)

– Let language learning become a way of life, an enjoyable activity instead of only compulsory attendance of lessons. Let

your contact with the language be a part of your everyday life (reading, watching films, correspondence, using CD-ROMs, communication with foreigners etc.).

– Use the "dead hours" of the day (standing in queues or traffic jams/ other boring and lengthy situations and activities, like house cleaning etc.) for practising the language by repeating words, short texts, listening to tapes, etc.

'My main problem is that I can hardly understand foreign speakers, not to mention native speakers. How could I improve my pronunciation?'

Understanding native speakers might be one of the most difficult communication skills. Many people feel that it is much easier to understand non-native speakers than native speakers. Non-native speakers often use a simplified, less idiomatic version of the language with less slang expressions or special terms. Native speakers: often have a regional accent, use idiomatic language, use a spoken grammar rather than a written grammar, begin sentences and don't finish them, don't articulate their words as independent groups of sound but as part of the sentence as a whole. The best advice for language learners might be to try to find opportunities to get to know and listen to as many dialects and accents as possible and not to be prejudiced against any of them.

Learners of a language are often used to their own incorrect intonation and sound formation, which leads to difficulties in understanding a speaker using different sounds and intonation patterns. Try to improve your pronunciation and intonation as much as possible.

The best way of achieving this is listening to recorded speeches and radio programmes, watching videos and TV programmes, using CD-ROMs in the foreign language, and then repeating sentences. Read out texts (poems, plays and stories etc.) in the language you are studying while paying attention to your pronunciation being as correct as possible. Ask your teacher to correct the most serious pronunciation mistakes that could cause misunderstanding.

Make a recording of yourself asking questions (about 10) on a particular topic. Play back your questions one by one and try to answer them in as much detail as you can.

What is the secret of successful language learning?

I would like to help you to find the answer to this question with the following questionnaire.

What type of language learner are you?

Everyone has his or her own learning style thus we may learn foreign language differently as well. Think over the way you learn languages and try to apply some of the suggestions given below.

Are you a language learner who:

1. *Feels that he/she has no gift for languages and is unable to learn them?*

Advice: Everyone has learnt at least one language, his or her mother tongue. Some managed it faster, others slower. So everyone has some abilities for language learning. The question is how to make your language learning more effective if you do not have the opportunity of practising the language in the country where it is spoken as a native language?

To answer this question you have to know what type of language learner you are. Do you need visual or auditory input? Do you prefer walking and moving while studying? Do you analyse new information?

Always follow what your own style requires, but why not try a lot of new methods and materials. They make learning interesting and enjoyable.

2. *Does not like speaking because he/she is worried about saying something incorrectly and who would like the teacher to correct all your mistakes immediately? Why?*

Advice: Do not worry about mistakes. Use the language as much as you can. Speak and the number of mistakes will decrease while your fluency will improve. Be self-confident! Never feel ashamed of mistakes.

3. *Prefers learning grammar and writing tests because this gives you a sense of achievement.*

Advice: Learning grammar and working for written tests does help your understanding of the language. However, speaking is the main aim of most students and you can only develop your speaking by speaking.

4. *Has no time to study at home?*

Advice: Learning only during the lessons and having no time to practice at home is still better than learning no languages at all. Try to find time for practising in your weekly schedule. Use 'dead time' (waiting in queues/traffic jams, during travel, while having a bath, washing up, cleaning etc.) for revising words/listening to texts on a walkman/repeating short monologues connected to the last lesson's topic.

5. *Likes communicating with people even in a foreign language and is not at all worried about making mistakes?*

Advice: This is a wonderful attitude towards language learning. However, in order to improve your language skills, pay attention to your recurring mistakes and try to avoid them next time.

An idea: Record yourself telling a short story (not reading the text). Listen to the recording several times and try evaluating your speech. You might ask a language teacher to help you with this.

6. *Is usually reluctant to speak in a foreign language. You often wish to have more time before speaking in order to think your thoughts over and translate them into the foreign language? Why?*

Advice: Even if it is hard, try to avoid thinking in Hungarian when speaking another language. Translating your thoughts to/from Hungarian makes communication too clumsy and difficult. Learn how to use what you have already learnt. A few hundred words might already be enough to communicate in a foreign language. It is a question of attitude as much as a question of fluency.

7. *Finds practising at home difficult, because he/she does not understand the coursebook's instructions in a foreign language?*

Advice: Ask your teacher to explain to you how to use mono- and bilingual dictionaries, which is essential for being able to practise on your own. In English, getting acquainted with phonetic symbols and transcribing the new words in your dictionary is indispensable for learning the correct pronunciation of new words.

8. *Prefers making random lists while studying (e.g. English - Hungarian list of words, list of grammatical rules etc.)?*

Advice: Try other methods as well, such as grouping words according to their meaning; you can increase your vocabulary by making word-webs; learning/practising words in collocations helps you increase your vocabulary (e.g. world/bull/flat MARKET etc.).

Conclusion:

I hope that I have been able to offer some practical help to those readers who have been brave enough to enter the 'battle-field' of language learning.



Andrew Wright

Hogyan legyünk érdekesek?

Diákjaink közül sokan tesznek Trinitiy vizsgát angol nyelven, melynek keretén belül egy általuk szabadon választott témáról kell beszélniük pár percen keresztül. E cikkemben azt szeretném bemutatni, hogyan próbálhatják a diákok előadásukat a lehető legérdekesebbé tenni.

A sikeres kommunikáció alapja - a Trinitiy vizsgán, csakúgy, mint a mindennapi életben, hogy mondandónkat érdekesen adjuk elő. Ebben a cikkben azt szeretném bemutatni, hogyan köthetjük le a számunkra ismeretlen embe-

Tartalom

Ha a mondanivaló tárgyról beszélünk, általában a mondanivaló tárgyából eredő szerkezetet értjük. Például, a gödöllői kastély történetének eseményeit a beszélő a történetek sorrendjében mutatja be. Ez azonban nem biztos, hogy a legjobb módja annak, hogy a hallgató érdeklődését felkeltsük. A gödöllői kastély példájánál maradva: elképzelhető, hogy az átlagos látogató számára érdekesebb lenne, ha a népszerű, ám szomorú sorsú királyné, Sissy szemein keresztül láthatná a kastélyt, hiszen ő oly sok időt töltött itt. Nem

65

K É K

rek figyelmét. Ha ismerjük a hallgatót, akkor természetesen azt is el tudjuk dönteni, mi érdekelné őt.

Az alábbi példák azonban mind csupán üres fortélyok maradnak, ha nem töltjük meg őket lelkesedéssel és a vágygal, hogy általuk valamit nyújtsunk beszélgető partnerünknek.

A kommunikáció „gulyáslevesében” minden hozzávalót érzékelünk, de ahhoz, hogy megértsük az értekezés célját, hasznos lehet külön-külön megvizsgálni őket: tartalom (a mondanivaló tárgya), a tartalom sorrendje, a használt szavak, a beszélő hangja és testbeszéde, egyéb média (fénykép, tárgy stb.) szempontjából.

Elsősorban a tartalmat fogom kiemelni, de kitérek a következőkre is: szavak, hang és test.

kelti - e fel jobban a látogató érdeklődését, ha elképzelheti, hogyan sétált a királyné ezekben a gyönyörű termekben, és hogyan vetett sóvárgó pillantásokat az erdő felé. Ha ezt elértük, jöhet a történelem.

Cezanne, a nagy francia festő mondta, hogy ő még egy köteg gallyról (?) is tud festményt készíteni. Neki nem volt szűksége nagy mondanivalókra. A jó beszélő majdnem mindent érdekessé tud tenni. Íme néhány példa arra, hogy a jó előadó a témától szinte teljesen függetlenül - hogyan tudja az őt hallgatók figyelmét megtartani.

Nemiség

Mindannyian tisztában vagyunk azzal, hogy a nemi célszók milyen érdeklődést váltanak ki legtöbbünkben. . . Kezdjük te-

hát ezzel a sort. A népszerű habsburg királynénak gyönyörű alakja és hihetetlenül karcsú dereka volt. Hosszú időszakokat töltött el férje nélkül...

Halál és erőszak

Nagyon sokunk morbid érdeklődését kelti fel a halál és az erőszak. Sissy azt hiszem a hasán érte a halálos döfés.

Tragédia

Magával ragad a reményekkel teli és végzetes kimenetelű tragédia. Sissy állítólag nem volt boldog a bécsi udvarban, ha-

MÓDSZERTAN

danivalónkat kellő intenzitással találjuk, az nagyon hatékony lehet: „Olyan boldog vagyok! Miért? Majd elmondom!”

Szélsőségek és különbségek

Az ismert dolgok szélsőséges esetei mindig nagy érdeklődésre tarthatnak számot: „Találkoztam egy férfival, aki tovább gyalogolt, mint eddig bárki a történelemben. A Tierra del Fuegotól egészen Alaszkáig ment összesen 7 év alatt.”

Micsoda kezdés!

Ellentétek

Ha egy országról beszélünk, általában az ellentéteket mutatjuk be. „Nagy-Britannia az ellentétek országa. Ezt látjuk az ősi és mai szokásokban és a fiatalok divatjában is.”

Elképesztő tények

„Tudtad, hogy ...”

Vágyak és korlátok

A dráma két alappillére a vágy és az akadály. „Fáradt voltam, így hát lefeküdtem” – ebben semmi drámai nincs. „Fáradt voltam, de nem tudtam aludni” – ez már magában hordozza a dráma csíráját.

Dilemma

Mások dilemmáját hallgatva megsza- badulhatunk sajátunktól. „Két lehetőség van. Melyiket válasszam?”

Kicsi a nagy ellen

Dávid és Góliát története az egyik legnépszerűbb bibliai történet, számtalan utód példaképévé vált: „Szegény kis ember... nyerni fog..., remélem..., akár én is lehetnék ...”

Kockázat

A vállalt kockázat leírásában is benne rejlik már a dráma csírája. „Elhatároztam, hogy vállalom a kockázatot, egy igen nagy kockázatot. Jó állásom volt, de feladtam és egyszerűen útnak indultam ...”

Megszállottság

Néhányan megszállottjai annak, hogy egy olyan madárfajt lássanak, amelyet még eddig nem. Ezért „rángatózóknak” nevezték el őket. Így képesek arra, hogy egész Angliát átutazzák egy ritka madár kedvéért, amiről hírt kapnak és amikor arra a helyre érnek, ahol a madarat utoljára látták és időközben a madár már elrepült, elkezdenek rángatózni, sőt még hányni is.

A mindennapi élet egy szokatlan változatban

Lenyűgözhet bennünket, ha olyan emberről szerzünk tudomást, aki hozánk hasonló körülmények közt él, de mindezt teljesen másképp tudja tálalni. „Ismerek egy férfit, aki a biciklijén levő rádiót a hátsó kerekére szerelt dinamójával működteti. Mindaddig jól működik, míg egy közlekedési lámpa, vagy valami más miatt meg nem kell állnia.”

Betekintés mások értékítéletébe

„Ha az autómát ellopják és utána esetleg visszahoznák, azonnal eladnám. Még a gondolatát sem tudnám elviselni annak, hogy valaki más használta.”

Híres emberek

Számos újság foglalkozik híres emberek életével... és mi fizetünk azért, hogy ezekről olvassunk. „Döbbenetes, milyen szerencsétlen... az ember azt gon-

66

K É K

nem Gödöllőért rajongott. Előttünk a kép, ahogy a gyönyörű, szomorú és magányos királynét a szeretett helytől távol, az erdőben lovagolva éri utól a tragikus halál. A fenségesség, szépség, magány, összeférhetlenség, tragédia és végül a halál kombinációja. Nem csoda, hogy Sissy és Diana az érdeklődés középpontjába került.

Humor

Általánosságban elmondható, hogy a humor – bár függ az egyén humorérzékétől és attól, milyen környezetben használjuk – rokonszenvet vált ki.

Érzések

Unalmas lehet, ha mások az érzelmeikről beszélnek. Ha azonban nem visszük túlzásba érzelmeink taglalását, és mon-

dolná, hogy azzal a rengeteg pénzzel és elért sikereivel ő a világ legboldogabb embere."

Részletek

Ahhoz, hogy életre keltsünk dolgokat, szükség van azok részletezésére. „Apám nem dolgozik, egész nap csak a TV-t nézi.” Helyette hatásosabb ezt mondani: „Az apám nem dolgozik, csak fekszik a kanapén és bármilyen programot megnéz, amit csak talál, még a budapesti értéktőzsdéről szóló jelentéseket is. Még azzal sem törődik, hogy a pizsamáját levegye és felöltözzön, vagy hogy bebújjon a papucsába. Csak ül a kanapén, vékony kezeit a hasán összekulcsolja, csontos lábain a lábujjait megemeli.”

Provokáció

Veszélyes és valószínűleg kellemetlen olyat mondani, amiről tudjuk, hogy hallgatónkat provokálni fogja – de tegyük hozzá: egyben nagyon izgalmas. „A nők csak bajt hoznak saját magukra ezzel a feminista felszabadító mozgalommal.”

Kérdések és válaszok

Ha olyan kérdést teszünk fel, amire látólag nincs kézenfekvő válasz, majd mégis megválaszoljuk, ez igazán megnyerő lehet.

Mit hogyan csináljunk

Legtöbbünk nagyon szereti, ha tudja, mit hogyan kell csinálni. „Tudod, hogy lehet elérni, hogy a fűrógép ne csússzon el a csempén? Mielőtt elkezdenél fűrni, ragassz egy kis cellulot a csempére.” „Ha gyereket akarsz lerajzolni, a legfontosabb az, hogy a szemeit távolabb rajzolod egymástól, mint felnőtteknél.”

„Megmondjam, hol találod a legjobb ülést a jumbo jeten?”

MÓDSZERTAN

Jól átgondolt előadás

Van valami lebilincselő abban, amikor olyan embert hallgatunk, aki előadását világosan felépítette, alaposan átgondolta.

Tárgyak, képek, zene, tánc, mimika

Néha szinte megkönnyebbülünk, ha nem kell beszelnünk. Sokan jobban kedvelik, ha bizonyos elvont dolgokat nem szóban, hanem tárgyak, képek, vagy a zene segítségével ábrázolhatnak.

Szavak

Lebilincselő olyan embert hallgatni, aki a nyelvet választékosan használja. A gondolat és a nyelv pontossága egymáshoz nagyon közel álló fogalmak.

Az, hogy a beszélő milyen szavakat használ:

– segít abban, hogy a beszélő gondolataiban eligazodjunk: „Három fő dologról fogok beszélni...”;

– segít abban, hogy a beszélő gondolatait és a gondolatok kapcsolatát megértsük;

– segíti a beszélőt abban is, hogy az előadásához fűződő érzéseit kifejezze. (Ez a cikk arról a tudományról szól, mely megmutatja, hogyan kelthetjük fel mások figyelmét, de ennek a tudománynak az ismerete még nem jelenti azt, hogy a gyakorlatban is alkalmazni tudjuk. A legfontosabb, hogy lelkesedjünk saját gondolataink iránt, és ne csupán elmondjuk, hanem közvetítsük is azokat mások felé.);

– segít kifejezni a beszélőnek a hallgatóhoz fűződő érzelmeit;

– összekötő hidat emelhet – a hallgató és a beszélő tapasztalatai és megfigyelései között.

A jelentéstől függetlenül, megnyerő lehet a kimondott szavak hangzása is. Hangutánzó szavak, alliteráció, versmérték, rímek, ismétlések stb. mind olyan elemek a beszédnek, melyek nem feltétlenül kell, hogy a költészet kizárólagos kiváltságai maradjanak.

Hang

„Nem az szomorított el, amit mondtam, hanem ahogyan mondta.” Milyen

67
K É K

gyakran hallunk ehhez hasonló kijelentéseket és mégis milyen keveset teszünk azért, hogy a hangunkban rejlő gazdagságot gondolataink és érzéseink kifejezéséhez használjuk.

- Lágyság / keménység.
- Alacsony / magas hanglejtés.
- Gyors / lassú beszéd.
- Folyékony / tétova.
- Halk / hangos.
- Szünet.

Test

Testbeszédünk elárulja:

- hogyan viszonyulunk a hallgatóhoz,
- milyen érzelmek kötnek előadásunk témájához.

Kifejezhet:

- elvont fogalmakat,

- érzéseket,
- anyagi formákat, kapcsolatokat stb.

Némely kultúra igen fejlett és univerzális testbeszéd-rendszerrel rendelkezik. Bármilyen hasznos is ez, a legfontosabb mégis az, hogy egyéni álláspontunkat egyéni módon tudjuk kifejezni.

MÓDSZERTAN

Végezetül

Ez a téma hosszabb értekezést érdemelne. Remélem azonban, hogy a bemutatott ötletek közt találnak olyat, melyek

segíthetnek a nyelvvizsgára való felkészülésben és abban is, hogy ezirányú képességeiket fejlesztve jó előadó váljon Önökből.

TRANSLATION

How to be interesting?

Many of our students take the Trinity Examinations in English in which they must talk about a topic of their choice for a few minutes. In this article I would like to talk about how the students should try to make their talk as interesting as possible.

Being interesting is a key part of successful communication in the Trinity examination and in life generally! In this article I want to look at some of the ways of engaging the interest of people we don't know.

All the ideas discussed below must be animated by enthusiasm and a desire to share or they will remain as hollow tricks.

In the goulash of communication we experience all the elements together but for the purposes of discussion it is helpful to look at them separately:

Content (the subject matter), the order of the content, the words used, the speaker's voice, the speaker's body language, other realia (a photograph, object, etc.)

I will focus mainly on content but add a few notes on: words, voice and body.

Content

The normal way of talking about subject matter is to take a structure which is derived from the subject matter itself, for example, the sequence of events in the history of the palace in Gödöllő presented in sequence by the speaker. However, this may not be the best way of capturing the interest of the listener. In the case of the palace in Gödöllő it might well be that the ordinary visitor would be more interested in experiencing the palace through the eyes of Sissy the popular if sad queen, who spent so much of her time there. A few well chosen imaginative glimpses of her walking alone in those beautiful rooms looking wistfully out into the forest might capture the listener; the general history could follow.

Cezanne, the great French painter, said that he could make a good painting out of a bundle of sticks. He didn't need great subject matter. A good communicator can make almost anything interesting! Here are some of the ways of going about it used by good communicators.

In order to be concise I will relate some of the examples to my own little town of Gödöllő with its famous palace and queen.

Sex

We all know that sexual references can engage the interest of many people... so let's get this idea out of the way first! Sissy, the popular Habsburg queen had a beautiful figure with an extremely narrow waist. She was away from her husband for extended periods of time...

Death and violence

Most of us have a morbid interest in death and violence. Sissy was stabbed to death, through the stomach, I believe.

Tragedy

The drama of tragedy with its hopes and its fateful conclusions is gripping. Sissy is said not to have been happy in the court in Wien but to have loved her visits to Gödöllő. Her popular image is of a beautiful, sad and lonely figure, riding about in the forests and then meeting a tragic death far from the place she loved. A combination of: royalty, beauty, loneliness, incompatibility, tragedy and finally, death! No wonder she is the centre of story industries!

Humour

Depends on one's sense of humour and on appropriacy but in principle humour is usually engaging.

Feelings

It can be tedious to listen to people talking about their feel-

ings. However, done with economy and some intensity it is very powerful: 'I feel so happy! Why? I'll tell you.'

Extremes and eccentricity

Extremes of what we all know are interesting: 'I met a man who had walked further than any other man in history. He walked from Tierra del Fuego to Alaska and it took him seven years.'

What a beginning!

Contrasts

Contrasts are a standard way of talking about a country, 'Britain is a land of contrast from its ancient and living traditions to its trendy, youthful fashion scene.'

Amazing facts

'Do you know that...'

Desires and difficulties

Desires and difficulties are the pith of drama. 'I was tired, so I went to sleep.' is not dramatic. 'I was tired but I couldn't sleep' contains the seed of drama.

Dilemma

Other people's dilemmas provide a relief from one's own: 'Two choices! Which one should I take!'

Little against big

The David and Goliath story is one of the most popular in the Bible and a model for countless descendants: 'The poor little thing... will he win... I hope so... he could be me...'

Risk

A description of a risk being taken contains the seed of drama: 'I decided to take a risk; a big risk. I had a good job but I gave it up and just set off...'

Obsession

'Some people are so obsessed by seeing species of birds they haven't seen before that they are called 'twitchers'. They are called 'twitchers' because they are willing to travel the length of Britain to see a rare bird which has been reported and will twitch and even vomit if they get to the last reported site of the bird and find that it has left.'

An unusual version of daily living

It is fascinating to know about someone who lives in similar circumstances to you but manages to interpret them completely differently. 'I know a man who has a radio on his bicycle

which he powers by a dynamo in his back wheel. It works well except when he has to stop his bicycle at traffic lights etc.'

A glimpse into other people's perceptions and values

'If my car were stolen and eventually returned I would have to sell it. I wouldn't be able to bear the thought of someone else having used it.'

Famous people

The lives of famous people is the subject of much newspaper material... we pay to listen to it! 'Fascinating to hear how miserable he was... you'd think with all that money and success he would be on top of the world!'

Detail

Detail is essential to make things come alive.

Not: 'My father is out of work and just watches TV all day.'
But: 'My father is out of work and lies on the sofa watching any money programme he can find on the TV including the reports on the stocks and shares market in Budapest. He doesn't bother to change out of his pyjamas or to put his slippers on and he lies there with his thin hands folded across his stomach and his thin feet curled up at the toes.'

Provocation

It is dangerous and likely to be unpleasant to say something which you think is going to provoke your listener... but it is gripping! 'Women have got themselves nothing but trouble by setting up this women's liberation movement.'

Questions and answers

Posing a question which appears to have no obvious answer and then answering can be engaging.

How to do something

Many of us like the idea of knowing how to do lots of things. 'If you want to draw a child then the most important thing is to show the eyes further down the face than on an adult's face.'
'Shall I tell you the best place to sit on a jumbo jet?'
'You know how to stop a drill slipping about on a tile? Stick a bit of cellotape down on the tile first.'

A well organised talk

There is something fascinating about a speaker who has clearly planned the unfolding of his or her talk, very thoroughly.

Objects, pictures, music, dance, mime

It is such a relief to get away from words sometimes. Many

people are engaged by being able to relate rather abstract ideas in verbal form to objects or pictures or music.

Words

It is engaging to hear someone use language with great precision. Precision of language and of thinking are very close.

The speaker's choice of words can:

– help to clarify the direction of the speaker's organisation of ideas: *I am going to talk about three main things.*

– help to clarify the ideas and the relationship of ideas of the speaker:

– help to express the speaker's feelings about his or her ideas: *This article is like a grammar of how to engage someone but knowing grammar doesn't mean you can put it into practice. The most important thing is your own enthusiasm for your ideas and your wish to communicate them rather than merely talk about them.*

– help to express the feelings of the speaker about the listener

– help to provide a bridge for the listener to connect his or her experience and perceptions with those of the speaker.

Apart from precision of meaning the quality of sound of the words is potentially engaging. Onomatopoeia, alliteration, rhythm, rhyme, repetition and so on are qualities which need not remain the sole prerogative of the poet.

Voice

'It's not what she said but how she said it that upset me!'

How often we hear this idea and yet how little do people make full use of the range of qualities of their voices to communicate their thoughts and feelings.

Softness/harshness. Low/high pitch. Slow/fast. Flowing/hesitant. Quiet/loud. Pause.

Body

Our body movements communicate:

– attitude to the listener

– attitude to the subject

– abstract concepts

– feelings

– material shapes, relationships, etc.

In some cultures there is a highly developed and universal language of body movements. However useful this might be it is the individual expression of the individual concept which is the most engaging.

Conclusion

Such a subject is worthy of a very thick thesis! However, I hope you have found something of interest in the ideas presented both for your preparation for language examinations and for your more general skills as a communicator.

E rövid írás célja: némi történelmi visszatekintést adni, majd tanulási/oktatási kérdéseket megvitatni az alcím kapcsán.

1. Az óvodáskori hazai nyelvoktatás: rövid történelmi áttekintés

1.1. Az, hogy a kora gyermekkori idegennyelv-tanulás az egyik leghatekonyabb módja a megbízható idegen nyelvi ismeretek birtokba vételének, régóta ismeretes. Sőt, bizonyos történelmi korokban ez oly-

lomböző államaiban más-más módon, más-más hangsúlyokkal. A modern óvodai neveléssel szemben első és legfontosabb kérdésként természetesen nem az idegen nyelvi nevelést támasztják. Magyarországi viszonyok közepette inkább a „kisdedóvó” és az iskolaelőkészítő funkció kerül előtérbe. Különösen a II. világháború után terjed rohamosan az óvodai rendszer, világos és tagadhatatlan összefüggésben a nők tömeges munkába állásával. Még ebben a közelmúltnak tekinthető időszakban sem merül fel Magyarországon az óvodai idegen nyelvi nevelés, „oktatás” iránti igény és

Lengyel Zsolt

Danke sör!

Az óvodáskorú nyelvtanulás

71

K É K

annyira természetes volt, hogy fel sem merült ezzel kapcsolatban semmiféle kérdés. Akár a középkori apródok, akár a kisinasnak beadott gyermekek számára egyszerűen nem voltak nyelvi problémák: ment a dolog, azaz a nyelvtanulás a maga természetes módján. A magasabb társadalmi körökben ilyen vagy olyan nevelőnő – korántsem kiemelt – feladata volt az idegen szóra tanítás. A maga részéről minden társadalmi osztály és réteg megtalta annak a módját, hogy ha a szükség úgy hozza, miként szervezze, bonyolítsa a kora kisgyermekkortól kezdődő idegen nyelvi oktatást, nevelést.

1.2. E század első felében az óvodai nevelés, az „óvodáztatás” különböző társadalmi okok miatt redszerszerűvé, mondhatni „tömegessé” válik, igaz Európa kü-

lehetőség. Ez majd csak a hatvanas évek vége felé jelentkezik, bár családi körből az idegen nyelvi nevelés az 50-es években sem számúzhető teljességgel. A különböző ki- és áttelepítések természetesen nemzedékeket zárnak ki, fosztanak meg ettől a lehetőségtől. Arról a mai napig sincs pontos adatunk, hogy a háborút követő években a Vöröskereszt révén Dániába, Svájcba, Hollandiába kikerült óvodáskorú magyar gyerekek idegen nyelvi tudásának mi lett a sorsa.

1.3. A hatvanas évek végén, a hetvenes évek eleje felé kezdetben bátortalan, majd egyre határozottabb kezdeményezések történnék az óvodai idegen nyelvi nevelés vonatkozásában. Kezdetben – ideológiai megalapozást is keresve a dologhoz – a nemzeti nyelvtanulás, nyelvi nevelés je-

lentkeznek a leghatározottabb igényekkel. A Soproni Óvónőképző Intézetben már a hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején működik egy német nemzetiségi óvodai program, amely azt tűzte ki célul, hogy a német nemzetiségi nyelvet, amely inkább már a nagymamák, semmint a szülők nyelve, „megmentse”, „feltámassza”. Nincs kiforrott metodika, hiányzik az elméleti alapvetés is. Igazságtalanok vagyunk persze, hiszen abban a korban még alig-alig voltak ismertek azok a szociolingvisztikai munkák, melyek a nyelvesztés, nyelvmenés, nyelvcserre konkrét és általános tör-

NYELVOKTATÁS

bennük résztvevők inkább a nyelvmentés szociolingvisztikai kategóriába voltak sorolhatók anélkül, hogy ez tudatosult volna. Inkább az volt világos a résztvevők számára, hogy az esetek egy részében sokkal inkább idegen nyelvi nevelésről van szó: csak nemzetiségi nyelvoktatás leplelben. Így tulajdonképpen többszörösen kölcsönösen félreértett helyzet alakult ki: igazából nem volt nyelvmentés, de nem volt óvodai idegen nyelvoktatás sem.

1.4. A helyzet akkor kezdett megváltozni és némileg tisztulni – a 70-es évekről van már szó –, amikor a modern világnyelvek is megjelentek az óvodai idegen nyelvi nevelési programban. Éppen az előző alpontban részletezett nemzetiségi nyelvi nevelés adta ehhez az alapot. Különösen azzal, hogy az egyik nyelv (a német) egyúttal világnyelv is volt. Ha az óvodások, akik nem sokat tördtek a „nemzetiségi nyelv” ideológiai töltetével, és megalapozással, sikerrel és lelkesen „tanulták” a németet, akkor miért ne lehetne ezt más világnyelvekre is kiterjeszteni – így a korabeli, lassan a hivatalos politika rangjára emelkedő nyelvoktatási koncepció. Az egyre határozottabban körvonalazódó törekvéseknek végül is az ún. 6-os kutatási főirány adott kereteket; az óvodai idegen nyelvi nevelés vonatkozásában a Dezső László vezette kutatócsoport.

A hetvenes években egyre több európai országban – igaz a magyarországitól más indítással – fordul az érdeklődés az óvodás korosztály felé az idegen nyelvek tanulása vonatkozásában. Nem kis szerepet játszik ebben az ezekben az években uralkodó pszicholingvisztikai felfogás, amely (Penfield és munkatársai eredményei nyomán) a gyermekkori nyelvtanu-

lást szinte az első (anya-) nyelvi elsajátítással hozza egy szintre. Közelebbről ez a következőket jelenti. Létezik egy kritikus periódus (pontos életkori határai maig sem vita nélküliek). Ezen belül, a biológiai megalapozottságnak köszönhetően, a nyelv elsajátítása, tanulása szinte automatikus, nehézségek nélküli. Ugyanakkor az ún. kritikus perióduson túl már nincs tökéletes nyelvsajátítás: a nyelvtudás egésze, de legalább a fonetikai-fonológiai szint a kritikus periódus határán túl nem lesz tökéletes, elmarad az anyanyelvi szinttől, erősebb megfogalmazás szerint: jól észlelhető mínuszokat fog tartalmazni.

Az túlságosan nyilvánvaló volt, hogy az első nyelv elsajátítását korlátozó kritikus periódus nem vonatkoztható mindenféle változtatás nélkül a második (idegen) nyelvre. Ennek megfelelően a kora gyermekkori (óvodáskori) idegen nyelvi nevelést (tanulást) inkább a nyelvtanulás szenzitív periódusának nevezték. Ezen állítás enyhébb változata azt mondja ki, hogy az idegen nyelvet elvileg bármely életkorban elsajátítható, azonban „igazinak” mégis csak a gyermekkor mondható. A viták nyomán kialakított vizsgálatok több irányba vezetnek. Egyfelől tüzetesen elemzik a kora gyermekkori és a későbbi életkorok nyelvtanulási folyamatait. Egy másik vonalat jelent a kisgyermekkor első és második nyelv elsajátításának, tanulásának összevetése: az azonosságok és különbségek felderítése.

Külön vizsgálati területnek számít a korai idegennyelv-tanulás pozitív hatása a kognitív, perszonális és szociális fejlődésre. A hetvenes évek kutatói ebben a tekintetben szinte csak pozitívumokat ismernek el; a korai nyelvtanulás segíti a gondolkodás flexibilitását, a magasabb verbális intelligenciát, fejleszti a metanyelvi készségeket. Nem egyszer a természetes gyermekkori kétnyel-

72

K É K

vényszerűségét írják le. Ma már jobban látjuk: a szóban forgó törekvés – német nemzetiségi nyelvoktatás – kevésbé tartozik az idegen nyelvek oktatásához, sokkal inkább a nyelvmentés sajátos esete. Más szemmel tekintve a dolgot, mégis hálásan kell visszagondolni erre a periódusra és törekvésekre, hiszen egyáltalában szóba kerülhetett az óvodai nyelvoktatás ügye.

A soproni törekvések hamar visszahangra találtak, olykor velük párhuzamosan indultak hasonló „oktatási” formák, pl. a szarvasi óvónőképzőben a szlovák nemzetiségi nyelvé.

Ma már – mint volt róla szó – könnyebben (és igazságtalanul) jelenthetjük ki, hogy az óvodai idegen nyelvi nevelés szempontjából a törekvések félig-meddig zsákutcát jelentettek, hiszen egyfelől a

vűség és a korai idegennyelv- oktatás között nem látnak lényeges különbséget.

A magyarországi óvodai nyelvoktatásnak kedveznek a fentebbi tendenciák, a dolog ekkor már nyelvpolitikai szempontból sem kíván különleges érvelést (bár a helyzet nem ennyire egyszerű, erről később még lesz szó). A természetes kétnyelvűség analógiájára hivatkozva, egyre komplexebb az óvodai nyelvoktatás szakmai megközelítése; helyet kapnak lingvisztikai, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai, nyelvpedagógiai, tanuláslektani stb. mozzanatok. Ebben az időben az angol, német (mint idegen nyelv), francia, orosz és szórványosan más nyelvek is megjelennek az egyes óvodákban gyakran „kísérleti” jelzöt kapva.

Ezeket az óvodai „nyelvoktatási kísérleteket” komoly támadás éri. Egyfelől politikai indíttatású az a vád, hogy a szóban forgó törekvések az elitista pedagógiai magatartást erősítik. Ez könnyen kivédhető volt, mert a „kísérleti” óvodák egy része eleve munkáskerületekben, nem túl kedvező adottságú vidéki településeken volt. Nehezebbnek tűnt a jobbra pszichológusok részéről felhozott ellenérvet cáfolni, hogy ti. a korai idegennyelv- oktatás, tanulás gátolja az anyanyelvi fejlődést. Azonban ennek a kérdésnek a boncolgatása már a másodiknak ígért pontunkhoz: a korai idegen nyelvi tanulási/oktatási kérdésekhez vezet.

2. Az óvodáskori idegen nyelvi nevelés

2.1. Életkor

Mindenekelőtt azt kell leszögezni, hogy óvodáskori nyelvtanuláson a 4-6 évesek számára szervezett, rendszeres idegen nyelvi nevelési programot kell érteni, amely élet-

NYELVOKTATÁS

kori sajátosságoknak megfelelő nyelvpedagógiai elveken nyugszik. Az alsó életkor (4 év) hangsúlyozása azért fontos, mert a jelzett életkor alatt nem érdemes óvodai idegen nyelvi nevelést („nyelvoktatást”) szervezni. Ennek nem lingvisztikai, vagy pszicholingvisztikai okai vannak. A természetes kétnyelvűség a legjobb bizonyíték arra, hogy akár jóval a négy éves kor előtt is képes a gyerek egynél több nyelvet elsajátítására. Az óvodai nyelvoktatás azonban ebben a vonatkozásban nincs „egy az egyhez” megfelelésben a természetes kétnyelvűséggel, azaz olyan tanulási készségeket is feltételez (pl. kellő figyelemkoncentrációt), amelyekkel a négy éves kor alatti gyerekek még nem feltétlenül rendelkeznek.

Felső korhatár (6–7 év) az iskoláztatás kezdetét jelöli. Maga az életkor természetesen ekkor is alkalmas az idegennyelvtanulására, de nagyon kevés kísérletes adatunk és elemzésünk van arról, hogy az anyanyelvi írás és olvasás folyamatát miként befolyásolja a vele egyszerre zajló idegen nyelvtanulás. Ez a felderítetlenség óvatosságra int.

Az életkorral kapcsolatban még egy fontos megjegyzés kívánkozik ide. A 4–6 éves kori idegen nyelvi nevelést gyakran támadják arra hivatkozva, hogy az idegennyelv megzavarhatja az anyanyelvi fejlődést. Azonban ezt a kijelentést megerősítő kísérleti eredménnyel nem rendelkezünk, azaz nincs olyan kísérleti adat, amely a korai idegen nyelv- tanulás negatív hatását bizonyítaná. Olyan megfigyelés sincs, amely szerint nyelvi interferencia jelenségekről sem találunk beszámólót (az ellenkezőjére: az anyanyelvi interferenciára – életkortól függetlenül – bőségesen találunk szakirodalmi adatokat). A természetes kétnyelvűség szakemberei

tudják, hogy szóban forgó ellenvetéshez azok a valóban nem ritka megfigyelések szolgáltatnak empirikus adatokat, melyek szerint a természetes kétnyelvűségben felnövekvő gyerekek kezdetben gyakran keverik a két nyelvet (vagy valamennyi, vagy csak bizonyos szinteken). Ezeket az eseteket korábban a „félnyelvűség” címkéjével látták el, napjainkban azonban erősen tarthatatlannak tűnik ez az álláspont (de ennek részletezésétől itt el kell tekinteni).

Az óvodai nyelvoktatást az anyanyelvi fejlődés lezáratlansága nevében ellenzők elfelejtkeznek arról a nagyon fontos tény-

73

K É K

ről, hogy az anyanyelvi fejlődés lényegében sohasem zárul le. Vannak természetesen olyan életkorok, amikor ez a fejlődés igen látványos (pl. a szociolingvisztikai kompetencia a serdülőkor táján), és van, amikor a fejlődés inkább egy adott nyelvi síkra vonatkozik (pl. szintaxis és szókincs fejlődése a serdülőkor után).

2.2. Nyelvtanulási sajátosságok

Az óvodai nyelvtanulás olyan minőségekkel rendelkezik, melyek össze is kötik és szétválasztják ezt a folyamatot egyfelől a természetes kétnyelvűségtől (két nyelvű első nyelvsajátítás), másfelől másféle tanulási folyamatoktól.

2.2.1. Természetes – mesterséges kétnyelvűség

Bizonyos egyszerűsítéssel fogom használni a természetes, illetve mesterséges kétnyelvűség kifejezéseket. Természetes kétnyelvűségnek tekintem azokat az eseteket, amikor a gyermek már hároméves kor előtt mindennapi tevékenysége során, többnyire funkcionálisan jól körülírható kontextusokban használ két nyelvet. Ilyen kontextusalkotó tényezők lehetnek: a család nyelve különbözik a gyermek tágabb környezetétől (pl. emigráns szülők gyer-

74

K É K

mei), a két szülő anyanyelve eltérő, és e különbség rendszeresen adott a gyermek számára. Vannak más esetek is.

Mesterséges kétnyelvűségről beszélünk, ha a gyermek csak négyéves kora után, korlátozott kontextusban (pl. egy bizonyos óvodai foglalkozáson) találkozik anyanyelvén kívül más nyelvvel.

A különbségek egy része magától értetődő: a nyelvi hatás gyakorisága, időben szinte korlátlan volta, érzelmi kötődés a szülőhöz stb., valamennyi tényező a természetes kétnyelvűség esetében biztosít jobb nyelvtudást. Ily módon az óvodai nyelvoktatás semmiféleképpen nem versenyezhet a természetes kétnyelvűséggel. Ebből az a fontos tanulság is adódik, hogy a korai kétnyelvűségből fakadó előnyök nem automatikusan jelennek

NYELVOKTATÁS

meg az óvodai nyelvoktatás eredményeként.

Nem elhanyagolhatóak az azonosságok sem. Az óvodáskorú gyerekek valóban fogékonyak a nyelvtanulás iránt, számára nincs semmi – a felnőttkorban jellemző – nyelvi főbiák. A gyerekek bátran vállalkoznak mindenféle nyelvel kapcsolatos tevékenységre: legyen az egyszerű utánmondás (utánzás), szerepjáték stb. Ez egyúttal rendszerint pozitív megkülönböztető vonás a felnőtt nyelvtanulással szemben.

Az azonosság azonban mélyebb rétegeket is érint. Gyakori – különösen kezdetben – a két nyelv olyan irányú keverése, amely az ún. pivot grammatikára emlékeztet. A pivot grammatika kétféle szóosztályt különít el a kezdeti (kb. kétéves kori) gyermeki grammatikai rendszerben. Az egyik osztály nagyjából a felnőtt predikátum szemantikai szerepkörnek felel meg, a másik inkább az argumentumoknak. Más megfogalmazás szerint: a pivot (tengely) osztály szavai kis számúak, mintegy lehgonyozzák a kijelentést, az open (nyílt) osztály szavai nagy számúak, a valóság különböző elemeinek megjelenítésére szolgálnak. Magyar példákkal illusztrálva: Ez baba; Ez autó stb. („Ez egy baba”; „Ez egy autó” jelentésben). Ott baba, Ott autó („Ott van egy baba”; „Ott van egy autó” jelentésben), El baba; El autó („Elment a baba”; „Elment az autó” jelentésben). Az óvodai nyelvoktatás kezdetén nem ritkák az olyan kevert mondatok, melyekben a pivot (tengely) szavak osztályát az anyanyelvi szavak (ez, ott stb.) alkotják, míg az open osztály szavait a tanulás tárgyát képező idegen nyelv szavai szolgálják. A keverés mind a természetes, mind a mes-

terséges kétnyelvűség esetén túlyyomó rész átmeneti jelenség.

2.2.2. Anya-óvónő

Az első nyelv elsajátításának szakirodalma részletesen foglalkozik az anyának a gyermek nyelvi fejlődésében betöltött szerepével. Nagyon sok empirikus adat igazolja, hogy az anyai gondolkodás – részben biológiai megalapozottságából fakadóan – a nyelvi nevelésben is jelentkezik. A kisgyermekhez intézett anyai beszéd a jobb perceptuálhatóság és érthetőség miatt: lassabb, szünetekkel gyakrabban tagolt, rendszerint magasabb hangfekvésű. Vannak lexikai és szintaktikai sajátosságai is. Ezek valamennyien ésszerű határokon belül mozgó egyszerűsítési törekvéseiket igazolnak vissza. Az anya szinte kizárólag tematikusan közeli világot vetít szókincs révén a gyermek elé (étkezés, játéktevékenység stb.). Beszédét erősen kontextualizálja: rendszerint csak jelenlevő dolgokról, személyekről kommunikál, miközben bőven él a nonverbális jelzésekkel is (rámutatás, tekintet irányítása stb.)

Mindezen a jelenségeknek természetesen az óvodai nyelvoktatásban is helyet kell kapniuk. Elsősorban annak révén, hogy az óvodai nyelvi „tananyagot” gondosan megtervezzük. Ebből a szempontból tulajdonképpen hamis „a gyerekre ragad a nyelv” lózung. Még a természetes kétnyelvűség is jól átgondolt pedagógiai helyzetek sorozata. Még inkább vonatkozik az óvodai nyelvi nevelésre, bár ennek részletezése ebben a tanulmányban – terjedelmi okok miatt – nem lehet feladat. Meg kell azonban jegyezni a közvetkezőt. Nyelvtől függetlenül, az óvodások gyakran keverik egymás között az idegen nyelvet

szavait (intralingvális interferencia). Elengedő lehet a „gyakori együttes előfordulás” elve (pl. asztal helyett szék, anya helyett apa stb.). Azonban a megfigyelések szerint az állatok nevét a gyerekek sohasem keverik (nincs oroszlán a tigris helyett, tehát a ló helyett stb.), és ez független attól, hogy az adott állatot csak képen vagy a valóságban is látták-e már. Különösen növeli ennek érdekességét, hogy a legtöbb nyelvet tanuló óvodásnak több személyes tapasztalata van a szék, az asztal stb. vonatkozásában, mint az oroszlánál, tigrissel, tehát lóval kapcsolatban. Egyébként az állatokkal, pontosabban azok nevével való manipuláció nagyobb sikerességéről az anyanyelvi fejlődés is szolgáltat adatokat. Úgy tűnik, és a dolognak ez az érdekessége, e vonatkozásban az idegen nyelv nem pusztán tanulási, hanem mélyebb, azaz elsajátítási rétegeket és erőket is mozgósít.

Nagy tehát az óvodai nyelvi nevelés felelőssége ezen a ponton két vonatkozásban is. Egyfelől a gyerek számára jól „feldolgozható” nyelvi anyagot kell prezentálnia. Másfelől hangsúlyozni kell az óvónő fontosságát, aki – természetesen nemcsak nyelvi nevelés vonatkozásában – az anya „meghosszabbításának” tekinthető.

2.2.3. Tanulás/elsajátítás és tevékenység

Közismert, hogy az első nyelv elsajátítása tevékenységközpontú: a gyermek nem passzív befogadó a nyelvvel szemben, hanem aktív alakítója is ennek a folyamatnak. Ez a vonás többféleképpen tudatgárról, de itt csak néhány példára fogok szorítkozni. Az első nyelv elsajátítása „hibákon” keresztül zajlik. A gyerek lótot

mond lovat heyyett, majmotot a majom helyett stb. Ezeket a formákat túláltalánosítás névvel illeti a szakirodalom kifejezve azt, hogy kezdetben a gyermek kerüli a kivételeket (emiatt felnőtt nyelvi szempontból helytelen múlt idejű formát használ az angol gyermek: goed a went helyett stb., az orosz gyerek a nőnemű főnevek egyes szám tárgyeseitű végződését alkalmazza a hímneműekre is stb.) A jelenség lényege a Piaget által bevezetett akkomodáció fogalmával (is) magyarázható. A gyermek igyekszik mindenféle külső stimulust (szignált) az általa birtokolt rendszer határain belül értelmezni. Az alábbi alpontok ezt az aktivitást fogják nyelvi példák segítségével megvilágítani.

2.2.3.1. „Tekintsd az idegen szót magyar szónak” – fogalmazható meg az első fontos stratégia, amelyet a gyermek az idegen nyelvi szavak hangalakjának perceptuálása során alkalmaz. Más szavakkal ez azt jelenti, hogy a gyermek az anyanyelvi „fonémárcson” keresztül értelmezi az idegen nyelvi szavakat. Ennek köszönhetően lesz a német Danke schön kifejezés schön részből sör (ami a címadásban is segített), az orosz szpaszibo (ejtsd kb: szpasziba) szóból szpaszilva, sznyeg-ből szeg stb., és még bőven idézhetnénk további példákat. Ha az adott idegen nyelv szava elmekeztet valamelyik anyanyelvi szó hagszására, akkor tehát könnyen áldozatul esik az eredeti hangalak. A gyermek könnyedén alkalmaz néhány kisebb-nagyobb kiigazítást, hogy belső rendszerében élő jelenséghez, entitáshoz jusson. Ebben az esetben már nem tisztán akkomodációról, hanem – miután bizonyos szegmentálási művelet is zajlik – bizonyos átmenetiségről van szó.

Az akkomodációval szemben az idegen nyelvi szavak hangalakjának észlelése és produkciója során megjelenik az asszimiláció, azaz most már a gyerek nem kizárólag az általa birtokolt rendszer prizmáján keresztül ítéli meg a jelenségeket, hanem maga is képes a stimulusok tartalmazta újszerű elemek észlelésére részben vagy egészben. Ennek köszönhetően gyakori jelenség: ha az idegen szó hangsúlya nem az első szótagon van (mint a magyarban), hogy a gyermek csak a hangsúlyos, azaz a második vagy harmadik szótagtól értékeli szónak az elhangzottakat (pl. orosz:

75

K É K

avtobusz ezért lesz tóbusz stb.). Ha az idegen szó eleje mássalhangó torlódással kezdődik, a gyermekek kezdetben hajlamosak ezt is „magyarosítani”, azaz különböző módon feloldani.

A gyermeki aktivitás megmutatkozik a szavak szintjén is. A gyerek nem egyszerűen, mechanikusan utánozva veszi birtokba a lexikai jelentéseket. Erről éppen a „hibák” árulkodnak. A legtípikusabb hibákat a szócsere jelenti. A szócsere mindig szófajmegtartó, azaz ige cserélődik igével, főnév főnévvel stb. Ez már önmagában arra int, hogy a gyerek – bármennyire ellentmondásos – bizonyos grammatikai ismeretek szerint hajtja végre a szócsereket. Az egyik mosolyt keltő csere volt az egyik orosz foglalkozáson a következő. A gyerekek megtanulták a sündiszno orosz ne-

vét: jozsik. Néhány hét elteltével, amikor az óvónő felmutatta a sündiszno képét, több gyerek is kitörtő lelkesedéssel kibálta be: Pisti, Pisti.

A szavak felcserelésének különböző okai lehetnek, ami megint csak érdekes: nem a fonetikai hasonlóság játsza a döntő szerepet. Kiváltó ok lehet a „rész-egész” (pl: felcserélődhét a pole és a szekrény szó), a laza mellérendelési viszony (pl. a játékok nevei). Ok lehet az együttes előfordulás is: felcserélődhét az enni és inni ige, az evőezközök neve stb. Az egymással relációs viszonyban lévő fogalmak nevei is felváltják egymást (lány - anya - nagymama stb. szavak cseréje). A melléknevek körében különösen a színeket jelölő szavak cserélődnék fel. A szócseretket – mint a fenti példák mutatják – a kognitív ismeretek

NYELVOKTATÁS

struktúrája, a valóság szerinti összefüggések és nyelvi tényezők diktálják.

2.2.3.2. Az óvodai nyelvoktatás természetesen a gyermek szempontjából nem bizonyos számú szavak, grammatikai és fonetikai struktúrák megtanulásával kezdődik. Előbb ki kell alakulnia a „nyelvet tanuló vagyok” magatartásnak. Aki már folytatott vagy látott óvodai „nyelvi órát” az tudja, hogy miről van szó. Az első néhány órán a gyerekek egyszerűen megismétlik az idegen nyelven elhangzott kérdést. (Mi ez? Mit csinál? stb.) azaz a megkívánt válasz helyett egyszerűen az óvónőt (tanárnőt) utánozzák, rendszerint mosolyogva, jókedvűen és nagy igyekezettel.

Ez pl: bizonyos hátrányt jelent a felnőtt nyelvtanulóval szemben, akinél nem kell a szóban forgó magatartást kialakítani.

2.2.3.3. Ismert az is, hogy a gyermek anyanyelvi elsajátítása a gyakoriság mozzanatát használja. A gyermek a felnőtt számára szinte az unalomig ismételtget: anya elment, apa elment, autó elment, lovacska elment stb. Nincs ez másképpen az idegen nyelv „tanulása” esetében sem. Tudott az is, hogy a legtöbb gyerek szeret szerepelni. Éppen a 4–6 éves kor az, amikor a gyermeki játék tevékenységet az ún. szerepjáték dominálja, nyelvpedagógiai szempontból felbecsülhetetlen értékű. Ezek és más itt nem feltétlenül részletezett – fontos körülmények nem csak elfogadtatják, hanem (ahol erre adottak a körülmények) kifejezetten bátorítják az óvodai nyelvoktatást.

SUMMARY

The paper gives a general outlook about early language teaching. In the second half of this century for several reasons there arose the need for early language teaching. Under influence of generative linguistics it seemed that this problem can be solved

very easily due to the innate capacities for language acquisition in early childhood. However, real practice of language teaching has proved that the situation is more complex than it was deemed by the language acquisition theory in question.

Álmaimban Amerika visszainteget
Álmaimban Amerika nem mondhat nemet.
AD Stúdió pop együttes

A Magyarország amerikanizációjáról a sajtóban és a szakirodalomban évek óta megfigyelhető párhuzamos monológokat az alábbiakban szeretném egy új aspektussal és reményeim szerint párbeszédre serkentő kritikai szemponttal gazdagítani. Tanulmányom azokra a szemléletformáló hatásokra szeretné a figyelmet felhívni, amelyek az általános iskolás és középiskolás korosztályokat az osztálytermen kívül érik.

Molnár Miklós

Amerikanizáció: mítosz vagy realitás?

Amerikai kulturális hatások Magyarországon
és az angol nyelvoktatás

Angolóra, amerikai óra?

Az elmúlt évtizedben radikálisan megváltozott az angol nyelv tanításának, s még inkább tanulásának presztízse. A változás iránya kettős: az egyik, hogy az angol nyelv iránti, mind a tanárok, mind a diákok részéről megnyilvánuló „fanatizmus” eltűnt, s a mai fiatalabb korosztályok számára az angol többnyire egy a tanulható nyelvek közül, a tanulás célját tekintve pedig a hangsúly a felvételin plusz pontot jelentő nyelvvizsgára tevődött át. A változás másik vonulata, hogy a magyarországi angoltanítás egyoldalú brit orientáltsága megszűnőben van. Ezt jól tükrözi, hogy az amerikanisztika a felsőfokú tanár- és bölcsészképzésben in-

tézményessé vált. Az okok igen összetettek, de az valószínűsíthető, hogy a változások eredője mindkét esetben az 1989-ben elindult társadalmi átalakulás. A Németh-kormány 1989. évi rendelete megszüntette az orosz nyelv kötelező tanítását, s hosszú távra átrendezte az idegen nyelvek oktatásában megnyilvánuló tanári és diákattitűdökét. Az orosz tanárokból „kényszerből” angol tanárokká képzettek frusztráltságuknál fogva már nem tudták azt az emocionális többletet belevinni az angol oktatásába, ami a kétpólusú nyelv-

77
K É K

oktatásban [orosz és nyugati (!) nyelv] óhatatlanul manifesztálódott. Az angol nyelv korábbi presztízse a diákság körében is leértékelődött, hiszen a szabad nyelv választás révén az, egy lett a kötelező tantárgyak közül, ugyanakkor a szólásszabadság visszanyerésével megszűnt az angolul tanulónak az a privilégiuma és motivációs bázisa, hogy az angol révén tiltott vagy az adott körülmények között nem elérhető információhoz juthattak.

A változások másik fő területe az angol nyelv kulturális háttérét jelentő brit-amerikai rivalizálás. A 70-es és a 80-as évek angoltanításának standardja az angol brit változata volt, ami az angol tanárok körében a sznobériától sem mentes „ki-beszéli-tökéletesebben-az-angolt”

rivalizálásban is megnyilvánult. A tanulók motivációját is alapvetően a brit hatás adta, s ez elsősorban a popzenén keresztül érvényesült. Az amerikai kultúra annak ellenére távoli maradt, hogy a 60-as évek ellenkultúrájának legszínvonalasabb produktumai (elsősorban filmek és irodalmi művek) eljutottak Magyarországra. A brit orientáltság azért is érthető, mert London még elérhető álom volt, az Egyesült Államokba eljutni viszont csak nagyon kevesek kiváltsága maradt. Ez a helyzet változott meg alapvetően 1989 után. A tanárképzésben – a brit vonalat

78

K É K

ellensúlyozandó – egyre nagyobb érdeklődés nyilvánult meg az amerikai angol és az amerikanisztika iránt. Ország László már 1972-ben felhívta a figyelmet arra, hogy „... a British English ma már világszerte (vagy legalábbis Nagy-Britannián kívül) nem bír azzal a feltétlen tekintéllyel, normatív erővel, mint még egy évszázada is. Az angol nyelv legújabbkori életében észrevehető jelei mutatkoznak a bipolaritásnak, a két-központúságnak.¹ Az angolul tanulók körében az amerikai angol felé történő hangsúlyeltolódás azonban, sajátos módon nem elsősorban az iskolai oktatásnak köszönhető, hanem mindazon hatásoknak és ösztönzőknek, amelyek a fiatalokat az iskolán kívül érik.

MÓDSZERTAN

Az 1989-es politikai fordulatot követően az Egyesült Államok gazdasági, politikai és legfőképpen kulturális jelenléte kézzelfogható közelségbe került, s ez fokozatosan módosította a magyar lakosság körében korábban mitizált Amerika-képet (dollárpapa, csomagküldő Amerikai nagybácsi, a kerítés is kolbászból van stb.). Az amerikai befolyás erősödése több szakaszban zajlott le: első hulláma a fogyasztói javak dömingszerű beáramlása volt, amit időben szorosan követett az eszmék szabad áramlása. A makrogazdasági szempontból kétségtelenül legfontosabb amerikai befektetési hullám (General Electric, Ford, Guardian, Coca-Cola, tanácsadó cégek) az amerikai munkakultúrát és finánciális szemléletet hozta magával. A közvéleményt azonban sokkal inkább a mindennapi életben tapasztalt látványosabb amerikai jelenlét formálta. A teljesség igénye nélkül álljon itt néhány jelentős hatást gyakorló jelenségkör:

1. Amerikai típusú multi-level marketing cégek és kampányok (Amway, Network 21, Time Share cégek, California Fitness, csomagküldő szolgálatok), az ügynökösökös elterjedése, valamint az ezeket kísérő „agymosó” tréningek (Dale Carnegie, Darnell, Silva agykontroll, a Thomas Gordon módszer).²

2. A könyvkiadást és -terjesztést átalakította az „aluljáró-irodalom” megjelenése, az önképző sikerorientált könyvek dömpingje.

3. A közvetlen emberi kapcsolatok soha nem látott mértékben fejlődtek, nemcsak a mindkét irányban fellendülő turizmus révén, hanem az intézmé-

nyes kapcsolatoknak köszönhetően is. George Bush elnök 1989-es magyarországi látogatását követően a Békeosztály (Peace Corps) aktivistái éveken keresztül vállaltak angoltanári állást az ország minden részén. Az utcai folklórt gazdagították a nagy számban érkezett térítő és vallási fanatikusok. Végül pedig, a gazdasági szakembereken túl, nagy számban érkeztek fiatalok, olyan átutazók, akiknek egy része őszinte lelkesedéssel és egyfajta csodavárással akarta megtekinteni azt az „izgalmas időszakot, amikor kibontakozik a demokrácia”. De jöttek olyanok is, akik egyszerűen csak szerencsét akartak próbálni vagy csupán egyetemi tanulmányi bankkölcsönük visszafizetésétől menekültek.

4. A városképet átalakító gyorséttermi hálózatok megjelenése az amerikanizáció leglátványosabb formája. Törtelen népszerűségük arra utal, hogy eredeti amerikai kontextusuknál nagyobb presztízzsel bírnak és a városi létforma életmódalakító tényezőjévé váltak.

5. Az amerikai kulturális invázió leg-erősebb hullámát a szabad kereskedelmi televíziózás 1997-es megjelenése óta éli át a magyar közvélemény. Műsor-szerkezetükben az amerikai produktumok abszolút dominanciája érvényesül, amit jól illusztrál 1999 áprilisának egy heti műsorából készített kimutatás³:

A kereskedelmi csatornák a filmek révén közvetített értékrendszeren túl két további területen fejtenek ki jelentős kulturalközvetítő hatást: egyrészt a reklámözön nagy mértékben felelős a márkatudatosság kialakulásában, különösen a fiatalok körében, másrészt a hirdatótól kezdve a játékokon keresztül a talk-show-kig olyan többé-kevésbé

professzionális tévés személyiségeket vonatlatnak fel, akik újszerű kommunikációs stílust honosítottak meg többnyire amerikai mintára.

6. Az életmód változását nagymértékben befolyásoló tényezők az egészséges életmódra való hivatkozással kialakult testkultúra (aerobic, gym, testépítés, diétázás, tiltott ételek, vitaminok) és szabadidő-kultusz, valamint az erre épülő ipar (sportruházat).

7. Az amerikai kommerciális stílus erőltetett bevezetésére jó példa bizonyos ünnepek bevezetése: pl. Valentin-nap kollektív esküvővel,⁴ a születésnap nyilvános ünneplése szemben a hagyományos névnappal,⁵ de történetek kísérletek a Halloween ünneplésére is.⁶

8. Az amerikai tapasztalat átvétele nem hagyja érintetlenül a politikát sem. Az 1998. évi országgyűlési választások legfontosabb tényezőjévé vált a később győztes párt amerikai stílusú kampánya. A PR szerepének növekedése és az image-formálás jelentősége azóta is a magyar politikai közelet meghatározó eleme.

9. Új, de hatásában tartós jelenség a shopping-mall-ok mintájára szerveződő plaza-k és a körük épülő szubkultúra. A plaza felerősíti az eddig szóróanyag hatásokat, egy helyre koncentrál-

MÓDSZERTAN

ja az eredetileg az amerikai fogyasztási kultúrára jellemző vonásokat (márka-függőség, a vásárlás mint szórakozás, hétfégi nyitvatartás stb.)

10. Végül, de nem utolsó sorban, jelentős változás színtere maga az oktatási rendszer. A kreditrendszer bevezetése néhány felsőoktatási intézményben amerikai ihletre történhetett, de ennél nagyobb jelentőségű a rövid, de hangzatos elnevezésű üzleti tanfolyamok elburjánzása, amelyek az állam által is elismert menedzser-diplomák kiadásával zárulnak.

Mint a fenti rövid listából is kitűnik, az amerikai populáris kultúra termékei és az amerikai eszmeiséget megtestesítő nézetek és értékek a mindennapi élet szinte minden szegmensét átszövik. A magyar közvélemény társadalmi helyzetétől és/vagy politikai alapállásától függően reagál pozitívan vagy elutasítóan ezekre a jelenségekre. A szociológiai szakirodalomban történtek kísérletek átfogóbb elemzésekre, ezek értékelése azonban jelen tanulmánynak nem tárgya. Számunkra az a releváns, hogy ezen hatások legkritikátlanabb befoga-

dó rétege az általános és középiskolai korosztály, akiknek helyzetüknél fogva nincs összehasonlítási alapjuk, következésképpen mérlegelési tapasztalatuk sem. Az amerikanizáció-ellenes retorika hangadói hajlamosak ezt a nagyon fontos ténytet figyelmen kívül hagyni.

Miként hatnak ezek a jelenségek a fiatalabb korosztályra? Ahhoz, hogy ez egyértelmű legyen, vizsgáljunk meg néhány olyan területet, ahol olyan érték-képző és mentalitásformáló hatások érik a fiatalokat, amelyeknek köszönhetően a korosztályra általánosan jellemző attitű-

79

K É K

dők alakulnak ki. A fenti jelenségek által sugallt életmódbeli szokások, alkalmasint rituálék egy ponton értékrendd állnak össze. Mindennapjainkban is érzékelhető, hogy a populáris kultúra termékeiből, különösen az elektronikus médiából áradó szemlélet, az ismétlődő és súlykoló klisék

| Filmek/ TV csatornák | USA darab darab/perc | magyar darab/perc | egyéb darab/perc | Összesen Darab | USA filmek Aránya idő %-ban |
|-------------------------|-------------------------|----------------------|---------------------|-------------------|--------------------------------|
| MTV 1 | 10 740 | 2 60 | 34 1370 | 46 | 34% |
| TV2 | 36 1895 | 5 225 | 25 1030 | 66 | 60% |
| RTL Klub | 28 1570 | 15 995 | 6 210 | 49 | 56% |
| TV 3 | 47 2350 | - | 2 90 | 49 | 96% |

összeadódva szocializációs modellt nyújtanak. Ennek mérése a legnehezebb, s bár történetek részkiérletek, nincs átfogó képünk arról, hogy az amerikanizációnak az új generációk kulturális identitására hosszútávon mekkora a hatása. Bizonyos szemléletbeli, gondolkodási és szocializációs minták már egy évtized elteltével is kimutathatóan rögzültek. Néhány ilyen mentalitásra jellemző jelenség:

– Mama, vegyél nekem Nike cipőt!

A márkatudatosság és az ezzel járó rivalizálás, különösen a sport-, a ruházati és a kozmetikai cikkek esetében, az is-

80 K É K

kolán belül is számos konfliktust okoz. Ad hoc felmérésem szerint egy átlagos fővárosi gimnázium 15 éves diákjai kategóriánként 25–30 márkanév tudnak megnevezni és azokat presztízs szerinti sorrendbe állítani.

– Álmaimban Amerika visszainteget...

Bár a mottóban idézett dal a magyar popzene selejtesebb vonulatába tartozik, jól érzékelteti azt a szakadékot, ami az exportra szánt kulturális produktumokból rekonstruálható Amerika-mítosz és az Egyesült Államok valós kultúrája között tátong. Frank Tibor fogalmazta meg 1995-ös tanulmányában⁷ ennek a kettősségnek a paradoxonát: „S noha az olcsó hús, a primitív dallam, az érzelmi klisé, a szimpla ösztönökre építő reklámtaktika az amerikai 'fogyasztói társadalom' hatal-

MÓDSZERTAN

mas középosztályának kiépítésében jelentős szerepet játszott és játszik ma is, mégis mindezek elfedik előlünk azt a valódi kultúrát, amely – egyebek mellett – az Egyesült Államokat a világ vezető hatalmává tette.”

– Találkozunk a mekiben

Az iskolás korosztályok szabadidős tevékenységeiben jelentős szerepet tölt be a diszkón túl az amerikai típusú gyorsétkezdetőkben (MacDonald's, Pizza Hut, Burger King) eltöltött szocializációs célú idő. Ezek az intézmények olyannyira elfogadottá váltak, hogy eredeti funkciójukat meghazudtolva magyar környezetben éppen, hogy nem a gyorsétkeztetés maradt meg fő funkciójuként, hanem a korábbi presszók funkcióját vették át, s ezáltal szocializációs szerepet töltenek be. Jól illusztrálja ezt a tényt az a Farkas Dezső által idézett adat, hogy amíg „az Egyesült Államokban egy gyorsétteremben eltöltött, egy főre eső átlagos idő körülbelül 10–20 perc, addig Magyarországon ugyanez mintegy egy-másfél óra.”⁸

– Büszke vagyok rád!

A hagyományos magyar kommunikációs stílusban a korábban fontos szerepet kapott nem verbális elemeket egyre inkább felváltja az amerikai kommunikációra jellemző verbalitás iránti igény. A filmekből visszaköszönő, igaz, gyakran ügyetlenül fordított klisék (Büszke vagyok rád, Mondd meg anyának, hogy szeretem, Te különleges vagy stb.) arra készítetik a szülőket és a pedagógusokat, hogy akár indokolatlanul is dicsérjenek és növeljék a gyerekek önbizalmát.

Az amerikanizáció fogalmi definiálása

Ezek után eljutottunk oda, hogy fogalmilag is definiálhatjuk az eddig tárgyaltakat. A fenti jelenségkör összefoglaló leírására az amerikanizáció terminust használhatjuk, mint ahogy a magyar sajtó és az amerikanisztikai szakirodalom is széleskörűen teszi. A fogalom használata ugyanakkor számos definíciós problémát vet fel. Ennek tisztázása mindenképpen hasznos, hiszen közelebb visz bennünket az egész jelenségkör jobb megértéséhez és segíthet abban, hogy elkerüljük a problémákör túldimenzionálását.

Az angol eredeti mind igei (to americanize), mind főnévi (americanization) alakban előfordul, a Webster-szótár definíciója alapján jelentése tárgyias igei értelemben: amerikai jellemvonásokkal felruházni, tárgyatlan igeiként amerikai tulajdonságokat átvenni. Ugyanez az Ország-Magyar nagyszótárban: elamerikaiasít, amerikanizál illetve elamerikaiasodik, amerikanizálódik. A főnévi alak már kevésbé nyelvtörő: elamerikaiasítás, amerikanizálás, illetve elamerikaiasodás, amerikanizálódás. Nem véletlen, hogy az egyetlen magyar kútforrásban, az Ország-Magyar nagyszótárban az amerikanizáció alak nem szerepel. Ennek szemléleti oka lehet, hiszen az amerikanizálás és amerikanizálódás terminusok a jelenség amerikai értelmezését tükrözik, azaz az Egyesült Államokba bevándoroltak kulturális adaptációjára vonatkozik és kifejezetten pozitív konnotációval bír, sőt az Egyesült Államok Bevándorlási Reformbizottságának hivatalos programja ezt a címet viseli: Új Bevándorlók Amerikanizálási Programja (Americanization

Program for New Immigrants)⁹ Így beszélhetünk be/kivándorolt magyarok elamerikaiasodásáról, ami egyben a magyar kulturális identitás gyengülését tételezi fel. Az amerikanizáció viszont az előbbi folyamat tükörképe, azaz amerikai gazdasági és kulturális export révén befolyás szerzése az Egyesült Államokon kívül.

Az amerikanizáció eddigi legjelentősebb hulláma az európai országokat a II. világháborút követő években érte. A jelenség tartalma a Marshall-segély révén nyújtott amerikai gazdasági és technológiai jelenlét mellett, látványosabb formában a fogyasztási cikkek és népszerű kultúrtermékek (elsősorban filmek) dömpingjében nyilvánult meg. A kelet-közép-európai országokat 1989 után elért amerikai gazdasági és kulturális invázió tulajdonképpen a 45 évvel korábbi folyamat késleltetett változata. Ezen a ponton értünk el az amerikanizáció fogalmának lényegi pontjához, vagyis, hogy nem másról van szó, mint értékek és eszmék találkozásáról és ütközéséről. Ez utóbbi az oka annak, hogy olyan látványos és gyakran konfliktust gerjesztő az amerikai kulturális termékek és értékek eluralkodása, hiszen konfrontálódnak a helyi, hagyományos formákkal, értékekkel és gyakran ki is szorítják, fel is váltják azokat. Egy évtized azonban túl rövid annak hiteles méréséhez, hogy a nemzetfeltöltő elit és a boldog fogyasztó párharcra hosszú távon mit eredményez. Mint Farkas Dezső korábban idézett tanulmányában megfogalmazza, az amerikanizáció konkrét formáinak kelet-közép-európai transzmutációjával van dolgunk, s ha folyamatában vizsgáljuk, a jelenségek jól elkülöníthetők attól függően, milyen mértékben adaptálódtak az adott

kultúrában. Magyar példával élve, míg az aerobik vagy a szappanopera teljes mértékben adaptálódott az életmódban, illetve elfogadottá vált a médiában, addig a szexuális zaklatás fogalma vagy a személyi pszichiáter intézménye teljes elutasításra talált.

Ezt az érvelést folytatva, könnyen arra a következtetésre juthatnánk, hogy az amerikanizációs folyamat nem más, mint divatkövetés, s előbb utóbb egyet kellene értenünk Richard Pells állításával, hogy „Európa 'amerikanizációja' csupán mítosz.”¹⁰ Pells érvelésének fő vonulata, hogy kölcsönhatásról van szó és az amerikai kultúrát is legalább annyi külföldi, főleg európai hatás éri, mint amennyire az amerikai hat más kultúrára. Arról nem beszél azonban, hogy a kelet-közép-európai átalakulásban az amerikai kultúra a tulajdonviszonyok miatt olyan hatalmi pozícióba került, amelynek révén választási kényszert és sok esetben izlésterrort valósíthat meg (lásd a kereskedelmi tévék műsorszerkezetét). Sokkal inkább Eva Hoffman ugyanebben a tárgy körben írt tanulmányának következtetésével érthetünk egyet, aki hangsúlyozza, hogy „Különösen a közép-európai országokban, Lengyelországban, Magyarországon és Csehországban, a politikai retorika, a gazdasági célok, a fogyasztói szokások és szórakozási ízlések legalábbis felszínesen az amerikai mintákat követik.”¹¹

Az amerikanizáció jelenségköre az angol nyelv tanítása szempontjából azért fontos, mert rávilágít iskolai oktatásunk egy nagyon fontos hiányosságára, nevezetesen a populáris vagy népszerű kultúra intézményi számkivettségére. Láthattuk, hogy a tanulók angol-amerikai

kulturális és nyelvi szocializációja többnyire az iskolán kívül történik. Tekintettel azonban arra, hogy mindazok a kulturális produktumok, amelyekkel találkoznak, egy mitizált, elképzelt Amerika-képet sugallnak, értékterorzulást okozhatnak a befogadóban. Ráadásul a tanulók, tapasztalati anyag híján nem rendelkeznek azzal a szelektálási képességgel és kritikai hozzáállással, amely megvédhetné őket az egyes jelenségek túldimenzionálásának veszélyétől. Az angolra jó alkalom lenne a civilizációs háttérismeretek mélyebb elemzésére. En-

81

K É K

nek fő akadályja azonban az a szemlélet, hogy az amerikai és brit civilizáció vagy kulturális háttér oktatása leragad a sematikus, tematizáló megközelítésnél, s ezt csak erősíti a tárgy körben legelterjedtebb tankönyvek (*America in Close-up; Spotlight on the USA; Faces of the USA; Aspects of Britain and the USA*) fantáziátlansága, kilúgozott tartalma és nem ritkán propagandisztikus stílusa. Érthetetlen, miért nem lehet tananyagká tenni, ami a tanulók számára vonzó és motiváló, így például az általuk kiválasztott akár milyen színvonalú film, tv-műsor vagy bármilyen, az amerikai életforma tárgyi-asult produktuma, a hamburgertől kezdve a baseball-sapkáig. Az eredeti kontextus és az adaptált, exportforma összevetése nemcsak gondolatébresztő lehetne, hanem

közelebb vinné a tanulókat az amerikai kultúra jobb megértéséhez és nem utolsó sorban a saját kultúrájukkal való szembeállításához. Valószínűleg a felfedezés örömeit nyújthatná a Kentucky Fried Chicken-ben elfogyasztott csirkeadag és a nagy vasárnapi rántott csirkeje közötti párhuzamok kritikai elemzése vagy olyan alapvető kulturális különbség tárgyalása, mint a mosoly szerepe az amerikaiak és a magyarok egymás közötti kommunikációjában. Számos új, a médiával és kultúrával foglalkozó interdiszciplináris tudományterület nyújthat nagy segítsé-

MÓDSZERTAN

get a pedagógusoknak és a diákoknak egyaránt a tájékozódásban és a mindennapi tapasztalatok kreatív feldolgozásában.

JEGYZET

- 1 Ország László: Bevezetés az amerikanisztikába. Budapest: Tankönyvkiadó, 1972. 155. o.
- 2 Feldolgozásra vár, hogy milyen traumákat okoztak ezek az agresszív üzleti vállalkozások a kiszolgáltatott helyzetben lévőknek, hogyan hatottak a korábbi baráti, rokoni és családi kapcsolatokra (barátok, ismerősök rábeszélése a szerve-

zetbe való belépésre) és milyen mértékben vált elfogadottá a sikerfilozófia.

- 3 Forrás: RTV színes 1999. április 12-18.
- 4 26 pár mondta ki az igent Zuglóban. Hét Végi Hírek, 1999. 02. 14.
- 7 Frank Tibor: Az amerikai kultúra értékei és bírálói. Társadalmi Szemle, 1995. 7. szám
- 8 Farkas Dezső: Gulyásleves vagy hamburger?, avagy Magyarország amerikanizációja. Valóság, 1994/11.
- 9 Ceyer, Georgie Anne: Good Idea: Americanization Program for New Immigrants. <http://www.uexpress.com/ups/opinion/column/gg/text/1997>.
- 10 Pells, Richard: U.S. and Them. Time, Winter 1998-1999.
- 11 Hoffman, Eva: East of Eden. Time, Winter 1998-1999.

SUMMARY

Americanization: Myth or Reality? American Cultural Influence in Hungary in Context of Teaching English

The status and prestige of teaching English in Hungary have changed radically during the past decade. The origin of these changes can be traced back to a government decree of 1989 when compulsory teaching of Russian in public was suspended. Learning English gradually became just another subject for younger generations and thus lost its special status of opposition which it had occupied in the bipolar system of foreign language education (Russian and a 'western' language). The former zeal in attitude to the culture English transmits has also been vanishing since English is now learned chiefly for pragmatic and utilitarian reasons (gaining an extra point at university entrance exams or as part of one's job description). Another trend of changes in the status of English is a shift of interest from British English towards its American version. This change is mainly due to the persuasive presence of American cultural products and values they project. The dumping of American culture started right after the beginning of the political and social transformation of the country in 1989 filling a hiatus and also generating new demands. The process by which American popular culture media products and propaganda for the American Way permeates all segments of everyday life includes phenomena like multi-level marketing enterprises and accompany-

ing attitude-retraining sessions, intensification of personal contacts, omnipresence and popularity of fast food eateries, shopping-malls, commercial television channels. American influence does not leave politics and education untouched either. The umbrella term for this process could be Americanisation, a loaded term changing its implications according to context. The americanization of Hungary after 1989 could best be defined by drawing parallels with the americanization of Western Europe after World War II. What we are currently experiencing is a belated form of that process. Considering the contents of the process we are faced with a confrontation and even clash of two cultures, more precisely a choice between new, foreign and traditional values. Most affected are the younger generation who have no basis of comparison and tend to adopt the values projected in American cultural products uncritically. At this point the role of teaching English becomes significant. Teachers of English as agents of culture transmission should recognize their responsibility in providing their students with patterns of interpretation and guidance for critical selection concerning American cultural products students consume. The rigid system of education and conventional attitude of teachers of English in their approach to handling high and low culture seem to be a major obstacle to bringing popular culture into the classroom and thus failing to transmit a balanced view and realistic picture of the culture of the United States.

Navracsics Judit

A kisgyermekkor kétnyelvűség

A kétnyelvűség jelen van a világ összes országában, a társadalom minden rétegében, a különböző korcsoportokban, ugyanis az emberiség több mint fele két- vagy többnyelvű. A kétnyelvűséget kétféle kiindulópontból szokták vizsgálni. Létezik ún. tömeges vagy társadalmi kétnyelvűség, valamint egyedi vagy egyéni kétnyelvűség. Amennyiben a társadalomban két vagy több nyelv használata a jellemző, akkor elsősorban szociolingvisztikai, nyelvpolitikai jellegű kutatásokat érdemes folytatni és a kétnyelvűséggel mint tömeges, társadalmi jelenség-

szert épít-e ki magában a kétnyelvű gyermek, van-e életkori határa a kétnyelvűvé válásnak, valamint kitérek a kétnyelvű gyermekek előnyeire az egy-nyelvűekkel szemben.

Ki a kétnyelvű?

A kétnyelvűség meghatározása rendkívül nehéz, hiszen számos tényezőt kell figyelembe venni. Nem csoda, hogy nincs is egységes, mindenki által elfogadott definíciója. Néhány nyelvész és a laikusok többsége szerint az ideális kétnyelvű

83

K É K

gel foglalkozni. Ezzel szemben, ha az érdeklődés középpontjában az áll, hogy hogyan válik az egyén kétnyelvűvé, miként marad az, milyen stratégiákat alkalmaz a nyelvelsajátítás folyamán, valamint a különböző kommunikációs helyzetekben, akkor az ún. egyedi (egyéni) kétnyelvűséget illetően végzünk kutatásokat. A kétnyelvűség ez utóbbi vizsgálata inkább pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai megközelítést igényel. Jelen tanulmányban az egyéni kisgyermekkor kétnyelvűséget vizsgálom meg közelebbről, azaz azt, hogy jelent-e valamiféle előnyt a nyelvelsajátítás szempontjából a gyermekkorban megkezdett nyelvtanulási folyamat, miként lehet az egyén kétnyelvű, kit tartunk kétnyelvűnek, vajon egy vagy több nyelvi rend-

szert ügyszerűsített kiegyensúlyozott kétnyelvű, ami azt jelenti, hogy mind a két nyelvet anyanyelvi szinten birtokolja a beszélő (vö. Bloomfield, 1933). Ezt szokták „kettős monolingvis elméletnek” (perfekcionista, maximalista nézetnek) is nevezni. Tökéletes, igazi jelzőkkel illetik az ilyen kétnyelvűeket (bár ki tudja, léteznek-e egyáltalán?). A skála másik végén a minimalista nézet (lásd pl. Haugen, 1987) által meghatározott kétnyelvűség helyezkedik el: eszerint már az az egyén is kétnyelvű, akinek minimális szintű kompetenciája van a második nyelvben, azaz éppen csak elkezdte látogatni az idegen nyelvi órákat. Régebben az egynyelvűségből próbálták leválasztani a kétnyelvűséget. Manapság már a nyelvészek szemlélete változik, és kezdik

a kétnyelvűséggel kapcsolatban elismerni, hogy a „kétnyelvű nem kettő (vagy több) teljes vagy nem teljes egynyelvűnek az összessége, hanem sokkal inkább egy specifikus és teljesen kompetens beszélő-hallgató, aki kifejlesztette kommunikatív kompetenciáját, amely egyenértékű az egynyelvű kommunikatív kompetenciával, de természetében merően különbözik attól” (Grosjean, 1994 – saját fordítás N. J.).

A kétnyelvűek a nyelveket különböző célokra használják: az élet más-más területein, különböző emberekkel. Így aztán

84

K É K

teljesen megszokott dolog, ha olyan bilingvissel találkozunk, aki az egyik nyelven csak az írott nyelvet sajátította el, míg a másikon a hangzót is. A nyelvek ugyanis funkció szerint oszlanak meg. Olyan is van, aki egy bizonyos témáról csak az egyik nyelven tud beszélni. (Komoly problémát okoz pl. a külföldön egyetemet végzeteknek az otthonukban való munkába állásukkor a szakmájukat anyanyelvükön megtanulni.) Grosjean a kétnyelvűt úgy tekinti, mint „egységes egészt, ami nem osztható könnyen két külön részre. Két nyelv együttélése és állandó kölcsönhatása a kétnyelvűn egyénben különálló, de teljes rendszert alkot.” (Grosjean, 1992:55 – saját fordítás N. J.) A sporthoz fordul hasonlatért, és a kétnyelvűt a gátfutóval hasonlítja össze. A gátfutó olyan sportoló,

MÓDSZERTAN

aki egyesíti magában azokat a tulajdonságokat, amik jellemzők a rövidtávfutóra és a magasugróra. Az atlétikában külön versenyszámokat rendeznek gátfutásból, tehát egy önállóan létező, elismert sportág. Senkinek sem jut eszébe összehasonlítani a gátfutót akár a rövidtávfutóval, akár a magasugróval. Ha megtennénk, bizonyára a gátfutók alulmaradnának, hiszen egyik sportágban sem lennének olyan tökéletesek, mint a gátfutásban. Ugyanakkor a rövidtávfutó még csak meg sem próbálkozhatna a gátfutással, hiszen a magasugráshoz nincsenek meg a képességei. Ugyanígy a magasugró sem bírná végig-sprintelni a távot úgy, mint a rövidtávfutó. A gátfutó tehát egy integrált egész, aki egyesíti magában a rövidtávfutót és a magasugrót, de csak annyira, amennyire neki az utóbbi két sportágból szüksége van.

A manapság leginkább elfogadható holisztikus/bilingvis szemlélet szerint a kétnyelvű ember egy integrált egész, akit nem lehet két elkülönült nyelvi részre bontani. A kétnyelvű nem két tökéletes vagy nem tökéletes egynyelvű összesség, hanem sajátos és különleges nyelvi alapokkal rendelkezik. Hasonlóan: a kétkulturájú ember nem két egykulturájú ember együttese, hanem a két kultúra sajátosságait összekapcsoló, egyesítő és egy különleges új kultúrát létrehozó ember.

Életkori tényezők

Különböző életkorban válhatunk kétnyelvűvé. Aszerint, hogy a két nyelv elsajátítása egy időben kezdődik vagy időben eltérő folyamatokról van szó, szimultán, illetve konszekutív kétnyelvűséget különböztetünk meg. A kétnyelvűvé válás kezdetét tekintve többféle csoportba oszthatjuk a kétnyelvűeket.

1. Kétnyelvű első nyelv elsajátítók azok a gyermekek, akik születésüktől fogva két (vagy több) nyelvnek vannak kitéve (Meisel, 1989). Ez legtöbbször úgy valószínűsíthető, hogy a szülők különböző anyanyelvűek, és mindketten a saját anyanyelvükön szólnak a gyermekhez. Vigyázni kell azonban, hogy a két nyelvet arányos mennyiségben hallja a gyermek, ne legyen egyik nyelvnek sem nagyobb a hatása, mint a másiknak. Csak így alakulhat ki ugyanis kiegyensúlyozott kétnyelvűség. A családi kommunikációra ki kell jelölni valamelyik szülő nyelvét. A legszerencsésebb, ha ez a nyelv nem egyezik meg a társadalom nyelvével, így biztosíthatjuk legmegelőbbben az egyensúlyt a nyelvek között. Ily módon tehát a gyermek születésétől fogva képes lesz a két nyelv egyidejű, szimultán elsajátítására.

2. Kétnyelvű második nyelv elsajátítók azok a gyermekek, akik nem közvetlen születésüktől fogva, de a születésüket követő egy hónapon belül ki vannak téve a két vagy több nyelvnek (De Houwer, 1995). Ez esetben is megvalósítható a kiegyensúlyozott kétnyelvűség akár a fenti „egy szülő – egy nyelv” (Ronjat, 1913) módszerrel, akár úgy, hogy a szülők egy közös nyelvet beszélnek otthon a gyermekkel, ami nem egyezik meg a társadalom nyelvével (Quay, 1996). A gyermek tehát nem személyhez, hanem situációhoz köti a nyelvhasználatot. Ott-hon az egyik nyelvet beszéli, a bölcsődében, utcán, nem családtagokkal pedig a másikat. Ezzel a módszerrel is elkerülhető a nem kívánt kevert nyelvi fejlődés;

amely esetleg hátráltathatja a kétnyelvű gyermeket a nyelvi fejlődésében.

3. Korai második nyelv elsajátítók azok a gyermekek, akik hároméves koruk körül kezdik el a második nyelv elsajátítását. Ebben az esetben a gyermek már rendelkezik bizonyos nyelvsajátítási tapasztalatokkal, melyek egyaránt segíthetik és hátráltathatják a második nyelv fejlődését. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy ebben az életkorban már kis nyelvészként viszonyul az új nyelvhez, azt összehasonlítja az első nyelvvel, minek következtében köztesnyelvi és interferencia jelenségeket, aluldiferencialásokat és túláltalánosításokat produkál. Meg kell jegyezni, hogy ezek a folyamatok a későbbi nyelvtanulás során is bekövetkeznek, azonban addig, amíg a kisgyermekkorban kialakuló kétnyelvűség esetében ezek rövid időn belül elmúló tünetek, a későbbiekben már nehezebben levetközhető, rögzültebb és nagyobb gátló erővel bíró jelenségek.

Kritikus periódus elmélet hipotézise

A nyelv pszichológiai és neurológiai alapjaival foglalkozó kutatások megerősíteni látszanak a „kritikus periódus elmélet” néven ismertté vált feltételezést, mely szerint létezik egy olyan életszakasz, amelyben a gyerekek könnyen sajátítanak el nyelveket (Penfield és Roberts, 1959; Lenneberg, 1967). Ez az időtartam a feltételezések szerint a második életévtől a kora pubertáskorig tart. Úgy vélik, hogy biológiailag létezik egy összekötő láncszem, mely a lateralizáció során hozzájárul az agy nyelvi funkcióira való specializálódásához, vagyis az egyik agyfélteke – általában a domináns – a

MÓDSZERTAN

nyelvre „szakosodik”. Kétéves kor alatt a nyelvsajátítás az éresi folyamatok miatt nem lehetséges, a pubertás befejezésével pedig az agy elveszti formálhatóságát és különleges fogékonyságát.

Amint általánosan ismert, a transzformációs generatív iskola által átvett nézet szerint a gyermekek olyan speciális képességekkel rendelkeznek a nyelvek terén, amelyekkel a felnőttek már nem. E hipotézissel foglalkozó irodalom áttekintése után azonban McLaughlin (1984) arra a következtetésre jut, hogy a kritikus periódus időtartama nincs egyértelműen meghatározva, és az sem, hogy ez milyen kapcsolatban van a nyelvi funkciók lateralizációjával. Más szóval, nem egyértelműen bizonyítható az a kapcsolat, amely egyrészt az emberi agy specializációja, másrészt pedig az agy nyelvsajátításra képes különleges képességének megszűnése között fennáll. Sok tudós a korábbinál nagyobb flexibilitást tulajdonít a nyelvi funkcióknak; feltételezik azt is, hogy a beszédben résztvevő neuromuskuláris rendszerekhez kapcsolódó funkciók (azaz a beszédhangok és prozódikus jegyek létrehozása) más nyelvi készségektől teljesen függetlenül működhetnek, más az agyi lokalizációjuk. A gyermeknyelvi elsajátítással foglalkozó szerzők a biológiai tényezők mellett a szociális és kulturális tényezők fontosságát is hangsúlyozzák.

A kritikus periódus meggyőzőbbnek tűnik, ha a nyelvsajátításnak kizárólag a motorikus jellegére alkalmazzuk. A második nyelv elsajátítás és a második idegennyelv-tanulással kapcsolatos kutatások azt mutatják, hogy a fiatalabb

tanulók jobban elsajátítják az anyanyelvi szintű kiejtést, mint az idősebbek. Van azonban az is, akik ezt vitatják, mondván, hogy megfelelő irányítással, kedvező tanulási környezetben és megfelelő pszichológiai hozzáállással az idősebb tanulók is képesek elérni a második nyelvben az anyanyelvihez hasonló kiejtést.

Az 1970-es évek elején lehetségesnek találták, hogy a lateralizáció jóval a serdülőkor előtt befejeződik, illetve alapjában véve már a születéskor befejezett (Harshman és Krashen, 1972; Berlin et al. 1972). Seliger (1978) elképzelhetőnek vélte, hogy

85

K É K

a különböző képességekhez különböző kritikus periódusok tartoznak, és elmélettel azzal magyarázta, hogy a nyelv egyes aspektusai más és más életkorban sajátíthatók el. További vizsgálatok arra is rámutatnak, hogy a gyermekek kevésbé fogékonyak más, azaz a nyelvitől eltérő tanulási folyamatokra, hiszen híján vannak számos olyan képességnek, melyekkel a náluk idősebbek már általában rendelkeznek. Ezek birtoklása ugyanis megkönnyíti az egyik nyelvről egy másikra való áttérést. Ezzel szemben a kisgyerekek általában nem észlelik a nyelvek közti hasonlóságokat és képtelenek oly mértékben elvonatkoztatni, csoportosítani és általánosítani, mint a felnőttek.

Korábban egyes kutatók azon az állásponton voltak, hogy a gyermekek

nyelvtanulási készsége általában magasabb szintű, mint a felnőtteké. Talán éppen ennek és a hasonló vélemények következményének tekinthető az a széles körben elterjedt nézet, amely szerint a gyermekek jobb kétnyelvűek, mint a felnőttek. Egy gyermek lehet, hogy nyelvtanulási fogékonyabb például a fonetikai rendszer elsajátítására, sőt bizonyos pszichológiai tényezők – például játékoság, a gátlások hiánya, mimika stb. – következtében már korán képessé válhat a folyékony beszédre. De ez minden, amit elmondhatunk a gyermekekről, s így az

MÓDSZERTAN

szóló tényezőként hat. Természetesen, mindannyian tapasztalhattuk, hogy a felnőttkorban megkezdett nyelvtanulás lényegesen nagyobb erőfeszítést igényel, mint gyermekkorban, de a felnőtt-, vagy ifjúkor is mutat fel előnyöket a nyelvtanulás kapcsán. A nyelvtanuló biztosan támaszkodhat az anyanyelvére, ami sok esetben segítheti, más esetben viszont hátráltathatja az elsajátítási folyamatot.

Egységes vagy elkülönült nyelvi rendszerek?

Amióta agykutatás folyik, a kétnyelvűségi kutatókat mindig is érdekelte az a kérdés, hogy milyen a kétnyelvűek beszédének, nyelvének agyi lokalizációja, valamint az, hogy miként viszonyul egymáshoz a két nyelv az agyi szerveződés során. Vajon egy közös beszéd- (nyelvi) központ alakul ki az egyedfejlődés során, és akkor valamennyi nyelv (amelyet tud az egyén) egy helyen lokalizálható, vagy a nyelvek agyi központjai egymástól elkülönülten épülnek ki?

Az egységes nyelvi rendszer hipotézis szerint a kétnyelvű gyermek a nyelvelsajátítás kezdetén nem tesz különbséget a két nyelvi rendszer között, egy hibrid rendszert kezd használni, amely a fejlődés során fokozatosan szétválik (Leopold, 1939–49; Volterra és Taeschner, 1978 stb.). A beszédfejlődés során Leopold lánya, Hildegard nagyon sok esetben keverte a nyelveket, kétéves koráig egy hibrid rendszert épített, de soha nem használt ötvözött kétnyelvű szinonimákat. Testvére, Karla például az angol by-by és a német auf Wiedersehen kifeje-

zéseket ötvözte egy by-dersehen-be. Hildegard az általa egyaránt ismert, azonos jelentésű angol és német szavak közül a könnyebben kiejthetőt részesítette előnyben, pl. a da-t a there helyett, a high-t a hoch helyett, a ja-t a yes helyett. Leopold szerint csak a lexikai rendszerek elkülönülése után indulhat meg a szintaktikai elkülönülés. Ha Hildegard angol szintaktikai szerkezetekben német szavakat használt, Leopold szerint az csak helytelen szóhasználat volt. A helyes szerkezet mellé a nem megfelelő lexikát választotta a gyermek, azaz angolos szintaktikai szerkezetekben német szavak is helyet kaptak és fordítva. Leopold szerint 2–8 éves kortól kezdve használja a gyermek tudatosan a két nyelvet.

Volterra és Taeschner (1978) kutatása tekinthető az egységes nyelvi rendszer hipotézis legalaposabb kidolgozásának. A szerzők részletesen kifejtik, hogy milyen szakaszokon megy keresztül a kétnyelvű gyermek, hogyan különül el lassanként az eredetileg egységes nyelvi rendszer. Tanulmányuk mérföldkő a gyermekkori kétnyelvűség tanulmányozásában: széles az elfogadók, de nem kis számú az ellenzők tábora sem. A kutatásuk alanya Lisa, Olaszországban nevelkedő német-olasz kétnyelvű kislány, az ő nyelvi fejlődésének elemzése eredményeképpen dolgozzák ki a háromlépcsős kétnyelvű elsajátítási modelljüket. E szerint a kétnyelvű gyermek beszédfejlődése három szakaszon megy át. A gyermek először egy egységes a két nyelv szókincséből táplálkozó lexikai rendszerrel rendelkezik. A második lépcsőben a gyermek elkülöníti a kétféle lexikai kódot, de csak egy szintaktikai rendszerrel rendelkezik. Csak a harmadik szakaszban – amikor már két külön lexikon, két külön szín-

86

K É K

előbb említett lehetséges előnyöktől eltekintve, semmiképp sem állíthatjuk rólok azt, hogy jobb kétnyelvűek. Sőt, a felnőttek számos olyan elemző képességgel rendelkeznek, amelyek mindezeket felülmúlják a második nyelv tanulása során. Leszögezhetjük, hogy a biztos kétnyelvűség kialakulása sokkal inkább függ pszichológiai – magatartás, motiváció és hajlandóság a második nyelven beszélővel való azonosulásra – mint fiziológiai vagy biológiai tényezőktől.

A nyelvtanulásban az életkor fontossága (Singleton és Lengyel, 1995) csak akkor lényeges, ha természetes körülmények között zajló nyelvvelsajátításról van szó. Ha instrukcionált, vagyis iskolai, szervezett keretek között zajlik a nyelvtanulás, akkor az életkor csupán befolyá-

takszis funkcionál, és a nyelvhasználat személyhez kötött – válik el teljesen a két nyelvi kód.

A modell alapvető kijelentéseit a szerzők egy része osztja. Vannak, akik nyíltan elfogadják (például Saunders, 1982 és 1988; Arnberg, 1987), mások hallgatólagosan, azzal, hogy nincs ellenrük a modellben a szintaktikai fejlődésről kifejtettekkel szemben (McLaughlin, 1984), és nincs adatuk a lassú szeparációra vagy végső szeparációra, mint a kétnyelvű gyermekek beszédére jellemző közös vonásra (Grosjean, 1982).

Az ellentábor élesen kritizálja a Volterra és Taeschner által megállapított szakaszokat. Az egységes nyelvi rendszer hipotézissel szemben a következő ellenvetések vannak:

A gyermek nem azért keveri a két nyelv szavait, mert az egyiket csak az egyik nyelven, a másikat pedig csak a másikon ismeri (De Houwer, 1990). Az ekvivalencia látszólagos hiánya nem biztos hogy hiány, csak esetleg a gyermek nem használja az ekvivalencia másik tagját. De Houwer eredményei azt bizonyítják, hogy igenis két lexikona van a gyerekeknek – az olasz apa szemüvege occhiali, de a német anya által rajzolt szemüveg Brillen. Genesee (1989) az egyéves kor körüli gyermekek perceptuális képességét vizsgáló kutatásra utalva kijelenti, hogy a kisgyermekek képesek finom megkülönböztetésekre – például a fonetikai kontrasztok észlelésére és a beszédpercepció legtöbb szükséges előfeltételét birtokolják. Szerinte nem sok értelme volna azt mondani, hogy a kétnyelvű gyermekek csak egy rendszert működtetnek, amikor fejlődésük azon pontján, amikor egy-egy szót kiejtenek már, képesek két különböző fonetikai-

fonológiai rendszert észlelni. További érve, hogy a monolingvis gyermek túláltalánosításai és aluldifferenciálásai ugyanolyanok, mint a kétnyelvű gyermek nyelvi kontextustól független szóválasztása. A gyermekek (akárcsak a felnőttek) stilisztikai hatásokat érhetnek el a nyelvválasztással.

Vannak, akik az egységes nyelvi rendszer hipotézist osztják, de a kettős lexikon mellett foglalnak állást (Vihman, 1985). Nézetük szerint a keverések száma – az idő múlásával arányosan – csökken; ennek kognitív magyarázata van. A kettős lexikon fejlődése mellett az szól, hogy akkor is kever a gyermek, amikor azt már nem lehet a lexikai hiányosságokkal magyarázni. Például sok esetben a könnyebb artikuláció készítette keverésre a gyermeket. Vihman külön felhívja a figyelmet, hogy a nyelvek megkülönböztetése után is van keverés, ugyanolyan minőségű, mint korábban; azaz elsősorban a tartalmas szavakat és nem a funkciószavakat érinti.

Az egységes nyelvi rendszer hipotézis hívei tehát a nyelvi keverést a nyelvek szerinti differenciáltság hiányával magyarázzák. Szerintük a gyermekek csak a második életév vége felé tudnak különbséget tenni a nyelvek között. Az elkülönült nyelvi rendszerek hipotézis szerint adatok támogatják, hogy nincs végső bizonyíték a kezdeti, még egységes nyelvi rendszer létezésére, és bizonyos módszertani következtetlenséget fedeznek fel a háromlépcsős modellben. A keverés jelenségét azzal magyarázzák, hogy két tökéletlen rendszer él egymás mellett, és a keverés nem egy egységes rendszer bi-

zonyíték. Összegezve: a gyermek fel tudja mérni a beszélgetőtárs nyelvi kompetenciáját, és ahhoz idomul. A korai gyerekkorban történő keverés a pragmatikai és szociolingvisztikai kompetencia hiányára utal, nem a lingvisztikai rendszerek interferenciájára.

Mint láttuk, az egységes rendszert sokan kritizálják, különösen az utóbbi években. Véglegesen még nem dőlt el a csata, nem tudjuk, melyik tábornak van igaza. Nem lehet azonban figyelmen kívül hagyni a beszédtapasztalat, a bemenő beszédadatok fontosságát. Nem mind-

87

K É K

egy, hogy a gyermek milyen környezetben nevelkedik, mennyire ügyelnek a hozzá intézett beszéd tisztaságára, azaz arra, hogy a gyerekekhez intézett beszéd maga is mennyi és milyen keverést tartalmaz. A kognitív fejlődés, a nyelvi szocializáció és a pragmatikai ismeretek segítik hozzá a gyermeket a nyelvi és szociális ismeretekhez.

A kétnyelvű által ismert nyelvek állandóan hatnak egymásra. A neurolingvisztikai bizonyítékok és a szociolingvisztikai szempontból igazolt kódváltás, mint pragmatikai stratégia, erősen megkérdőjelezi, hogy érdemes-e a korai kétnyelvűség nyelvi keveréseit abból a szempontból vizsgálni, hogy egy vagy két rendszer alakul-e ki.

A fiatalabb gyermekeknek a fonetikában van óriási előnyük a második nyelv elsajátítása során. Artikulációs bázisuk sokkal könnyebben átáll egy új nyelv hangjainak ejtésére, nincsenek gátlásaik, az új hangokat nem az anyanyelvük hangkészletén keresztül ítélik meg, azaz, ebből következően nem próbálják meg az új nyelv hangjait a hozzá közeleső anyanyelvvél helyettesíteni. Az intonációs mintákat hamar elsajátítják. Mindez a szervi adaptációnak köszönhető, ami az

88

K É K

anyanyelvben is megtörténik, nevezetesen, hogy a beszédhez szükséges szervek az elsődleges biológiai funkciójuk mellett olyan másodlagos funkciókat is el tudnak látni, amelyek a beszéd létrehozásához szükségesek (Lengyel, 1993) (pl. a tüdő a biológiai légzés mellett biztosítja a beszédlevegzést is). Az anyanyelv hangzó formájának artikulációs kivitelezése (a hangképzés) erősen automatizált. A már automatizált anyanyelvi forma mellé a második nyelv elsajátítása során egy újat kell kiépíteni.

A gyermekkorban megkezdett, de valamilyen okból abbamaradt nyelvtanulásnak nagy hatása van a későbbi – felnőttkori – nyelvtanulásra. Sokkal könnyebben, sokkal nagyobb sikerrel tanulnak a felnőttek nyelvet, ha gyer-

MÓDSZERTAN

mekekorból van tapasztalatuk a nyelvtanulásról. Ha ugyanazt a nyelvet próbálják újratanulni, hamarabb jön vissza a régi tudásuk, ha pedig egy másik nyelvet próbálkoznak, az előző nyelv tanulása-kor nyert tapasztalatok sokat segítenek. Grosjean és munkatársai (Grosjean szíves szóbeli közlése) végeztek olyan kísérletet, ami arra irányult, hogy a felnőttkori nyelvtanulásra milyen hatással van egy régi – gyermekkorban elsajátított, de azóta elfelejtett – nyelv. Két csoportot vizsgáltak, akik francia nyelvtanfolyamra jártak. Az első csoport olyan emberekből állt, akik gyermekkorukban francia-angol kétnyelvűek voltak, de azóta egynyelvű angolokká váltak. A másik csoportban születésüktől fogva egynyelvű angolok ültek. A kísérlet bebizonyította, hogy az elfelejtett nyelvet nagyon hamar vissza lehet állítani. A volt kétnyelvű csoport mind a tanulás idejében, mind pedig a nyelvtudás mélységében igen hamar felülmúlta az egynyelvű csoportot.

A kétnyelvűség előnyei

1960-ig tartotta magát az a vélemény, hogy az egynyelvű gyermekek kb. három évvel előzik meg kétnyelvű társaikat a verbális és non verbális intelligencia tesztekben. Peal és Lambert (1962) gondosan előkészített kutatásba kezdett. Olyan tízéves gyermekeket hasonlítottak össze, akik ugyanabból a montreali francia iskolarendszerből kerültek ki, a szülei azonos szociális háttérrel rendelkeztek, középosztálybeliek voltak, valamint a nyelvtudásukat is megvizsgálták, és csakis az úgynevezett „igazi, vagy

kiegyensúlyozott kétnyelvűek” kerülhettek be a vizsgálati alanyok közé.

Vizsgálatuk eredménye azt mutatta, hogy a kétnyelvűek az egynyelvűeknél jobban teljesítettek mind a verbális, mind pedig a non verbális intelligencia tesztekben. Különösen jól teljesítettek olyan tesztekben, amelyek mentális manipulációt és vizuális minták átszervezését kívánták. Bialystok (1991) kiemeli, miben jők, jobbak a kétnyelvű gyermekek, mint az egynyelvű társaik: mondatokból szavak kiemelése, csak a szó formájára vagy tartalmára összpontosítanak, másként tudnak elnevezni ismert tárgyakat.

A kiegyensúlyozott kétnyelvű gyerekek nagyobb kognitív flexibilitással rendelkeznek, mint egynyelvű társaik. Göncz (1991) a korai kétnyelvűség és a fejlődésben levő pszichikai funkciók között fennálló kapcsolatok meghatározását vizsgálta. A korai kétnyelvűség, a beszédfejlődés és az általános értelmi fejlődés kapcsolatait vizsgálva, arra a következtetésre jutott, hogy a korai kétnyelvűség jelentősen asszociált az anyanyelvi szókincs nagyságával és a nyelvi struktúrák ismeretével, valamint a tárgy és elnevezése közötti összefüggés korábbi megszűnésének képességével. Az óvodáskori kétnyelvűség a metalingvisztikai fejlődés felgyorsulását eredményezi, kifejezettebb lesz a gyermek nyelvi analízáló képessége is. Ez a képesség rendkívül fontos az olvasás és írás elsajátításának folyamataiban (absztrahálás, dekódolás, figyelemösszpontosítás stb.). Göncz a következőképpen fogalmazza meg a személyiségfejlődés lehetséges irányait a kétnyelvű és biculturális környezetben:

„Két vagy több nyelv korai elsajátítása nem befolyásolja károsan a személyiségfejlődést, ha olyan környezeti feltéte-

leket biztosítunk, amelyben a kétnyelvűséget kívánatos célnak tartják és magasra értékelik. [A gyermeknek]... két nyelv működésének szabályait kell feltárnia, és a megfelelő nyelvi formákat kell elsajátítania mindkét nyelvben, ami önmagában is nagyobb kognitív erőfeszítést igényel. A beszéd más funkciói is, amelyek serkentik a kognitív fejlődést, működésbe léphetnek. ... két vagy több nyelv ismerete több kultúra vívmányaiba nyújt betekintést, ... növelheti a nyelvi és kulturális toleranciát. (Göncz, 1991:93–95)

Nem kis felelősség tehát kétnyelvűnek nevelni a gyermeket. Azonban ha megfelelő körültekintéssel tesszük, az a gyermeknek csak előnyére válhat.

IRODALOM

ARNBERG, L. (1987): Raising Children Bilingually: the pre-school years. Clevedon. Multilingual Matters.
 BERLIN, C. et al. (1972): Dichotic right ear advantage in males and females aged 5 to 10. In: Journal of the Acoustical Society of America. 53. pp. 368.
 BIALYSTOK, E.(ed.) (1991): Language processing in bilingual children. Cambridge. CUP
 Bilinguals. Amsterdam. Elsevier Science Publishers, pp. 51–62.
 BLOOMFIELD, L. (1933): Language. New York. Holt Rinehart and Winston.
 DE HOUWER, A. (1990): The Acquisition of Two Languages from Birth: a case study. CUP
 DE HOUWER, A. (1995): Bilingual Language Acquisition. In: Fletcher, P. and MacWhinney, B. (szerk.) The Handbook of Child Language. Blackwell. pp. 219–250.

GENESEE, F. (1989): Early Bilingual Development: One Language or Two? In: Journal of Child Language. 6. pp. 161–179.
 GÖNCZ L. (1991): A vajdasági magyar-szerbhorvát kétnyelvűség pszichológiai kutatásai. In: Györi-Nagy S. és Kelemen J. (szerk.) Kétnyelvűség a Kárpát-medencében I. Budapest. Pszicholingva Nyelviskola mb. A Széchenyi Társaság.
 GROSJEAN, F. (1982): Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
 GROSJEAN, F. (1992a): Another View of Bilingualism. In: Harris, R. (szerk.) Cognitive Processing in Bilingualism. In: Harris, R. (szerk.) Cognitive Processing in Bilingualism. In: Lengyel Zs., Navracscics J., és Simon O. (szerk.) Applied Linguistic Studies in Central Europe. Veszprém. pp. 103–113.
 HARSHMAN, R. és KRASHEN, S. (1972): An 'unbiased' procedure for comparing degree of lateralization of dichotically presented stimuli. In: Journal of the Acoustical Society of America. 52. pp. 174.
 HAUGEN, E. (1987): Blessings of Babel (Bilingualism and language planning). The Hague. Mouton
 Hillsdale, N.J. LEA.
 LENGYEL ZS. (1993): Nyelvszajátítási és nyelvtanulási formák. Veszprém.
 LENNEBERG, E. (1967): The Biological Foundations of Language. New York. John Wiley and Sons.
 LEOPOLD, W. (1939, 1947, 1949A, 1949B): Speech Development of a Bilingual Child: a linguist's record, I Vocabulary growth in the first two years, II Sound learning in the first two years, III Grammar and general problems in the first two years, IV Diary from age two. Evaston. Northwestern University Press.
 McLAUGHLIN, B. (1984): Second language acquisition in childhood. Vol. I: Preschool children. 2nd ed.
 MEISEL, J.M. (1989): Early differentiation of languages in bilingual children. In: Hyltenstam, K., és Obler, L.K. (szerk.) Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity, and loss. pp. 13–40. CUP
 NAVRACSCICS J. (1999): A kétnyelvű gyermek. Budapest. Corvina.

PEAL, E. és LAMBERT, W. (1962): The relation of bilingualism to intelligence. In: Psychological Monographs. 76. Whole number pp. 546.
 PENFIELD, W. és ROBERTS, L. (1959): Speech and Brain Mechanisms. Princeton, N.J. Princeton University Press.
 QUAY, S. (1996): One parent, two languages: the effect of input on bilingual acquisition. Conference paper read at the VIIth International Congress For The Study Of Child Language, 14-19 July, Istanbul.
 RONJAT, J. (1913): Le developpement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris. Champion.
 SAUNDERS G. (1988): Bilingual Children: from birth to teens. Clevedon-Philadelphia. Multilingual Matters.
 SAUNDERS, G. (1982): Bilingual Children: guidance for the family. Clevedon. Multilingual Matters.
 SELIGER, H. (1978): Implication of a multiple critical-period hypothesis for second language learning.

89

K É K

In: Ritchie, W. (szerk.) Second Language Acquisition Research. New York. Academic Press.
 SINGLETON, D. és LENGYEL ZS. (szerk.) (1995): The Age Factor in Second Language Acquisition. Clevedon. Multilingual Matters.
 VIHMAN, M. M. (1985): Language Differentiation by the Bilingual Infant. In: Journal of Child Language, 12, pp. 297–324.
 VOLTERRA, V. és TAESCHNER, T. (1978): The acquisition and development of language by bilingual children. In: Journal of Child Language 5. pp. 311–326.

SUMMARY

In this paper infant individual bilingualism is dealt with. Describing some of the various definitions of bilingualism, among them the "double monolingual" (or maximalist) view and also the other extreme, the minimalist view, we arrive at the wholistic approach of bilingualism and the reader is introduced to the

functionalist view according to which "the bilingual is a fully competent specific speaker-hearer who has developed competencies (in the two languages and possibly in a third system that is a combination of the first two) to the extent required by his or her needs and those of the environment. The bilingual uses the

two languages – separately or together – for different purposes, in different domains of life, with different people. Because the needs and uses of the two languages are usually quite different, the bilingual is rarely equally or completely fluent in the two languages." (Grosjean 1992:55)

According to the age factor three types of bilinguals can be distinguished in childhood: (i) children belonging to the bilingual first language acquisition category, (ii) children belonging to the bilingual second language acquisition category and, finally, (iii) children belonging to the early second language acquisition category. Some of the various ways of becoming bilingual are described. Since the topic is the age factor, it is inevitable to

speak about the Critical Period Hypothesis, about its proponents and opponents.

One of the most exciting questions concerning infant bilingualism is whether bilingual children build one unitary system for all the languages or they build separated language systems for all their languages. The debate has not been over yet but the question is raised whether it is worth asking the above mentioned question or it is too simplified in this way. According to our data, the question is much more complex than to answer it this way or the other.

In the final parts of the paper the advantages of second language acquisition in early childhood and those of being bilingual are emphasized.



Morvai Edit –
Szablyár Anna

Villanófényben a magyarországi német, mint idegennyelv-tanítás

A németnyelv-tanítás gyakorlatát, problémáit nehéz elválasztani a többi nyelvtől, hisz történetük az elmúlt évtizedek oktatás-, ill. nyelvpolitikája miatt számos hasonlóságot mutat. Mindazonáltal a német nyelv – a kötelező orosz mellett hagyományosan vezető szerepet játszott mind a magyar közoktatásban, mind az ország hétköznapiiban. Földrajzi helyzete, történelme és a középkor óta itt élő kisebbségek miatt több száz éves múltja van hazánkban a német nyelv tanulásának. Az utóbbi években azonban különböző okok miatt a német mint első idegen nyelv fo-

Európai Unióba történő belépésével az EU-ban túlsúlyba kerültek a német anyanyelvűek – számuk több mint 85 millió – szemben a mintegy 50–50 millió francia, angol és olasz, ill. a kb. 40 millióra tehető spanyol anyanyelvűvel. Az EU két munkanyelve ennek ellenére az angol és a francia, amit a németek természetesen nehezen fogadnak el.

Mi magyarok mindenképpen rá vagyunk utalva arra, hogy idegen nyelveket tudjunk. Országunk nagysága, helyzete és a nemzetközi munkamegosztásban elfoglalt helye, továbbá anyanyelvünk sajátos-

91

K É K

kozatosan háttérbe szorult az angol mögött. Ugyanakkor az angol után mindenképpen a legkedveltebb és a nyelvtanulók által legszívesebben választott nyelv. Ezt a tényt a szakértők többféle okkal magyarázzák. A német nyelvterülettel való érintkezésen túl, többen említik meg ebben az összefüggésben a német nyelvű országok politikai súlyát, befolyását is. Az is igaz, hogy Magyarországnak a német nyelvterület országaival vannak a legjobban kiépített gazdasági és kulturális kapcsolatai.

Európában mintegy 92 millió embernek német az anyanyelve, és ezzel a világ nyelvei között a II. helyen áll. A német nyelvterületen kívül kb. 20 millióan beszélnek a németet idegen nyelvként nagyon jól és szintén 20 millióan elég jól. Németország egyesítésével és Ausztriának az

ságai egyaránt indokolják ezt. A növekvő mobilitás, az országok és polgáraik közötti kommunikációs igény fokozódása a korábbiakhoz képest egy minőségében más nyelvtudást kíván meg, azaz a nyelvtanulónak, ill. az idegen nyelvet beszélőnek képesnek kell lenni a különböző kommunikatív helyzetek adekvát megoldására, figyelembe véve a saját és az idegen kultúra eltéréseit.

Fentiekkel némileg ellentétben áll, hogy egy 1993-ban végzett reprezentatív felmérés szerint Magyarországon a megkérdezettek 50%-a egyetlen idegen nyelvet sem beszélt, és összesen 6%-a állította magáról, hogy jól tud egy nyelvet (vö. Manherz, In: Curriculum 1994:26). A Társaság 1998 májusában 2000 háztartásra kiterjedő vizsgálata szerint pedig a népességnek

csupán 18%-a beszél valamilyen nyelvet, legnagyobb arányban németet (9%) és angolt (7%). Ez a felmérés egyébként azt a tendenciát is igazolja, hogy a fiatalok körében egyértelműen növekszik az angol-szász orientáltság, s főleg az idősebb generáció az, amelyik németül tanult és beszél (vö. Sik, In: Magyar Hírlap 1998:28).

Célok a társadalmi-politikai változások tükrében

Az évszázad/évezred végén a társadalom jogosan várja el az iskoláktól, hogy a

MÓDSZERTAN

ink megvalósítása érdekében sikeresen kommunikálni.

A német nyelv tanítása különböző iskolatípusokban

a) Általános iskola

Az idegennyelv- oktatás megoldatlan kérdései halmozottan jelentkeznek az általános iskolában. Az 1989- ben, az orosz mint kötelező első idegennyelv eltörléséről hozott döntésről az első időszak eufóriája után hamarosan kiderült, hogy csaknem megoldhatatlan feladatok elé állította az iskolákat. Különösképp vonatkozott ez az általános iskolákra, amelyek éppen a rendszerváltást megelőző időszakban kezdték az évtizedes orosz- oktatáson túl idegennyelvi kínálatukat fokozatosan bővíteni, és még egyáltalán nem voltak felkészülve egy ilyen horde- rejű gyors váltásra. Míg az 1988/89- es tanévben még valamennyi általános iskolás tanult oroszul (826 022 tanuló), addig a következő tanévtől számuk zuhanni kezdett (1996–97- ben 9 296 fő), ezzel párhuzamosan pedig a németet és angolt tanulóké ugrásszerűen megnőtt és folyamatosan növekedett. (vö. MKM Informatikai Igazgatóság Statisztikai Osztály In: Vizsgatárgyak... 1998:231)

A két nyelv hosszú ideig „fej fej mellett haladt”, sőt az általános iskolában sokáig a német vezetett. Eltérések elsősorban a területi megoszlásból adódtak. Míg az ország nyugati területein a tanulók nagy többsége németet tanult első idegen nyelv- ként, a fővárosban és az ország keleti felében az angolé volt a vezető szerep. Természetesen a nyelvválasztás kérdése attól is

függött – és függ mind a mai napig –, hogy az iskola milyen nyelvszakos taná- rokkal rendelkezett. A helyzet ebben a tekintetben is kiegyensúlyozott volt a két vezető nyelv között, a diplomás német, ill. angol általános iskolai nyelvtanárok száma nagyjából megegyezett.

A nyelvek iránti fokozott érdeklődés abban is megnyilvánult, hogy a 90- es évek elején a szülők egy része azzal az igénnyel lépett fel, hogy gyermekeik már az iskola alsó tagozatában, sőt eset- leg az óvodában elkezdhessek az idegen nyelv tanulását. Aki behatóbban fog- lalkozott a kisgyermekkorai nyelvocta- tás szakirodalmával, tudja, hogy ebben az életkorban a mennyiségnél sokkal fontosabb a minőség, tehát bizonyos pedagógiai célok megvalósítása az idegen- nyelv- oktatás révén. Erre a lehetőségre minden gyermeknek szüksége és joga van, függetlenül attól, hogy az adott életkor- ban milyen kognitív teljesítményre képes.

Ezzel ellentétben áll a közvélemény- nek és a szakma egy részének túlságosan is a mérhető nyelvi teljesítményre és ezen belül a „helyes” nyelvhasználatra irányuló elvárása. Még ma, a kommunikatív for- dulat után jó 20 évvel is sokan azzal mérik a nyelvoctatás hatékonyságát, hogy egy adott iskola nyelvet tanuló diákjai közül hánynak sikerült a különböző helyi és or- szágos tanulmányi versenyeken eredményt elérni, hányan tettek le sikerrel az alapfo- kú nyelvvizsgát, sőt extrém esetben 14 évesen a középfokú állami nyelvvizsgát. Az érzékelhető változások háttérben te- hát valójában tovább élnek – a szemlélet, a tartalom és a módszer vonatkozásában egyaránt – a korábbi időszakok marad- ványai és észrevehetően rányomják bélye- güket az iskolai nyelvoctatásra.

92

K É K

tanulók a képzés során olyan nyelvtudást szerezzenek, amely biztos alapot jelent és továbbfejleszhető. Ehhez új nyelvpoliti- kai koncepcióra van szükség, amely szem előtt tartja a célcsoportot, reagál az adott nyelvpolitikai helyzetre és jó irányba be- folyásolja a tanítási gyakorlatot.

Ebben a munkában nagy segítséget je- lenthetnek az Európai Unió országai- nak nyelvpolitikával kapcsolatos doku- mentumai, melyek hangsúlyozzák a gaz- dag nyelvi kínálat, a sokszínűség, a nyel- vek diverzifikációja és differenciálása, a szisztematikus, folyamatos és koordinált tanulás fontosságát. A korábbiakhoz ké- pest nagy változást jelent annak felisme- rése, hogy egy esetleg két nyelv alapos ismereténél fontosabb az, hogy minél több nyelven legyünk képesek aktuális célja-

Ilyen körülmények között természetesen az alsó tagozatban meginduló nyelvoktatás is nagyon hamar eltolódik a „mennység” irányába, időtkező luxusnak bélyegezve számos olyan aktivitást, amelynek eredménye nem a mérhető nyelvtudás.

b) Középiskola

Az 1995/96-os tanévben a középiskolások 46,7%-a tanult angolt, 42,1%-a németet, 6,7%-a franciát és 4,8%-a orosz (vö. MKM Informatikai Igazgatóság Statisztikai Osztály In: Vizsgatárgyak... 1998:233) Azt a tényt, hogy a gimnáziumokban (és a felsőoktatásban) a nyelvek között egyértelműen az angol vezet, a szakértők azzal magyarázzák, hogy a diákok között az angol nyelvnek legnagyobb a presztízse.

A középiskolák az idegen nyelv tanulására többféle megoldást kínálnak. Elméletben lehetőség van a korábban megkezdett nyelv különböző intenzitással és fokon folytatható tanulására, ill. egy új nyelvvel (és itt a németen és az angolon kívül számos más egyéb nyelv is szóba jöhet) való megismerkedésre. A gyakorlatban azonban az adottságok e téren is korlátot szabnak a lehetőségeknek. Azaz a választás mértéke korlátozott, s ez kihat a tanítás minőségére.

A középiskolában tanító német szakos nyelvtanárok ugyanakkor gyakran elégedetlenek diákjaik általános iskolából hozott nyelvtudásával. Ez abban is megnyilvánul, hogy sokszor úgy ítélik meg tanítványaiknak tanácsos előlrol kezdeniük a nyelvtanulást. A differenciált nyelvoktatás gyakorlata, ami megoldást kínálhatna a fenti problémára, még a jól képzett tanároknak sem sajátja minden esetben.

MÓDSZERTAN

Mindezek következtében sok szülő jut arra az elhatározásra, hogy gyermekét – akár erőn felül is – magántanárhoz járassa, vagy beíratja egy nyelviskolába, mert csak így látja biztosítva azt, hogy megfelelő szinten tanulhasson nyelv(ke)t, s elérhesse kitűzött célját.

Mindez persze tovább növeli az iskolai csoporton belüli heterogenitást, miáltal végeképp illúzióvá válik az, ami korábban, egy alapvetően más kontextusban még járható útnak tűnt: homogén nyelvi csoportok kialakítása és tanítása.

Mióta a minisztérium 1991-ben engedélyezte, hogy az állami nyelvvizsga kiváltsa az érettségit és többletpontokat jelentsen a továbbtanulásnál, a gimnáziumban az állami nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése a tanulók által megfogalmazott leggyakoribb tanulási cél. Az Állami Nyelvvizsgabizottság előtt letett sikeres angol, ill. német vizsgák száma nagyszámú rendileg sokáig megegyezett, de az angol előretörése – különösen a középfokú vizsgák esetében – a 80-as évek óta e területen is egyre erősödik.

A nyelvvizsga mint tanulási és tanítási cél visszahat a hétköznapiakra. Az állami nyelvvizsga rejtett tantervként sokszor jobban befolyásolja az iskolai nyelvoktatást, mint a tantervek. A tanárok számára könnyebbséget jelent, hogy követelményrendszere – mely adott esetben akár ellent is mondhat az iskola pedagógiai programjában és tantárgyi tantervben lefektetett nevelési és tanítási céloknak, s nem veszi figyelembe a tanulók speciális szükségleteit – pontosabban meghatározott, mint például az érettsé-

gié, és ráadásul a felkészítést egyre több kiadvány segíti.

Kiegyensúlyozottabb lenne a helyzet abban az esetben, ha megszületne és bevezetésre kerülne az 1996 óta tervezett új érettségi. „A középiskolai tanulmányokat lezáró érettségi vizsga tartalmával, formájával, szemléletével erősen visszahat a nyelvoktatásra, ezért érzékeny pontja a tanítási folyamatnak. Az új vizsga kialakításakor alapvető követelmény, hogy az érettségi szerkezetében és tartalmában alkalmazkodjon a modernizálódó nyelvoktatás elméletéhez és gyakorlatahoz, ugyanakkor

93
K É K

megfeleljen a pedagógiai mérés alapkövetelményeinek. (Einhorn, In: Vizsgatárgyak 1998:99)

Az iskolai idegennyelv-oktatás hatékonyságát vizsgálva minden iskolatípusra egyaránt igaz, hogy a lassú tempójú (alacsony óraszámú) és hosszú éveig tartó nyelvtanulás nem teszi lehetővé, ill. megnehezíti a kívánt célok elérését. Megoldást jelentő újfajta modellek (idegennyelvi tantárgyoktatás, kéttannyelvi képzés stb.) nagyobb méretekben történő kipróbálására hiányzik a központi támogatás és a legtöbb iskolában nincsenek is meg hozzá a szükséges feltételek. A lezajlott kísérletek, és folyamatban lévő programok tudományos igényű és célú dokumentálása hiányos.

Az orosz mint kötelező első idegen nyelv eltörlését követő időszakban, a sokszempontból megváltozott helyzetben jóval több és a nyelvtanítás gyakorlati feladataira jobban felkészített tanárra volt szükség. Korábban csak három tudományegyetemen folyt filológus, ill. nyelvtanárképzés. A 80-as évek közepe óta fokozatosan nő, a 90-es évek óta pedig többek között az egyházi fenntartású főiskolák és egyetemek alapításával egyre bővül azoknak a felsőokta-

MÓDSZERTAN

Az átmeneti időszakban arra is lehetőség nyílt, hogy az iskolák közép- vagy felsőfokú nyelvvizsga birtokában tanárszakos diplomával nem rendelkezőket is alkalmazzanak nyelvtanárnak, annak ellenére, hogy köztudomású, éppen ebben az esetben a legnagyobb a veszélye annak (különösen az általános iskolai korosztályra nézve), hogy a nyelvet adott esetben jól beszélő „tanár” saját nyelvtanulói tapasztalatai alapján adja tovább tudását, melyet azonban alapvetően más körülmények között, esetleg felnőtt korban szerzett. Bár már 1999-et írunk, napjainkban is sokan tanítanak különböző iskolatípusokban szakos diploma nélkül, nyelvvizsgával. A Közoktatási törvény 128. paragrafusa előírja ugyan, hogy 2000. szeptember 1-től az iskolák kizárólag csak képzett nyelvtanárokat foglalkoztathatnak majd. Kérdéses azonban, hogy addigra telítődik-e annyira a szakma, hogy ez megvalósítható legyen.

További problémát jelent, hogy bár számos tanár rendelkezik szaktanári, illetve nyelvszakos diplomával, nem azt a korosztályt vagy nem csak azt a korosztályt tanítja, melynek tanítására képesítése szól. Bár adminisztratív szinten ez a jelenség nem okoz akkora gondot, mint a tényleges tanárhány, a napi gyakorlatban a tanító/tanár és a diákok számára egyaránt nyomasztó lehet.

A számos intézkedés ellenére még mindig bizonytalan, hogy lesz-e a közoktatásban a közeljövőben elegendő jól képzett nyelvtanár. Ennek oka többek között a tanári munka alacsony díjazása. A gazdaság elszívó hatása napjaink-

ban is változatlanul, sőt adott esetben növekvő mértékben érvényesül. Aki mégis a tanítást választja, a kötelező óraszám letanítása után másod- és harmadállások révén képes csak fenntartani magát és családját. Ez pedig visszaüt az órákra való igényes felkészülésre, s a tanórán kívüli tanári munkarovására megy. Ilyen körülmények egészen biztosan nem jut idő a megtartott órák értékelésére, a tanítási folyamat dokumentálására stb., ami pedig a színvonalas tanári munka elengedhetetlen feltétele. A szűkös időkeret és az anyagi eszközök hiánya csaknem lehetetlenné teszi az önképzést, s a legtöbb tanár számára az is hatalmas áldozatot jelent, ha szabadideje terhére szervezett továbbképzésen vesz részt.

Ugyanakkor a professzionális tanári munka rendkívül magas szakmai igényt támaszt, melynek nem könnyű eleget tenni: magas színvonalú és naprakész elméleti tudás, az elmélet és a gyakorlat egymásra vonatkoztatásának képessége, jó nyelvismeret, a tanári nyelv alapos ismerete, a non- és paraverbális eszközök ismerete és alkalmazása, jó színészi képesség, kész tananyagok elemzésére és adaptálására való készség, anyagok gyűjtése és „didaktizálása”, az új médiák alkalmazásához szükséges technikai ismeretek, folyamatos ön- és továbbképzés.

Hogyan lehet mindezekre az ismeretekre és készségekre szert tenni? A főiskolák és egyetemek nehezen birkóznak meg az e tekintetben rájuk háruló feladatokkal. Gondot jelent a felvételre kerülő fiatalok átlagos nyelvi szintjében évek óta megfigyelhető lassú hanyatlás mellett a képzés tartalmainak sok esetben megkérdőjelezhető relevanciája, a túlzott elméletiség, a gyakorlati

94

K É K

tási intézményeknek a száma, ahol a különböző iskolatípusok számára nyelvtanárokat képeznek.

A tömeges tanárhány leküzdésére, ezentúl, szinte azonnal megkezdődött az orosz tanárok átképzése, miközben ugyanezek a tanárok egyidejűleg már tanították is az adott nyelvet. Központilag megnövelték a felvételi keretszámokat, valamint egyes főiskolákon és egyetemeken hároméves, egyszakos angol és német nyelvtanárképzést indítottak. Ezek a programok – melyek egy része lassan kifut – abban térnek el a korábbi nyelvtanárképzési gyakorlattól, hogy nagyobb súlyt fektetnek a nyelvi kompetenciákra és a gyakorlati képzésre. A tanítóképző főiskolákon ugyancsak megindult a nyelvszakos tanítói képzés.

MÓDSZERTAN

képzés alacsony aránya. Bár az elmúlt években az ország több egyetemén és főiskoláján dolgoztak ki innovatív nyelvtanárképzési programokat, ezek átfogó értékelése, a tapasztalatok széleskörű hasznosítása még várat magára.

Az új feladatok megoldásához a felsőoktatási intézmények, 1991-től kezdve pályázati úton, hosszú lejáratú kölcsönformájában, jelentős anyagi támogatást kaphattak a Világbanktól a „Felzárkózás Európához” alapból. Ebből 12 millió dolláros támogatásban részesült az idegen nyelv- oktatás, különböző prioritásokkal. Így fontos projektek, eszköz- és könyvtárfejlesztés, továbbképzések, külföldi tanulmányutak valósulhattak meg, s külföldi szakértők meghívása is lehetővé vált.

Ezen kívül a TEMPUS- és PHARE-program is hozzásegítette a felsőoktatást ahhoz, hogy meg tudja felelni az új nyelvpolitikai helyzetből adódó kihívásoknak. Jelentős és különböző jellegű támogatással segítette a német tanárképzés és nyelvtanítás színvonalának emelését Ausztria, Liechtenstein, Németország és Svájc, a Soros és a Klebelsberg Alapítvány.

Tanártovábbképzés, mentorképzés

A 90-es évek egyik fontos feladata volt a tanártovábbképzés új rendszerének kialakítása és a korszerű képzési tartalmak, módszerek meghatározása. A nyelvtanár- ok továbbképzése ezen belül speciális feladatként jelent meg, hiszen itt az egyéb feladatokon túl a tanárok nyelvtudásának szintentartása, felfrissítése, bővítése is a megoldandó kérdések közé tartozott.

A minisztérium kísérletet tett az alapvető törvényi keretek megteremtésére, a

továbbképzések rendszerbe sorolására és intézményesítésére, valamint a minőség biztosítására, de az ebben a vonatkozásban időszakosan érvényben lévő törvényt és rendelkezéseket éppen napjainkban bírálja felül az új kormány.

A német nyelvtanár- ok szakmai és nyelvi továbbképzése terén, az egyes tanárképző intézmények által meghirdetett programok mellett, a budapesti Goethe- Intézet az az intézmény, amely alapítása óta átgondolt és komoly erőfeszítéseket tesz. Folyamatosan együttműködik a Fővárosi és a Megyei Pedagógiai Intézetekkel, az OKI-val és az OKSZI-val, valamint számos felsőoktatási intézménnyel is. Tanfolyamai hosszabb időszakot felölelő, cselekvésorientált és gyakorlatközpontú koncepciók alapján valósulnak meg, szakítva ezzel a korábbi továbbképzési gyakorlattal.

A mentorképzés

A tanárképzésben kialakított új modellek szükségessé tették, hogy a gyakorlóiskolákban tevékenykedő mentorokon kívül további némettanárokat készítsenek fel vezetőtanári feladatokra. Ez a 90-es években a tanártovábbképzés egy speciális területeként jelent meg.

Nem kell különösebben hangsúlyozni, hogy a magyarországi egyfázisú tanárképzésben a tanárjelöltek iskolai gyakorlatának rendkívül nagy jelentősége van. A főiskola, az egyetem elvégzése után az egykori hallgatóknak immár „kész” tanároként kell az osztályok elé állni, és teljes óraszámban és felelősséggel tanítani. Felkészítésükben éppen ezért a vezetőtanárookra különösen nagy feladat hárul. En-

nek ellenére hosszú éveken át folyt úgy az iskolai gyakorlat, hogy a vezető tanárokat feladataikra nem, ill. csak punktuális rendezvények, kollegialis beszélgetések stb. keretében készítették fel, s hozzáférhető szakirodalom híján az önképzés is meglehetősen nehézkes volt.

A helyzet akkor kezdett el megváltozni, amikor a Világbanktól kapott kölcsönök révén a főiskolák és egyetemek számára lehetővé vált a nyelvtanárképzés, és ezen belül a mentorképzés célzott finanszírozása, ill. amikor a budapesti Goethe- Intézet és a Kultur Kontakt Aust-

95
K É K

ria kinyilvánította együttműködési szándékát ezen a területen is. Ílymódon 1991 és 1998 között összesen 285 mentort képeztek ki, ill. képeztek tovább, akik ma a német szakos tanárjelöltek gyakorlatát irányítják.

Tantervek

A magyar közoktatás alapdokumentuma a Nemzeti alaptanterv, mely a 12 évfolyamos közoktatáson belül a kötelezően előírt oktató- nevelő munka programját kívánja szabályozni. Az oktatás tartalmait nem tantárgyakra, hanem műveltségi területekre bontja. Ezek közül a legegységesebb terület az „Élő idegen nyelv” címszó alatt összefoglalt tantárgyi együttes, melyben megkülönböz-

tetés nélkül szerepelnek az egyes idegen nyelvek. A javasolt óraarányok alapján az összes műveltségi területnek kb. a közepén található. Sajnos nem vették figyelembe, hogy egy idegen nyelvet másképp kell elsajátítani mint bármely más tantárgyat, s arra a jogos társadalmi igényre sem reflektáltak, hogy a jövő generációi legalább két idegen nyelvet sajátíthassanak el iskolai tanulmányaik során.

„A NAT, programjában egyszerre próbál megfelelni az európai elvárásoknak és a hazai oktatási hagyományoknak. Ebből a kettősségből egy felemás és ön-

Számos továbbképzés igyekezett pótolni ezt a hiányosságot, ez azonban csak részben sikerült, s a konkrét feladat elvégzését nem tette sokkal könnyebbé. A vonatkozó szakirodalom, amely hatékony segítséget jelenthetett volna a tervezés során, teljes mértékben, de legalábbis nagyrészt hiányzott az iskolából és a pedagógiai központokból.

A tantervek fejlesztésével egyidőben jelentek meg a piacon a kiadók tankönyvekre készített tanmenetei, így módon akadályozva azt az amúgy is nehéz folyamatot, amelynek során a tantervkészítés gyakorlatát éppen csak megismerő tanárok próbálták a tananyag helyett a kitűzött célokból kiindulni, és a tanterv és a tanmenet fogalmát szigorúan szétválasztani.

A közelmúltban ebben a vonatkozásban elfogadott törvénymódosítás keretében elkészítését írja elő. Kérdés azonban, hogy megoldást jelenthetnek-e ezek az utólag elkészítendő dokumentumok az eddig felmerült hiányosságokra.

Tananyag

Világos, hogy egy olyan helyzetben, amelyben számos tisztázatlan kérdéssel, megoldásra váró feladattal kell megküzdeni, nagy segítséget jelenthet egy a kitűzött célokkal összhangban álló, a feltételezett célcsoport számára releváns tartalmakat hordozó, időszzerű módszertani alapokon álló tananyag. Annak ellenére, hogy különböző okokból ilyen tananyagok nem léteztek, alapjában véve az elmúlt tíz évben mindvégig a tankönyvek határozták meg az oktatást.

A tanárok két típusú tankönyv közül választhattak. Sokan a hazai tankönyvekkel szemben előnyben részesítették a külföldi, esetünkben Németországban készült kiadványokat. A tanítás során aztán kiderült, hogy a szép kivitelű, de nem „testre szabott” tankönyvek nem vezet(het)nek el a várt eredményhez, ha a tanárok nem az eredeti koncepciónak megfelelően tanítják azokat, s nem veszik figyelembe a munka során tanítványaik valós céljait, szükségleteit, érdeklődését, tanulási hagyományait stb. Nyilvánvaló, hogy a nem hazai fejlesztésű tankönyvek esetében komolyabb adaptációra van szükség, mely alapos és korszerű szakmai felkészültséget, kreativitást és hajlandóságot feltételez.

Mások inkább a többszörösen kipróbált, a külföldről behozott tankönyvekhez képest olcsó és a hazai követelményeket inkább szem előtt tartó magyar kiadványokat választották, és ezzel egyidejűleg szemet hunytak bizonyos szakmai hiányosságok fölött.

1989-ben sokan hittek abban, hogy a tankönyvpiac liberalizálása révén megoldódhatnak a tankönyvgondok és ezáltal sikeresebb lesz a nyelvtanítás. Nem egészen így történt. 1991-ben megszűnt a tankönyvkiadás állami monopóliuma és létrejött a mai kiadási, támogatási rendszer alapja. A tankönyvpiacra egyre több hazai kiadó verseng hazai fejlesztésű tankönyvekkel, tananyagokkal és licenckiadványokkal, mivel más kiadványokkal szemben a tankönyvkiadás valódi piaci sikert ígér.

Az e téren bekövetkezett változást jól mutatja az alábbi, a Művelődési Közlöny és Tankönyvjegyzék alapján készült összehasonlítás az idegen nyelvű tankönyvek számáról. Míg 1989/90-ben és

magának sokszor ellentmondó alapküldetésű született. Az ellentmondások az 'Élő idegennyelv' műveltségi területen különösen szembeötlőek." (Petneki, In: Vizsgatárgyak...1998:74)

Ugyanakkor a NAT és a NAT alapján készült helyi tantervek, tantárgyi programok várhatóan hosszú évekre keretet fognak szabni a nyelvtanításnak (is). Kerettantervek híján a helyi tantervek elkészítése a tanárookra hárult, akiknek azonban jelentős része korábban sohasem foglalkozott tantervelméleti kérdésekkel. Még alig múlt el az az idő, amikor központi tantervek alapján, a tantervekhez készült éves bontású tankönyvekből tanítottak úgy, hogy számos esetben még a tanmenetet sem kellett saját maguknak elkészíteniük.

1991/92-ben 6 német tananyag szerepelt a listán, addig 1993/94-ben már 21 és jelenleg pedig 89.

A tankönyvvé nyilvánítás szabályozott mechanizmusa ellenére több, szakmailag erősen kifogásolható német nyelvkönyv is szerepel a tankönyvlistán és élvez anyagi támogatást. A nyelv-tanárok pedig, akiket a tananyagok megválasztásának feladatára korábban egyáltalán nem készítettek föl, sokszor elbizonytalanodnak a kínálat dzsungelében és különböző okokból rossz döntéseket hoznak.

Egyéb médiák

A egyre gazdagodó tankönyvkínálaton túl mind több tanár és diák fedezi fel a modern médiákban rejlő lehetőségeket. Miután lassan mindnapossá vált a tankönyvön és munkafüzeten kívül a tankönyvcsaládok részét képező audio- és olykor videokazetták használata, a legújabb anyagokhoz már CD-ROM-ok is tartoznak, s egyre nő a különböző számítógépes nyelvi programok száma. Elsősorban a technika iránt érdeklődő diákoknak köszönhetően mind több iskolában „kényszerülnek”, a tanárok arra, hogy kísérletezni kezdjenek az e-maillal és az internettel, és integrálják a technika e legújabb vívmányait a nyelvtanítási, -tanulási programokba. Ennek természetesen feltétele az, hogy az iskola rendelkezzen megfelelő technikai háttérrel, de szükség van arra is, hogy a tanárok, akik számára sok esetben még idegen ez a világ, ne zárkozzanak el a kihívások elől. Elképzelhető, hogy ezen a területen olykor diákjaik tanítványaivá válnak majd, de ez akár egy első lépés is lehet a diákok és tanárok között annyira kívánatos partneri viszony

MÓDSZERTAN

kialakításában. Az e-mail és az internet izgalmas projektek megvalósítását teszi lehetővé, megkönnyítheti, gazdagíthatja, megújíthatja a hagyományos diáklevelezést és diákcsere-t. E munka során a tanulóknak lehetősége nyílik az életközeli, a felfedezés örömein alapuló tanulásra, s a levelezés révén nemcsak nyelvtudásuk fejlődik, hanem bővül szociokulturális ismereteik köre és lehetőséget kapnak az interkulturális tanulásra.

Szakfolyóiratok, szakirodalom

Éppen a fenti terület jó példa arra, hogy mennyire fontos a folyamatos önképzés, hiszen a szervezett kül- és belföldi továbbképzéseken való részvételre csak nagyobb időközönként van mód. Hasznos, naprakész információkkal szolgálhatnak és viszonylag könnyen hozzáférhetőek a különböző szakfolyóiratok, melyeknek száma Magyarországon is folyamatosan bővül. A folyóiratok fórumot biztosítanak az egyes nyelveket különböző szinten, más-más intézményekben tanító nyelvtanároknak és szakértőknek gondolataik közlésére, tapasztalataik, kutatási eredményeik közzétételére és megvitatására.

Sajnos a külföldi folyóiratok egy része és általában a külföldön megjelenő szakirodalom a tanárok többsége számára még mindig nehezen hozzáférhető, ami komoly kerekötője az igényes szakmai munkának.

Zárószó

A fentiekben említett számos probléma, megoldandó feladat része annak a

komplex folyamatnak, amely az 1989-es fordulat körüli időszakban vette kezdetét, s napjainkban is tart. A hazai nyelvvoktatásban importált célként megjelenő, (még) nem eléggé át- és újragondolt kommunikatív – interkulturális szemlélet mindaddig csak felületi változásokat eredményezhet, amíg társadalmunkban nem valósul meg a paradigmaváltás, s nem válik kézzelfogható valósággá az iskolák mindennapjaiban. Csak egy, az ennek vetületeként megjelenő nyelvvoktatási koncepció lehet képes arra, hogy a szakmailag helytálló, jobbitó szándékú, de napjaink-

97
K É K

ban gyakran még esetleges nyelvpolitikai döntéseket, irányelveket, szabályozásokat és az ezek nyomán születő dokumentumokat egységbe foglalja.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Manherz Károly: Curriculumrevision für eine praxisorientierte Lehrerausbildung. (1994). (Hrsg.): Goethe-Institut Budapest. Dokumentation der interanationalen Konferenz am 3./4. 12. 1993. Budapest
- Sik Endre: Minden ötödik magyar beszél idegen nyelvet. Magyar Hírlap 1998. dec. 28.
- Szablyár Anna [i.e. Zaláné Szablyár] – Morvai Edit (1998): Kapcsolatok. Diáklevelezés és diákcsere az idegen nyelv- oktatásban. Soros Alapítvány, Budapest
- Vizsgatárgyak, vizsgamodellek. I. (1998) (Szerk.: Einhorn Ágnes) Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Zaláné Szablyár Anna – Petneki Katalin (1997): Hogyan válasszunk nyelvkönyvet? Soros Alapítvány Budapest

SUMMARY

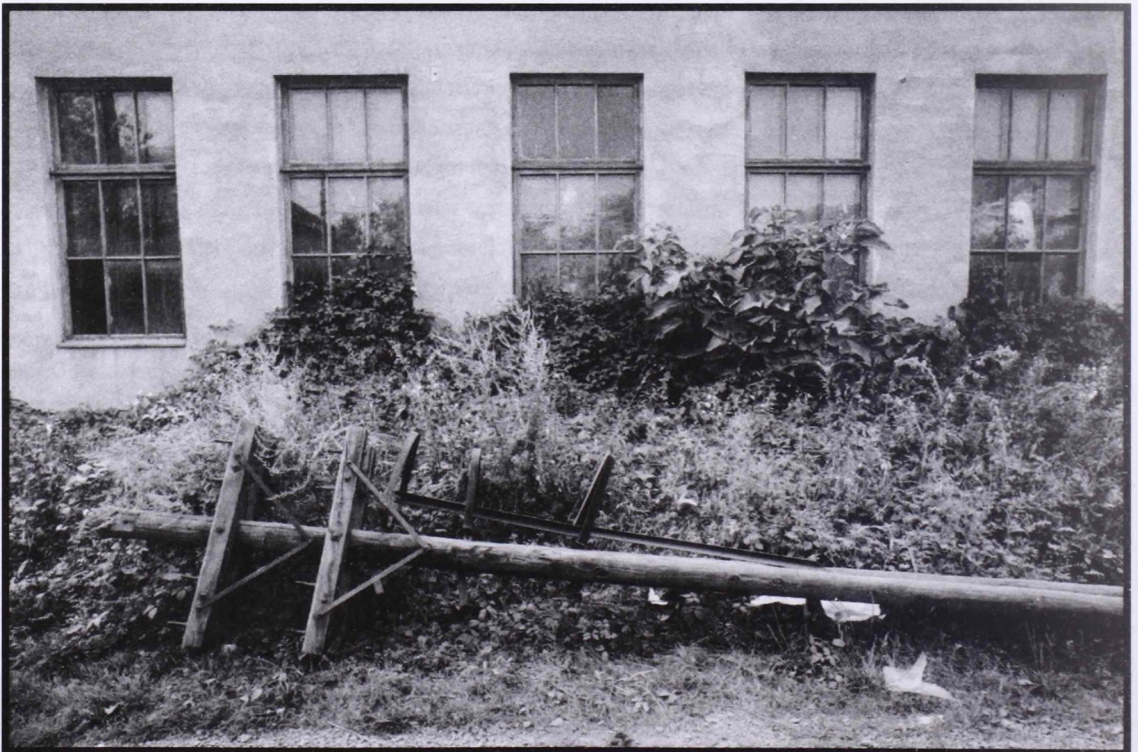
A flash of teaching German as a foreign language in Hungary

The article shortly describes the current questions of teaching German as a foreign language in Hungary. It points out the change of the language learning objectives as a result of the social-political changes, their reflection and specific problems in primary and secondary education.

The teacher training system had to respond to the new situation both from quality and quantity's point of view. The active teachers and the mentor teachers, who cooperate closely with

higher education colleagues, had a chance to be involved in exchange programmes and foreign trainings in order to prepare for the new tasks. Following the policy of NAT (new national curriculum) they designed new curricula; the coursebook market also became a lot more vivid. More and more schools have the opportunity to use high technology and new media in teaching languages.

The numerous positive initiatives do not form a unified language teaching policy, yet. It's precondition would be a social paradigm change in our everyday life.



A gépi fordítással (Machine Translation) kapcsolatos kérdések már egy ideje felkeltették szakmai érdeklődésemet, és remélem, mások is osztják, vagy – legalábbis – megértik ezt az érdeklődést. Mindenesetre, a téma vitathatatlanul fontos társadalmi, politikai, kereskedelmi, tudományos és filozófiai szempontból egyaránt, sőt jelentősége a XXI. század kezdetével – valószínűleg – egyre nagyobb lesz.

A gépi fordítás társadalmi, ill. politikai jelentőségét a többnyelvű közösségekben nélkülözhetetlen fordítás társadalompolitikai súlyának és szerepének köszönheti.

Kiss-Dózsai András

Gépi fordítás

99

K É K

Ezekben a közösségekben a fordítás egyetlen hatékony alternatívája egy közös nyelv, egy 'lingua franca' adoptálása, ami nem különösebben vonzó alternatíva, ugyanis a választott nyelv dominanciájához vezet, miközben a többi nyelv partikularizálódik, majd teljesen eltűnik. Mivel egy nyelv eltűnése gyakran egy meghatározott kultúra és gondolkodásmód eltűnésével jár együtt, minden érintett fél számára fontos ennek a lehetőségnek az elkerülése. Ezért a fordítás fontos szerepet játszik a kommunikációban – az emberek közötti interakciók során és a társadalmi szerepekhez szükséges információ megszerzésben egyaránt. Az anyanyelven történő önkifejezés és az információ beszerzése rendkívül fontos, bár gyak-

ran akadályokba ütköző, joga mindenkinek. Egy olyan jog, mely a fordítás lehetőségének meglététől is függ. A problémát az jelenti, hogy a modern világ fordítási szükséglete jelentősen meghaladja a jelenlegi kapacitást. Túl kevés a képzett fordító, és automatizálás nélkül termelékenységük növelésének is megvannak a határai. Röviden, a fordítás automatizálása társadalmi és politikai szükség a modern társadalmakban, melyek nem szeretnének közös nyelvet ráerőszakolni polgáraikra. Kanadában, Svájcban és olyan szervezetekben, mint pl. az Európai Unió vagy az

ENSZ, ahol a többnyelvűség nemcsak alapelv, hanem hétköznapi gyakorlat, egyértelmű az igény.

A gépi fordítás gazdasági jelentőségét több tényező határozza meg; elsősorban a kereskedelmi szempont: angol anyanyelvű vásárlók nyilvánvalóan azt a terméket fogják megvásárolni, melyhez angol nyelvű tájékoztatót kapnak. Másodsorban, a fordítás igen költséges, mert speciális szaktudásra van szükség, ezért a fordítási díjak magasak. Továbbá, a késedelem is növeli a felmerülő fordítási költségeket. Felkészült szakfordítók átlagosan naponta 4–6 oldalt képesek lefordítani (kb. 2000 szó), és az esetleges késedelem könnyen az új termék piaci vezető pozíciójának elvesztéséhez vezethet. Becslések szerint az EU in-

tézmények költségeinek 40–45%-át a nyelvi költségek teszik ki, melynek döntő része a fordítás és tolmácsolás.

A gépi fordítás Tudományos szempontból számos érdekes kutatási témát kínál a számítástechnika, a mesterséges intelligencia és a nyelvészet területén, sőt ezek fejlődéséhez is hozzájárul. Pl. a Prolog (az első széles körben alkalmazott logikai programozási nyelv, mely a japán 'Fifth Generation' kutatási program kulcsfontosságú része volt a 80-as évek végén), melyet eredetileg a gépi fordítás céljá-

NYELVOKTATÁS

elektronok és protonok pontos fordítása feltételezi, hogy a fordító tisztában van azzal, hogy a protonok pozitív töltésűek, azaz helytelen a negatív töltésű elektronok és negatív töltésű protonok értelmezés. Ebben az értelemben a fordítás automatizálása ugyanolyan feladat, mint a gondolkodás automatizálása.

Ennek ellenére még mindig igen kevesen ismerik – beleértve fordítókat és fordítási szakembereket – a gépi fordítás gyakorlati alkalmazásának lehetőségét és mikéntjét. Nagy-Britanniában kb. 5–6 vállalat alkalmazza a gépi fordítást rendszeresen. Európában – ahol az üzleti fordítások iránti igény hagyományosan erős – ez a szám, természetesen, jóval magasabb, de még mindig csak marginálisnak tekinthető a felmerülő piaci igényekhez viszonyítva. Japánban a gépi fordítás alkalmazása lassan kereskedelmi méreteket ölt, és egyre fontosabb szerepet játszik a szakfordítók képzésében.

A gépi fordítás általában két teljesen ellentmondó reakciót vált ki. Az egyik szerint „...ez lehetetlen – egy gép sohasem lesz képes Shakespeare-t fordítani...” A másik szerint „...igen, láttam egy ilyen ma-

sinát a Duty Free Shop-ban, amikor nyaralni mentünk...” Ezek a reakciók olyan félreértésekre épülnek, melyeket érdemes közelebbről megvizsgálni. A Nemzetközi Üzleti Főiskolán a gépi fordítás alkalmazását és felhasználási lehetőségeit egy képzetbéli multinacionális cég keretein belül szeretnénk bemutatni. A syllabus bizonyos mértékig ideális körülményeket feltételez, melyek egyelőre még csak épp kezdeti formában jelennek meg a valós vállalati és intézményi környezetben, bár egyre több szakember dolgozik a gépi fordítás széles körű gyakorlati alkalmazásán és további fejlesztésén Európában és a világ más részein egyaránt.

A gépi fordítás elterjedéséhez nincs szükség semmilyen „csodára”. Az elkövetkezendő tíz évben azonban várható a funkcionalitás és a teljesítmény jelentős fejlődése, ami a hardver és szoftver költségek és árak folyamatos csökkenésével biztosítja a gépi fordítás elterjedését és hatékonyságának növekedését. A közeljövő, sőt már a jelen hivatásos fordítói sem hagyhatják figyelmen kívül a gépi fordítás által kínált lehetőségeket, és a fordító-, szakfordító-képzésbe is egyre inkább integrálni kell a gépi fordítás gyakorlati alkalmazásának oktatását.

100
K É K

kifejlesztett 'Q-Systems' programozási nyelv alapján hoztak létre.

A gépi fordítás filozófiai szempontból is érdekes, mert az egyik legbonyolultabb szellemi tevékenységet próbálja automatizálni, melyhez szükséges az összes emberi tudás ismerete. Pl. a negatív töltésű

TRANSLATION

Machine Translation

The topic of MT is one that I have found sufficiently interesting to spend quite a bit of my professional time investigating, and I hope others will come to share, or at least understand, this interest. But whatever one may think about its intrinsic interest, it is undoubtedly an important topic - socially, politically, commercially, scientifically, and intellectually or philosophically - and

one whose importance is likely to increase as the 20th Century ends, and the 21st begins.

The *social or political* importance of MT arises from the socio-political importance of translation in communities where more than one language is generally spoken. Here the only viable alternative to rather widespread use of translation is the

adoption of a single common 'lingua franca', which (despite what one might first think) is not a particularly attractive alternative, because it involves the dominance of the chosen language, to the disadvantage of speakers of the other languages, and raises the prospect of the other languages becoming second-class, and ultimately disappearing. Since the loss of a language often involves the disappearance of a distinctive culture, and a way of thinking, this is a loss that should matter to everyone. So translation is necessary for communication - for ordinary human interaction, and for gathering the information one needs to play a full part in society. Being allowed to express yourself in your own language, and to receive information that directly affects you in the same medium, seems to be an important, if often violated, right. And it is one that depends on the availability of translation. The problem is that the demand for translation in the modern world far outstrips any possible supply. Part of the problem is that there are too few human translators, and that there is a limit on how far their productivity can be increased without automation. In short, it seems as though automation of translation is a social and political necessity for modern societies which do not wish to impose a common language on their members.

This is a point that is often missed by people who live in communities where one language is dominant, and who speak the dominant language. Speakers of English in places like Britain, and the Northern USA are examples. However, even they rapidly come to appreciate it when they visit an area where English is not dominant (for example, Welsh speaking areas of Britain, parts of the USA where the majority language is Spanish, not to mention most other countries in the world). For countries like Canada and Switzerland, and organizations like the European Community and the UN, for whom multilingualism is both a basic principle and a fact of every day life, the point is obvious.

The *commercial* importance of MT is a result of related factors. First, translation itself is commercially important: faced with a choice between a product with an instruction manual in English, and one whose manual is written in Japanese, most English speakers will buy the former - and in the case of a repair manual for a piece of manufacturing machinery or the manual for a safety critical system, this is not just a matter of taste. Secondly, translation is expensive. Translation is a highly skilled job, requiring much more than mere knowledge of a number of languages, and in some countries at least, translators' salaries are comparable to other highly trained professionals. Moreover, delays in translation are costly. Estimates vary, but producing high quality translations of difficult material, a professional translator may average no more than about 4-6 pages of translation (perhaps 2000 words) per day, and it is quite easy for delays in translating product documentation to erode the market lead

time of a new product. It has been estimated that some 40-45% of the running costs of European Community institutions are 'language costs', of which translation and interpreting are the main element.

Scientifically, MT is interesting, because it is an obvious application and testing ground for many ideas in Computer Science, Artificial Intelligence, and Linguistics, and some of the most important developments in these fields have begun in MT. To illustrate this: the origins of Prolog, the first widely available logic programming language, which formed a key part of the Japanese 'Fifth Generation' programme of research in the late 1980s, can be found in the 'Q-Systems' language, originally developed for MT.

Philosophically, MT is interesting, because it represents an attempt to automate an activity that can require the full range of human knowledge - that is, for any piece of human knowledge, it is possible to think of a context where the knowledge is required. For example, getting the correct translation of *negatively charged electrons and protons* into French depends on knowing that protons are positively charged, so the interpretation cannot be something like "negatively charged electrons and negatively charged protons". In this sense, the extent to which one can automate translation is an indication of the extent to which one can automate 'thinking'.

Despite of this, very few people, even those who are involved in producing or commissioning translations, have much idea of what is involved in MT today, either at the practical level of what it means to have and use an MT system, or at the level of what is technically feasible, and what is science fiction. In the whole of the UK there are perhaps five companies who use MT for making commercial translations on a day-to-day basis. In continental Europe, where the need for commercial translation is for historical reasons greater, the number is larger, but it still represents an extremely small proportion of the overall translation effort that is actually undertaken. In Japan, where there is an enormous need for translation of Japanese into English, MT is just beginning to become established on a commercial scale, and some familiarity with MT is becoming a standard part of the training of a professional translator.

After initial explanations of what MT is, the typical reaction is one of two contradictory responses (sometimes one gets both together). One is "But that's impossible - no machine could ever translate Shakespeare." The other is "Yes, I saw one of those in the Duty Free Shop when I went on holiday last summer." These reactions are based on a number of misconceptions that are worth exposing.

At International Business School we intend to introduce the business of MT in terms of a scenario describing the usage of MT inside a fairly large multinational corporation. The scenario

is not based exactly on any one existing corporation. Our description is somewhat idealised in that we assume methods of working which are only just starting to come into use. However, there is nothing idly futuristic in our description: it is based on a consensus view of commercial MT experts and envisages tools which we know to be either already available or in an advanced state of development in Europe or elsewhere. The commercialization of MT is not awaiting a 'miracle breakthrough' in the science of MT; it is not necessary, nor do we expect it to

occur. What will happen over the next ten years are progressive improvements in functionality and performance which, taken in conjunction with the continuously falling costs of basic computing power, will ensure that MT becomes more and more cost effective. In short, I have no doubt that in general outline, if not in every detail, we can sketch the professional life of the machine translator in the late 90s, and of most translators in the early part of the next century.

Mit vár a XXI. század küszöbén az átlagos szótárhasználó?

Elsősorban természetesen azt, hogy amit keres, a megfelelő célnyelvi jelen-téssel együtt a szótárban megtalálja, mégpedig lehetőleg nem eldugva, hanem minél könnyebben.

A kétnyelvű szótárak használói ezen kívül – a szótár jellegétől és méretétől függően – az alábbiak egyikéről-mási-káról várhatnak eligazítást:

- helyesírás
- kiejtés
- szófaji hovatartozás

Varga György –
Lázár A. Péter

Milyen szótárra van szüksége a felhasználónak?

avagy pár gondolat az Akadémiai Kiadó „új” angol
nagyszótárai kapcsán

- szóösszetételek
- szóalakok
- szintaktikai információ
- használati korlátozás, minősítés

Igaz-e ugyanakkor, hogy a nem nyelvész átlagos felhasználónak (márpedig okkal föltételezhetjük: a felhasználónak csak elenyésző hányada nyelvész) mindegy az információra mindig szüksége van? Nem akkor nyer-e a felhasználó, ha a fenti információból nem minden áll rendelkezésére, de ami igen, az egyszerűen és áttekinthetően? Ebben a cikkben arra teszünk kísérletet, hogy bebizonyítsuk: a kevesebb néha több, illetve a több néha kevesebb: azaz azt állítjuk, hogy az Akadémiai Kiadó Klasszikus Nagyszótárak védjegy alatt megjelent, nagyon szép kiállítású angol

nagyszótárai sokkal inkább szólnak magának a nyelvész szakmának,² mint a széles nagyközönségnek, amely a kinyilatkoztatás szintjén vadonatúj, de ténylegesen a régi Ország-h-szótárakhoz (Ország, 1960; Ország, 1963) képest csak kevésé átdolgozott szótárakat vehet a kezébe.

A nagyszótárakban sok minden benne van, de néha ember legyen a talpán, aki megtalálja. Ennek legalább három okát látjuk: (a) az egyes szócikkeken belüli túlzott hierarchia, (b) a rengeteg rövidítés (szófaji, szakterületi, illetve stí-

103
K É K

lusminősítés), és (c) a polisémia és a homonímia megkülönböztetése.

(a) Az egyes szócikkeken belül római számok különítik el a szófajokat, hol új sorban kezdve, hol pedig folyamatosan. Az angol-magyar nagyszótárt e cikk írása közben véletlenszerűen üttöttük föl az 1412–1413-ik oldalpáron. A so és a social szócikkekben külön sorban kezdődnek az egyes szófajok, a soak, soaking, soap, sob, sober és sociable szófajok szerinti tagolása viszont folyamatosan, új bekezdés nélkül történik. Az utóbbi esetben a szócikk egyetlen tagolatlan masszaként jelenik meg a felhasználó szeme előtt, s így nehéz megtalálnia a számára fontos jelentést. Az igéken belül a tárgyatlan, illetve tárgyas igék elválasztása A. és B. pontokkal, illetve a laikus számára nehe-

zen értelmezhető tsi és tni rövidítéssel történik. Ez egyébként is problematikus, de túlmutat ennek a cikknek a keretein.⁵ A hierarchiát tovább növelik az arab számokkal elválasztott jelentések (ezekre természetesen szükség van), illetve ezeken belül az a), b) stb. megkülönböztetések.

(b) A nagyszótár igen sok rövidítést használ. Az angol-magyarban ezek száma 146. Ezen belül a szófaji, illetve nyelvtani rövidítések (több mint 30 db) közül a fn, mn, hsz stb. úgy hisszük, közérthető. Egyértelmű nyelvtani rövidítésekre szükség is van, de a fentebb jelzett

tsi és tni (aki még mindig nem tudná: tárgyas, illetve tárgyatlan ige) általunk megkérdozett és magukat haladó szótárhaználóknak tekintőknek sem mindig ugrott be. Találós kérdésként még néhány gyöngyszem: htlan ne, htt ne (a megfejtés megkönnyítésére eláruljuk, hogy az előbbiből a magyar-angolban egy, az angol-magyarban kettő van, az utóbbiból pedig fordítva), si (segédige), sztlen i (személytelen ige)⁴, vhi (ez utóbbinak a föloldása a rövidítésjegyzék szerint: „visszaható ige”, angolul: „flexive verb” – XIX. előzéklap, a helyes megfejtők között tabulátorokat sorsolunk ki). Érthetetlen az is, hogy az elvszerűen magyar nyelvi rövidítések közé hogy kerül be mégis az angol pt, pp, illetve pt/pp. Az angol-magyarban majdnem 70

MÓDSZERTAN

szakterületi és majdnem 20 stílusminősítést is találunk (aggályos például: áll és állatorv). Egy példa a magyar-angolból is: hragos (határozóragos). Egyik szótárban sem látható grafikai különbség a szakterületi, illetve a stílusminősítés között, s ez mindig zavaró, de néha egészen zavarbaejtő lehet (pl. rég és régész). A szakterület megjelölése gyakran nélkülözhető. A stílusminősítések közül egyedül a biz minősítést emeljük ki, amely sajnos nem tud kikopni a szótárakból. Az angol informal/colloquial minősítés egészen mást jelent, mint a magyar bizalmas nyelvhasználat. Ami bizalmas, az a nyelvtanuló számára inkább kerülendő, míg az angol informal/colloquial a leggyakoribb nyelvhasználatot takarja. Az angol-magyarban pl. a guy szócikkben a 2. pont alatti jelentésben us, biz minősítéssel van megadva tíz magyar szó⁵, köztük a szleng határát súrolók is. Nagy baj lenne, ha jobb magyar szó híján az angol informal/colloquial-t informálisnak neveznénk, és akár infml-nek rövidítenénk? Különösen zavaró az, amikor az azonos betűtípussal szedett rövidítések torlódnak (ezen a minimum három rövidítés egymás mellettiségét értjük), pl. narky – mn táj, szl. Úgy véljük, a modern felfogás az lenne, ha a minősítések számát a minimálisra korlátoznánk. Pl. durva angol szó használata esetén fölösleges stílusminősítést adni akkor, ha a magyarban hozzátvetőlegesen azonos stílusértékű szó szerepel, hiszen a durva jelleg ilyenkor egyértelműen kiderül. Az is problematikus, ha a minősítések és az utána következő információ azonos betűtípussal van szedve, pl.

sgml rövid fn infor standard generalizéd markup language

(c) A szótárszerkesztés hagyományai szerint megkülönböztetjük egymástól a poliszémákat (azonos alakú és ugyanazon jelentéskörhöz tartozó, etimológiailag rokon szavakat, pl. láb – 'testrész', ill. 'hosszmérték', break – 'törés', ill. 'szünet') és a homonimákat (azonos írású és kiejtésű, de nyilvánvaló módon eltérő jelentésű/eredetű szavakat, pl. szél – 'perem', ill. 'légmozgás', bear – 'medve', ill. 'visel'). A szótárak a poliszémákat általában a szócikken belüli sorszámozással különítik el egymástól, a homonimák⁶ pedig rendszerint külön szócikkbe kerülnek, és az egyes szócikkeket felső index választja el egymástól: bear¹ és bear². A nem nyelvész átlagos felhasználó végignézi egy hosszú szócikket, és ezzel véleményünk szerint veszíthet, esetleg nem találja meg az öt érdeklő jelentést; a felső indexet meg lehet, hogy észre sem veszi. És különben is: az, hogy két szó etimológiailag rokon vagy nem, egyáltalán nem érdekli, ő csak egy szót akart megnézni. Ezért úgy véljük, az általános célú szótárban a felső indexes megkülönböztetésnek, azaz a poliszémia és a homonímia elkülönítésének a felhasználó szempontjából nincs sok értelme. Sokkal nagyobb jelentősége van a szófaj szerinti megkülönböztetésnek, ami viszont ebből a szerkezetből néha nehezen hámozható ki. A fenti három szempont illusztrálására bemutatjuk az angol-magyar szótárból a tip szócikkeket.⁷

tip¹ [tip] *l. fn* **1.** csúcs, hegy, vég(ződés), vmnek a vége; *orv* ~ of the lung tüdőcsúcs ~ of the nose orrhegy; *from* ~ to toe tetőtől talpig; *on the* ~ of the toes lábujjhegyen; *on the* ~ of one's tongue a nyelve hegyén; *biz* I have it on the ~ of my tongue a nyelvemen van; *to the finger's tips* ujjja hegyéig; teljesen, ízig-vérig; *biz* have sg at the tip of one's fingers nagyon jól ért vmhez (v. tud vmt) the ~ of the iceberg a jéghegy csúcsa **2. a)** gyűszű, kupak [botnyél végén] **b)** vasalás [cipősaroké] **c)** folded ~ sima kapli / orr-rész [cipőn] **d)** horgászbót ostoros vége **e)** bőrkarika [biliárddáko végén] **3.** festőecset [aranyozóé] **4. a)** felsőrész [kalap tetejéé] **b)** kalapbélés **5.** *us* alacsony sárcipő **II. tsi -pp-** véget tesz/húz (vmre), kaplit rak [cipőre], kupakot rak [botnyélre], megvasal (vmt), csúcsal lát el (vmt), bőröz [biliárddákkót]; **the sun** ~ped the hills with gold a nap bearanyozta a dombokat

tip² [tip] *l. fn* **1.** döntés, hajlítás, billentés **2.** kiütés, lökés, gyenge/könnyű érintés, legyintés **3. a)** borralaló **b)** biz zsebpénz **4. a)** bizalmas hír/értesülés/tanács, ötlet, figyelmeztetés, *sp* tipp; **give** sy a ~ tippet ad vknek; bizalmasan figyelmeztet vkt; **take** my ~ fogadd meg a tanácsom, hallgass rám; **if you take** my ~ ha hallgat rám; ha elfogadja a tanácsomat **b)** *biz* miss one's tip elrontja az ügyét, nem sikerül az ügye **5.** szemétdomb, hányó, törmelék-lerakodóhely, törmelékűp, halom, rakás [szemét] **6. a)** épít billentőszerkezet **b)** billentőkocsi, billenőcsille **c)** csillebuktató [hely] **II. -pp- A. tsi** **1. a)** elbuktat, feldönt, felbillent, felborít; *biz* ~ all nine kilencet dob [kuglijátékban] **b)** kidönt, kibillent **c)** kiürít [billentőkocsit]; ~ one's passengers into the ditch árokba fordítja az utasait **d)** lehajlít, meghajlít; ~ one's hat megbillenti/megbökli/megemelinti a kalapját; ~ one's hat over one's eyes a kalapját a szemére húzza; ; ~ the scale at a hundred pounds pontosan száz fontot nyom **2. a)** megérint, meglegyint, megbillent **b)** *szl* odaad, odadob; ~ *us* your flipper add a mancsod/pracld **c)** borralalót ad, kis pénzajándékot ad (vknek); ~ the waiter borralalót ad a pincérnek **3.** figyelmeztet (vkt); ~ the wink figyelmeztetést ad, figyelmeztet; jelt ad **4.** *sp* tippet ad **5.** *szl* ~ one's hand(s) elkotyogja/elszólja magát **B. mi** **1.** felbukik, felborul, felbillen **2.** oldalra dől/hajlik **3.** lábujjhegyen megy/tipeg

Külön pikantériát kölcsönöz ennek a szónak az, hogy a két index alatt szereplő jelentések különböző eredete nem bizonyított (vö. Klein 1971), mint ahogy persze gyaníthatóan sok más esetben sem.

A lexikográfus számára a szóösszetételek kezelése nehéz kérdés. Az angolban azért is az, mert egyrészt nem könnyű felelős döntést hozni arról, hogy egy-egy összetételt egybe írjon vagy külön, másrészt (és részben ebből következően) pedig azért, mert ennek súlyos következményei lehetnek a szócikkek hosszára és egymásutánosságára néve. Az egybeírt és a kötőjeles összetételek természetesen külön címszóként fognak szerepelni, de mi legyen a különírtakkal? Ha ugyanis úgy döntök, hogy a capital punishment szókapcsolat a

capital szócikk része, akkor minden más capital kezdetűt is ugyanígy kell kezelni. Ellenkező esetben viszont a a capital punishment külön szócikk lesz, a capital és a capital punishment közé ezért egy sor más szó is bekerül, pl. capitalist, capitalization, capitalize stb. Álláspontunk szerint függetlenül attól, hogy az összetételeket angolul egybe, kötőjellel vagy külön írjuk, ezek egy-egy jelentési egységet, azaz lexémát takarnak, és ezért külön szócikként kell, hogy a szótárban megjelenjenek.

A Klasszikus Nagyszótár felemásan kezeli a szóösszetételeket. Az angol-magyarban például néha a szócikkek belül szerepelnek, néha pedig (amint írtuk, általunk üdvözölt módon) külön szócikként. Pl. a capital előtagú összetételek

közül a capital szócikkben belül találhatók egyebek mellett a következők: capital letter, capital offence, capital punishment (ezekben a capital melléknév), capital account, capital expenditure, capital surplus (ahol a capital főnév). Ez lehet elvi megalapozottságú döntés, de akkor mi a magyarázata annak, hogy pl. a capital assets, capital gains, capital transfer tax összetételek külön címszóként szerepelnek? Saját szerkesztői munkánk alapján sejtjük ugyan, hogy teljesen egységes elvrendszert csak elméletben létezik, annyi ta-

lán mégis igaz, hogy az egységes elveket akkor is számon lehet kérni, ha a Klasszikus Nagyszótáron nyilvánvalóan sok betűszerkesztő dolgozott.

A magyar-angol szótár számunkra alig érthető jelensége a fark szócikk kezelése, illetve alig kezelése. Első közelítésben a fark-tól a fark-hoz küld, ami szerintünk főként toldalekelt alakokban és összetételekben fordul elő: farka, farktoll, nyúl farknyi. Képzeljük el önmagában: mi az ott a kutya végén? Fark? A fark címszó alatt is vannak *szl* tabu angol szavak, eggyel több, mint a fark alatt, de vajon mit jelent a következő példa: „**áll** a ~a [erekció] rise”? Talán mondanunk sem kell: a magyar-angol ebben is a régi Országot követi.

Az angol-magyarban szótárban could, might, should, would címszavakat találunk ugyan, de minden további nélkül el vagyunk küldve a can, may, shall, will címszavakhoz, azzal, hogy az előbbieket ezeknek a múlt idejű alakjai. Ez egy kis jóindulattal igaz is, de véleményünk szerint (és sok más szótár gyakorlata szerint is) a múlt idejűség csak az egyik, és nem is a legfontosabb tulajdonsága ezeknek a szavaknak. Ha a nyelvtanuló ilyen mondatokkal találkozhat: 'Could you open the door?', 'You really shouldn't do that', az angol-magyarból hiába próbálja meg ki-

MÓDSZERTAN

A régi Ország-h szótárakhoz képest a példanyag szempontjából sem történt sok változás. Láthatóan akadt betűszerkesztő, aki alaposan megfésülte a nyersanyagot, és volt, aki csak egy kicsit fölfrissítette a régi Ország-h szótár anyagát. Hogy a példanyag fölfrissítése minimális követelmény lett volna, illusztráljuk három példával. A presume ige első példamondatát a régi Ország-h szótárban, illetve az angol-magyarban csak egy vessző különbözteti meg egymástól:

régi Ország-h:

Doctor Livingstone I ~? Ugyebár Dr. Livingstone-hoz van szerencsém?

angol-magyar:

Doctor Livingstone, I ~? Ugyebár Dr. Livingstone-hoz van szerencsém?

Miért éppen Dr. Livingstone? Miért nem Dr. Watson vagy Mr. Holmes? Eláruljuk: ennek a mondatnak kulturális töltése, és mára humoros felhangja van. Állítólag ezt mondta Henry Stanley újságíró, amikor az Afrikában eltévedt misszionárius kutatót, Dr. David Livingstone-t megtalálta (vö. Longman Dictionary of English Language and Culture, 1998). De mi köze van ehhez a szótárhasználónak? Szerintünk semmi.

Még egy vesszőnyi különbség sincs a régi Ország-h és az angol-magyar között a trial szócikk alatt található egyik példamondatban:

have you read the trial of Warren Hastings? olvastad W.H. ügyének törvénytárgyalását?

A példamondat semmivel nem járul hozzá a trial szó megértéséhez, inkább zavaró, hiszen tárgyalásokat tipikusan

nem olvasni szoktunk. Warren Hastings egyébként bengáli főkörmányzó volt (1773–85), a brit parlament 1788-ban vád alá helyezte, majd 1795-ben fölmentették. (vö. Collins English Dictionary And Thesaurus, 1992.)

A magyar-angol esküszik szócikkében is változatlan maradt a Odol-reklám:

~ik az Odolra she swears by O., she is a firm believer in O.

Amikor ilyen példákat látunk, azonnal fölvetődik a kérdés: mi a példamondatok funkciója? Jelentésárnyalat tisztázása, illetve szintaktikai információ átadása: ha a jelentésárnyalat tekintetében a másik nyelven leírt egy-két-három szó nem elég, és ezért illik mondatba tenni, illetve ha olyan lényeges szintaktikai információt akarunk közölni, ami nélkül a jelentés érthetősége csorbul. A példamondatok túlbujánzása minden egyéb esetben fölöslegesen növeli a szótár terjedelmét.

A Klasszikus Nagyszótárakat beharangozó egyik prospektus „Európa egyik legkorszerűbb szótárszerkesztő műhelyéről” ír. Két szépséghiba van csupán: számítógépes háttér nélkül ma már elképzelhetetlen a szótárkészítés, tehát ez alapfeltétel, nem pedig kiemelendő tulajdonság, és a Klasszikus Nagyszótár betűszerkesztői nyilvánvalóan főként otthon, saját számítógépeiken dolgoztak. Ne feledjük azt sem, hogy az, amit ma Akadémiai Kiadónak hívnak, távolról sem azonos a hajdanvolt kiadóvállalattal, amely a Magyar Tudományos Akadémia tulajdonában állt. Benne meghatározó többségű tulajdoni hányada van egy holland kiadóvállalatnak. Erről egyébként a nagyszótárak szemérmesen hallgatnak, így azonban azt a hamis látszatot keltik,

106

K É K

hámozni a couldn't, ill. a shouldn't jelentését. Ugye kitalálta már, kedves olvasónk: ez is a régi Ország-hból maradt itt.

A jelentések sorrendjének meghatározásában is találunk ilyen példákat. Kérjük az olvasót, mielőtt tovább megy, mondja ki az angol guy és runway szavak magyar megfelelőjét, már amit a legtermészetesebbnek vél. Lehet, hogy ugyanarra gondolunk? Mert szerintünk a pasas, fickó, illetve a kifutópálya szavakról van szó. De mi van ezek előtt az angol-magyarban? madárijesztő, nevetéses figura, ijesztő figura, illetve folyómeder, surrantó, visszagarító csatorna, horony. Alig merjük leírni: a régi Ország-hban is ugyanezek találhatók, ugyanabban a sorrendben.

mintha a Magyar Tudományos Akadémia kiadványai lennének, holott erről szó sincs. (vö. Kontra, 1997.)

Milyen legyen ezek után az a szótár, amely a XXI. század küszöbén kielégíti a felhasználó igényeit? Túl az első mondatok egyikében megfogalmazott igényen, hogy tudniillik legyen benne minden, ami lényeges, legyen felhasználóbarát, azaz szolgálja ki a nem szakmabeli szótárforgatót. Ő ugyanis még akkor sem fog hosszú és bonyolult bevezetőket olvasni, ha sejtí, abból sok tudós információ birtokába jut. Ő nem bevezetőt akar olvasni, hanem szótárt akar használni, tehát a lényeges információnak a szótár lapjaiból kell kiderülnie. Akkor tart jó szótárt a kezében, ha a tagolás világos elveken nyugszik, a szócikkeken belüli hierarchia minél kisebb fokú, és ha minden lapon megtalálja a legáltalánosabban előforduló konvenciókat. Ilyen-e a nagyszótár? Nem. Van-e jelenleg ilyen szótár? Nincs. De készül.

HIVATKOZÁSOK

- COLLINS ENGLISH DICTIONARY AND THE SAURUS. 1992. Collins Electronic Dictionary Data. HarperCollins Publishers.
- KLEIN, ERNEST. 1971. A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language. Amsterdam: Elsevier Publishing Company.

SUMMARY

What kind of a dictionary do users need? or some thoughts about the „new” English dictionaries published by Akadémiai Kiadó

The aim of this paper is to prove that although the English–Hungarian and Hungarian–English dictionaries published by Akadémiai Kiadó in 1998 claim to be new, they are far from being

MÓDSZERTAN

- KONTRA MIKLÓS. 1997. Szótárhasználók a szótárírás aranykorában. KISS GÁBOR és ZAICZ GÁBOR (szerk.). Szavak – nevek – szótárak. Írások Kiss Lajos 75. születésnapjára. Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete.
- LONGMAN DICTIONARY OF ENGLISH LANGUAGE AND CULTURE. 1998. Harlow: Addison Wesley Longman.
- ORSZÁGH LÁSZLÓ. 1963. Magyar–angol szótár. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- ORSZÁGH LÁSZLÓ. 1960. Angol–magyar szótár. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- ORSZÁGH LÁSZLÓ – FUTÁS DEZSŐ – KÖVECSE ZOLTÁN. 1998. Magyar–angol nagyszótár. Klasszikus Nagyszótárak. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- ORSZÁGH LÁSZLÓ – MAGAY TAMÁS. 1998. Angol–magyar nagyszótár. Klasszikus Nagyszótárak. Budapest, Akadémiai Kiadó.

JEGYZETEK

- 1 Minden félreértés elkerülésére: a szerzők jelenleg egy új koncepciójú angol–magyar illetve magyar–angol szótárpáron dolgoznak. Egyikük a kiejtési jelek korrektoraként részt vett az Akadémiai Kiadó angol–magyar nagyszótárának szerkesztésében.
- 2 Ebben az esetben az 1998-as 11,000.- Ft-os, és az 1999-es 12,650.- Ft-os kötetenkénti árat még akár elfogadhatónak is tekinthetnénk. Nem azért, mintha a nyelvészek gazdagok lennének, hanem azért, mert a szűk szakmai közönségnek szánt könyvek kis példányszámban készülnek és drágák.
- 3 Csak az utalás szintjén: ha a *face* szócikkben a *'the window faces the garden'* az ablak a kertre néző példamondat az ige tárgyias jelentései között szerepel, akkor mi indokolja azt, hogy a *'the house faces north'* a ház északra néz (v. északi fekvésű) mondatot a tárgyatlan jelentések között leljük meg?

- 4 Erre kapásból három jelöltünk lett volna: *dress*, *wash* és *comb*, de ezeknél az angol–magyar nem tünteti föl a szletlen i rövidítést
- 5 Nem tudható az sem, miért US.
- 6 Az angol–magyarban sajnálatos sajtóhiba következtében hominimák – IX. előzeleap.
- 7 Nem képi tükre az eredetinek. A betűtípusok hasonlítanak, a szöveg azonos.

107
K É K

so in their most important respects. A number of examples of different kinds are taken from the dictionaries to illustrate that not much of substance has changed since Országh László compiled his dictionaries in the early 1960s. The authors themselves are currently working on a pair of new-concept bilingual dictionaries which are designed to meet users' needs more fully.



A British Council az Egyesült Királyság oktatási és kulturális kapcsolatait építő nemzetközi szervezete. Célja, hogy öregbítse Nagy-Britanniának, mint megbízható partnernek hírnevét. Ezt úgy éri el, hogy 109 országban működő hálózatán keresztül lehetőséget teremt nem csak a nyelvtanulásra, hanem az angol kultúra megismerésére is.

Paul Dick

A British Council Magyarországon

Az Egyesült Királyság részéről a British Council végzi a legtöbb olyan feladatot, amelyet a Brit-Magyar Kormányközi Egyezmény kulturális, oktatási és tudományos együttműködésről szóló dokumentuma foglal keretbe. Legfontosabb magyar partnerünk az Oktatási Minisztérium. Közös programjaink közül kiemelt szerepe van az angolnyelv-tanítás területének.

Céljaink és tevékenységünk Magyarországon

A British Council partneri kapcsolatokat keres és alakít ki Magyarország és az Egyesült Királyság között, elsősorban olyan témakörökben, amelyek sorsdöntőek az európai integráció és az EU-csat-

lakozás szempontjából, valamint a brit kultúra sokszínűségét a művészetek, a tudomány és az oktatás oldaláról mutatja be.

Tevékenységi területeink:

Angol nyelv: Budapesten a kezdő szinttől a haladóig minden szinten tanítunk általános angol nyelvet gyerme-

109
K É K

keknek és felnőtteknek egyaránt. Emellett speciális kurzusokat is kínálunk például azoknak, akik üzleti nyelvet szeretnének tanulni. Nyelvoktatási központokban csak szakképzett és angol anyanyelvű tanárok dolgoznak. Mint a cikk későbbi bekezdéseiből kiderül, számos projekttel támogatjuk az angolnyelv-tanítás színvonalának fejlesztését.

Könyvtár és információs szolgáltatás: Könyvtárunk, mely információs központként is működik, széleskörű tájékoztatást nyújt Nagy-Britanniáról, a brit oktatásról és annak intézményeiről. Az állományunkban megtalálhatók a szépirodalmi művek, a nyelvtanuláshoz szükséges könyvek, a hang- és videokazetták, a brit egyetemek prospektusai és a turisztikai brossurák is.

A British Council a vidéken élő emberek számára is könnyen hozzáférhetővé akarja tenni információs forrásait, ezért tájékoztató központokat nyitunk a megyei könyvtárakban. Szakmai kapcsolatok kialakításával és menedzsment kurzusok szervezésével támogatjuk a magyarországi könyvtári szolgáltatások fejlesztését.

Európai integráció: Az európai integrációt elősegítő programjaink keretében megteremtjük annak a feltételeit, hogy a magyar szakemberek kapcsolatokat építhessenek ki az európai unióbeli tagokkal,

110 K É K

illetve a csatlakozásra váró államokban tevékenykedő kollégáikkal. Az ilyen jellegű projektek magyar résztvevőit az oktatási intézmények vezetőiből, az újságírókból, vagy a közigazgatásban és az üzleti szférában dolgozó szakemberek közül választjuk ki.

Támogatjuk a magyar és a brit civil szervezeteket, a helyi önkormányzatokat és az üzleti élet képviselőit, hogy közösen munkálkodjanak az élet különböző területein bekövetkező változások kezelésében. Az említettek mellett, olyan projektek megvalósításában is részt vállalunk, amelyeket a brit kormány Know How alapja támogat. Egy ilyen projekt keretében például oktatási és továbbképző intézményeket menedzserképzésre készítünk fel.

Művészet: A magyar menedzserekkel, szervezőkkel és helyszínekkel együttmű-

KULTÚRINTÉZETEK

ködve a kortárs brit művészet kiemelkedő egyéniségeit és eseményeit mutatjuk be Magyarországon. Ösztönözzük az együttműködést a magyar és a brit művészek között.

Tudomány: Az Országos Műszaki Fejlesztési Bizottsággal és az Oktatási Minisztériummal közösen negyvenkét tudományos programot támogatunk, ami brit és magyar kutatócsoportok közös munkájához teremti meg a kedvező feltételeket.

Oktatás: Olyan magyar és brit intézmények között segítjük a kapcsolatok kialakítását, amelyek fontosak az Európai Unióhoz való csatlakozás és külföldi reformok bevezetése szempontjából. Az Oktatási Minisztérium közreműködésével erősítjük a brit és a magyar felsőoktatási intézmények eredményesebb együttműködését.

Támogatjuk a tantervbe beépülő környezeti nevelés és az állampolgári ismeretek oktatásának a fejlesztését.

Négy magyar egyetemen brit előadók segítik a magyar kollégáikat abban, hogy még színvonalosabbá tehesék a brit kultúra tanítását. Az oktatás témakörén belül még feltétlenül említést érdemelnek azok a posztgraduális ösztöndíjak, amelyeket olyan magyar fiataloknak hirdetünk meg, akik Nagy-Britanniában szeretnének továbbtanulni.

Az angol nyelv- tanítás fejlesztésének támogatása Magyarországon

A British Council hosszútávon is fenntartható projektek kialakítására törekszik. Azt szeretnénk elérni, hogy a projektek a

British Council támogatása nélkül is folytatódjanak és az elért eredmények hatása megmaradjon. Például ma már sokkal kevesebb brit szakmai tanácsadó segíti a magyar tanárok munkáját mint a korábbi években. Ugyanakkor feladatukat fokozatosan átvették a magyar kollégáik, akik még hangsúlyosabban a magyar igényekhez és sajátosságokhoz igazodva dolgoznak.

Jelenleg a következő projektek keretén belül dolgozunk:

- Tanárképzés
- Tanári továbbképzések
- Brit kulturális tanulmányok a középiskolában
 - Doktori szintű képzés tanárok és tanárképző szakemberek számára;
 - Az angol szaknyelv oktatása;
 - Az angol nyelvi érettségi vizsgák reformja.

Tanárképzés

Magyar partnereink segítségével új, korszerű módszertanra épülő képzési programokat alakítottunk ki tizenegy magyar egyetemen és főiskolán. Eddig körülbelül 4000 tanár szerzett diplomát tanárképzési projektünk keretében.

Arra összpontosítunk, hogy az új, hároméves képzési formát beépítsük a tanárképzés hagyományos rendszerébe. Brit szakembereink jelenleg olyan tantervek kidolgozásában vesznek részt a szegedi, a debreceni és a budapesti egyetemek angol tanszékein, amelyek lehetővé teszik a folytonosságot és azt, hogy a gyakorlati képzés területén meglévő újításaink beépüljenek a tanárképző program menetébe.

Kezdeményezésünkre a tanárképzés területén tevékenykedő szakemberek lét-

rehoztak egy ötven főből álló hálózatot, akik fórum keretében rendszeresen találkoznak, hogy megvitathassák szakmai kérdéseiket. Egy harminc főből álló másik csoport az egyetemi felvételi vizsgák során alkalmazható minőségbiztosítási rendszer kidolgozásán fáradozik.

Egy másik projektünk arra irányult, hogy emelje a négyéves főiskolai tanítóképző programok színvonalát. Brit szakembereink és magyar kollégáik egyre intenzívebben vették ki részüket a különböző iskolákban folyó munkából és többek között tanítási anyagokat állítottak össze. Továbbképzéseket szerveztek a szakmai gyakorlaton lévő angoltanárr-jelöltek mentorainak. Ezt a programot az Oktatási Minisztérium is akkreditálta.

Brit szakemberünk tanácsait követve egy magyar tanárokból álló csapat összeállította az úgynevezett téma-csomagokat is, amelyek az alsótagozatos diákok tanítása során felhasználható anyagokból állnak. Ezen a nyáron 14 magyar, a tanárképzés területén tevékenykedő szakember szerzi meg a British Council támogatásával a Master of Education fokozatot, a University of Leeds távoktató programja keretében. A közeljövőben néhányuk a brit tanácsadók munkáját fogja átvenni Magyarországon.

Tanári továbbképzések

Az elmúlt négy évben kialakítottuk az angoltanárok továbbképzésének széleskörű rendszerét. Ennek keretében ma már elsősorban magyar szakemberek irányítják a különböző programokat: műhelyfoglalkozásokat és tanfolyamokat szerveznek, valamint előadásokat tartanak konferenciákon. Jelenleg négy brit szakember dolgozik a magyar tanácsadókkal

KULTÚRINTÉZETEK

és az ország különböző vidékein élő 45 szakemberrrel karöltve, akik workshopokat és továbbképzéseket tartanak, illetve szerveznek.

Az elmúlt másfél évben 350 tanár vett részt a különböző továbbképző tanfolyamokon, amelyek sokféle témát érintettek, mint például a módszertan, az értékelés, a kultúrával kapcsolatos kérdések és a tantermi megfigyelés. Ezek a tanárok később saját iskolájukban adták tovább az elsajátított tudást.

Szép eredménynek könyveljük el, hogy ebben az évben az angoltanárok legjelentősebb Magyarországi konferenciáján a 65 előadó közül 20 a British Councillel kapcsolatban álló szakemberek közül került ki. Eddig több mint 50 angoltanárt képeztünk ki arra, hogy továbbképző kurzusokat szervezzenek és vezessenek le. Ők folyamatosan átveszik a brit tanácsadók helyét.

Felállítottunk 5 nagyobb és 11 kisebb, az angoltanárok munkáját segítő könyvtárat (Resource Centre, Resource Point) Magyarország különböző területein. A Miskolcon, Pécsen, Debrecenben, Veszprémben és Szombathelyen működő Resource Centre-eket helyi egyetemek és pedagógiai intézetek működtetik és az állományok ma már az előbb említett intézmények tulajdonát képezik. Ellátják az angoltanárokat és az angoltanuló diákokat tankönyvekkel, segédanyagokkal, hangkazettákkal és esetenként szépirodalmi művekkel. A Resource Centre-ek gyakran szolgálnak továbbképzések színhelyül is.

Brit kulturális tanulmányok a középiskolában

Ennek a projektnek az a célja, hogy az angoltanulást érdekesebbé és életszerűbbé tegye a magyar középiskolákban. A British Council egyik tanácsadója az ELTE Alkalmazott Nyelvészet Tanszékén azon dolgozik, hogy a kultúra tanítása helyet kapjon a tanárképzési programokban. Ugyanakkor továbbképzést tart egy elkötelezett középiskolai tanárokból álló csoportnak, akik vállalták, hogy saját is-

111
K É K

koláikban továbbadják kollégáiknak megszerzett speciális tudásukat.

Ezeknek a tanároknak a diákjai Nagy-Britanniából származó eredeti forrásanyagból tanulnak, amelyek segítségével gyorsabban és hatékonyabban tudják elsajátítani a nyelvet, miközben egyre inkább megértik a mai brit társadalom működési rendjét. A programban résztvevő tanárok olyan anyagokat állítanak össze, amelyeket később széleskörben lehetne alkalmazni, nemcsak Magyarországon, hanem külföldön is.

Doktori szintű képzés tanároknak és tanárképző szakembereknek

Segítjük a magyar tanárokat és a tanárképzésben tevékenykedő szakembere-

ket abban, hogy megszerezhessék azokat a képzéseket, amelyek szükségesek szakmai előrelépésükhöz. Például hozzájárulunk az Eötvös Loránd Tudományegyetem posztgraduális nyelvpedagógiai programjának fejlesztéséhez. A British Council tanulmányi igazgatója átalakította a program kutatási szeminárium részét, elfogadott egy dokumentumot a programban résztvevők értékelésének irányelveiről és gyakorlatáról, valamint elkezdte átalakítani a program lebonyolításának menetét.

Egy másik projektünk keretén belül az alkalmazott nyelvészetből megszerez-

együtt és minden évben több mint 11 000 hallgató tanul szaknyelvi angolt olyan programok keretében, amelyek a British Council közreműködésével jöttek létre.

Magyar tanárok egy csoportja brit tanácsadók vezetésével egy tanterv kialakításán munkálkodik, vizsga és tanítási anyagok fejlesztésével foglalkozik, valamint a tanszerek és az egyes szakemberek közötti együttműködést próbálja intenzívebbé tenni. Több tanár vett már részt tanulmányúton olyan céllal, hogy felkészüljenek különböző szaknyelvi kurzusok beindítására. Tanárok egy másik csoportja olyan egységes angol szaknyelvi vizsgarendszer kialakításán fáradozik, amely összhangban van az Európai Tanács által elfogadott szintrendszerrel. Emellett készítenek egy szabályzatot is amelynek az alkalmazása biztosítja, hogy minden vizsga a minőségi elvárásoknak megfelelően történjen.

A British Council munkatársai az egyetemeken és főiskolákon fordítást és tolmácsolást tanító szakembereknek is nyújtanak továbbképzést. Ezen belül a legfontosabb cél egységes megközelítés és szttenderek bevezetése, amelyek alapján a tanárok felfrissíthetik a tananyagot és olyan, a kor igényeihez igazodó kurzusokat alakíthatnak ki, amelyek már az EU-csatlakozás kapcsán felmerülő elvárásoknak is megfelelnek. Ezzel párhuzamosan kétféleképpen támogatjuk az ELTE Tolmács és Fordítóképző Központjának fejlesztését. Egyrészt kialakítottunk egy működőképes dinamikus kapcsolatot a Központ és a Westminster University között, másrészt saját kollégáink is tanítanak az intézményben.

„Az angol nyelvi érettségi- és alapvizsga reform” projekt

Néhány évig tartó előkészítés és egyeztetések után 1998 májusában az Országos Közoktatási Intézet és a British Council aláírt egy megállapodást az iskolai angol nyelvi vizsgák reformjának kidolgozásában való együttműködésről. Ennek keretében, 1998 szeptemberétől egy brit kollégánk szakmai tanácsadóként dolgozik Magyarországon a vizsga-reform projekt sikeres megvalósításán. A projekt célja annak elérése, hogy az új mérési eljárások kifejlesztése és bevezetése eredményeként az iskolai nyelvi vizsgák ösztönözzék a korszerű módszertani elvek alkalmazását a tanításban.

Magyarország számára egyre inkább fontossá válik, hogy vizsgarendszerét és a kiadott bizonyítványokat hozzá tudja igazítani az európai normákhoz, és hogy a bizonyítványok felhasználóit biztosítani tudja a vizsgák minőségi színvonaláról.

A magyar partnereinkkel közösen végzett munka során az idegennyelv-tudás tesztelésének olyan új módszereit igyekszünk kifejlesztetni, amelyek megbízhatóságuk és érvényességük tekintetében megfelelnek a nemzetközileg elfogadott normáknak. Ezért a projekt figyelembe veszi és felhasználja az Európa Tanács vonatkozó alapdokumentumát (Common European Framework), amely az élő idegen nyelvek tekintetében hat különböző tudásszintet különböztet meg.

Már eddig is jelentős eredményeket értünk el. Az első évben egy magyar szakemberekből álló team egy széleskörű kutatást követően a tapasztalatait egy Háttér tanulmány (Baseline Study of language education and assessment in Hungary) című könyvben összegezte. Az

112

K É K

hető MA fokozat bevezetését támogatjuk. Ennek a távoktatási programnak a megvalósításában a Kossuth Lajos Tudományegyetemnek vagyunk a partnerei. A program lehetővé teszi főiskolai diplomával rendelkezőknek az egyetemi fokozat megszerzését. Az egyetem 1999 végére, vagy legkésőbb 2000 elejére tervezi a program beindítását és már most 50 biztos jelentkezőre számítanak.

Az angol szaknyelv oktatása

Ezen a területen jelenleg arra törekszünk, hogy megszilárdítsuk azoknak a fejlesztéseknek az eredményeit, amelyeket az elmúlt években értünk el egyetemeken és főiskolákon idegennyelvi lektoratusain. Tizennyolc tanszékkal dolgozunk

1999 márciusában megjelent könyv tulajdonképpen egy tanulmány a magyarországi nyelvtanítás helyzetéről és azon belül is hangsúlyozottan a tudásszint megállapításának jelenleg alkalmazott módszereiről és rendszeréről.

A tesztelés területére specializálódott szakemberek összeállítottak egy a vizsga részletes leírását tartalmazó dokumentumot (Vizsgaleírás/Specifications), amely alapján készítik a vizsgafeladatokat. A feladatok közepiskolai tanulók körében kerülnek kipróbálásra, amit az eredmények elemzése követ.

Olyan képzési anyagok összeállításán is dolgozunk, amelyek azon tanárok számára készülnek, akiknek a jórészt szubjektíven értékelhető nyelvi készségek (különösen a beszéd- és íráskészségek) osztályozása lesz a feladata a vizsgán. Kísérletképpen elindítottunk egy olyan továbbképző tanfolyamot is, ahol megismertetjük a tanárokat az új vizsgák alapelveivel, módszereivel és lehetséges tartalmával is. Ezenkívül tanácsokkal látjuk el a tanárokat az általában jó nyelvtanítási gyakorlatot tükröző vizsgára történő felkészítéssel kapcsolatban.

Az új és hatékony angol nyelvi érettségi vizsgaanyagok elkészítése 2001-ig tart. Akárcsak az Egyesült Királyságban és más európai országokban, az ingyenes és kötelező közoktatás keretén belül megszerez-

KULTÚRINTÉZETEK

hető lenne egy olyan, az állam által kiadott, ingyenes bizonyítvány, amely érvényes, megbízható és elismert igazolása az elért teljesítménynek.

Brit vizsgák

A British Council lehetőséget biztosít brit bizonyítványok megszerzésére Magyarországon. A nálunk letett vizsgáknak körülbelül a fele nyelvvizsga, a másik felét pedig a szakmai vizsgák és a brit egyetemek vizsgái teszik ki. Például jogosultak vagyunk olyan oktatási intézmények vizsgáinak megrendezésére itt Magyarországon, mint a Chartered Institute of Management Accountants.

A British Council a University of Cambridge Local Examinations Syndicate nyelvvizsgálainak hivatalos központja Magyarországon. A Cambridge vizsgák közül a First Certificate in English bizonyítványt világszerte az erős középfokú nyelvtudást igazoló dokumentumként ismerik el. A Certificate of Advanced English bizonyítványt legtöbb brit egyetem elfogadja, mivel aki ezt megszerzi, az már képes akadémiai szintű vagy szakmai nyelven történő kommunikációra is. A legmagasabb szintű Certificate of Proficiency in English

a brit egyetemeken felvételi követelmény, de az üzleti életben is elismert bizonyítvány. Magyarországon ezek a nyelvvizsgák nemcsak Budapesten, hanem Miskolcon, Győrben, Kecskeméten, Szombathelyen és Debrecenben is letehetőek.

A British Council, az International Development Programme of Australia és a University of Cambridge Local Examinations Syndicate közösen fejlesztették ki az International English Language Testing System elnevezésű vizsgát. Az IELTS vizsga az olvasás-, az írás-, és a beszédkészséget, valamint a hallás utáni megértést teszteli.

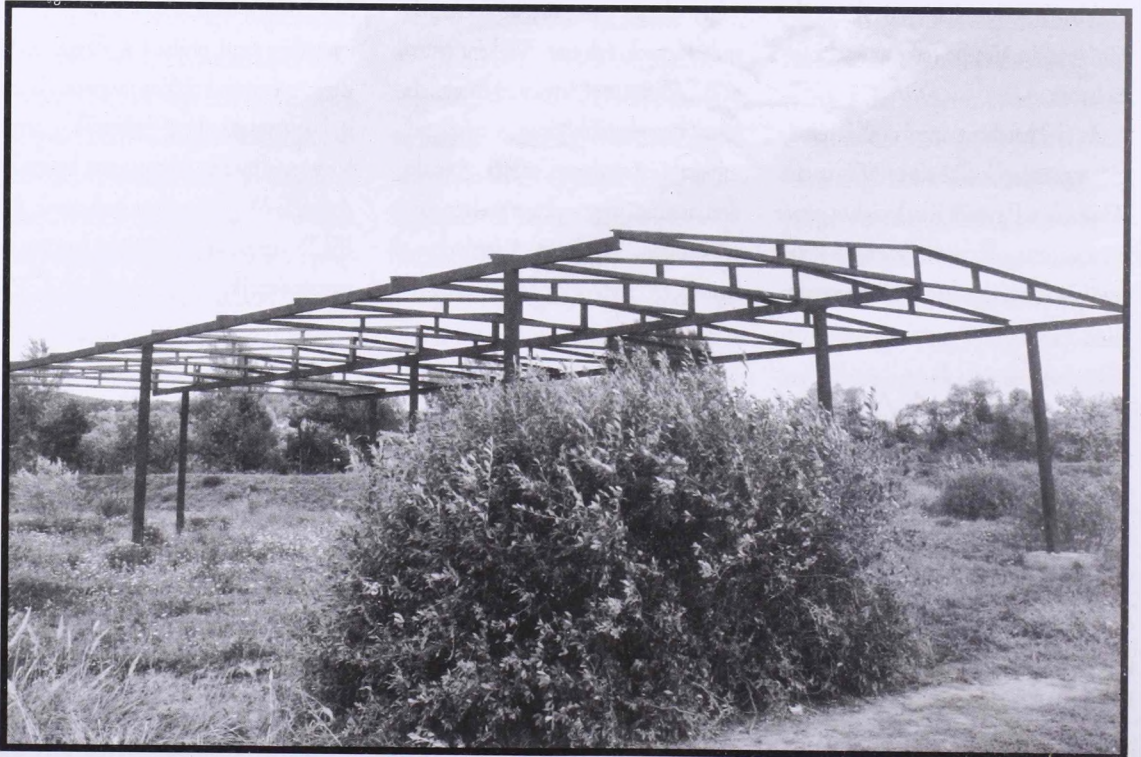
113
K É K

A vizsgának két változata van, az egyik hétköznapi, a másik akadémiai szöveggörnyezetben teszi próbára a vizsgázókat. Ezért ez a vizsga kiválóan megmutatja azt is, hogy valaki eléggé felkészült-e arra, hogy angol nyelven folytassa tanulmányait. A vizsgát Magyarországon is elismerik. Az IELTS vizsgákat igény szerint havonta is megrendezzük.

SUMMARY

The British Council promotes the UK as a partner for Hungary, creating opportunities for people with programmes in English language teaching, education, the arts, science, governance and information. We teach English ourselves. We also work closely with the Ministry of Education and educational institutions in Hungary to help develop modern teacher training

and English language teaching in schools. We are helping reform English language examinations at school level, which should provide school leavers with recognised certificates of achievement. We also provide the facility for people to obtain internationally recognised British qualifications in English language if they need or want them.



Robert Fallenstein –
Helmut Hofmann

Goethe nyelve Magyarországon

Tizenegy évvel ezelőtt nyitotta meg kapuit a magyar fővárosban a Goethe-Intézet első képviselője. Ekkor még létező valóság volt Nyugat és Kelet politikai szembenállása, s Budapesten NDK Centrum is működött. Az új intézet a körülbelül 150 fiókintézetet számláló Goethe-Intézet hálózatban kezdte meg tevékenységét, mely a világ 70 országában van jelen, és gondoskodik a német nyelv ápolásáról valamint a nemzetközi kulturális együttműködés ösztönzéséről.

Valamennyi Goethe-Intézet a Német Szövetségi Köztársaság kormányának

zép-Európa országaiban, Magyarországon, Lengyelországban, Csehországban és Szlovákiában, valamint a Délkelet-Európa államaiban, Horvátországban, Szerbiában, Romániában és Bulgáriában ma már összességében 9 Goethe-Intézet létezik, melyek vonzáskörzetükben további 30 vizsgaközpontot és 19 olvasótermet működtetnek. A tér-ségben folyó munka jelentőségét mutatja, hogy ezek az intézetek a központi Goethe-Intézet nyelvoktatási célokra fordított kéré-tenek csaknem 20%-a felett rendelkeznek.

1997-ben 240 németországi nyelvtan-folyamra szóló ösztöndíjat osztottak ki

115
K É K

megbízásából és anyagi támogatásával végzi tevékenységét. A fogadó országok intézményeivel és személyiségeivel közösen kulturális programokat szerveznek, könyvtárat, médiagyűjteményt és információs központokat tartanak fenn, német nyelvtanfolyamokat szerveznek, s valamennyi síkon támogatják a fogadó országban folyó német nyelvoktatási munkát.

A budapesti Intézet nem maradhatott sokáig egyedül a régióban, mely időközben a NATO-tagság révén és az EU-csatlakozás várományosaként szoros partneri viszonyba került a Német Szövetségi Köztársasággal: a prágai Goethe-Intézet 1990-ben nyílt, sőt, a varsói és krakkói is ugyanekkor létesítették.

Ezeknek az új Intézeteknek a munkája kezdetől fogva elsőbbséget élvezett. Kö-

ezekben az országokban, miközben világ-szerte összesen 1.171 ilyen ösztöndíjat hirdettek meg a Goethe-Intézetek. Abból a 6.600.000 DM-ből, amit a Goethe-Intézet 1997 folyamán németországi továbbképzések ösztöndíjaira szánt, 1.600.000 jutott közép- és délkelet-európai résztvevőknek. E tekintetben is tartja első helyét ez a térség, a többi régió csak némi lemaradással követi.

1997 folyamán térségünk könyvtárainak valamennyi kötetét átlagosan kétszer kölcsönözték ki, s 21.600 használat tartottak nyilván. Ezek a számok is az első helyre sorolják az említett kilenc intézetet, s másfelől arról is tanúskodnak, hogy az itt élő emberek érdeklődnek a német kulturális intézetek munkája iránt.

A párbeszéd elve

Valamennyi Goethe-Intézet munkája a párbeszédre és a partneri viszonyon alapul. Ez sokféle formában érvényes a kulturális programokra, de ugyanúgy a nyelvi munkára is, s képzési, nyelvoktatási együttműködésben nyilvánul meg.

Képzési együttműködés

Képzési együttműködésen a közös munka valamennyi, a német nyelv iskolai és főiskolai oktatását ösztönző formáját

KULTÚRINTÉZETEK

– Németországi ösztöndíjak továbbképzési kurzusokra, nyelvtanfolyamokra számos német nyelvtanár és német nyelvet tanuló diák részére;

– Iskolán belüli továbbképzések;

– Az ország elmaradottabb régióiban oktató német nyelvtanárok továbbképzése Magyarországon és Németországban;

– Szoros együttműködés a magyarországi német nyelvi szaktanácsadókkal, továbbképzések, szakmai tapasztalatszerzés Magyarországon és Németországban;

– Oktatási segédanyagok megírásának és kiadásának támogatása, különösen hallgatók számára.

A magyar Oktatási Minisztérium és a Goethe-Intézet több éves szoros, és kölcsönös bizalom alapuló együttműködése a Német Szövetségi Köztársaság, és a Magyar Köztársaság kormányainak 1994-es kulturális együttműködési szerződésén, valamint különböző kiegészítő egyezményeken és szerződéseken nyugszik. A tényleges munka nem csupán az Oktatási Minisztérium alosztályaival, hanem különféle minisztériumi háttérintézményekkel, például az OKI-val, az OKI-PTI-vel, az OKSZI-val és a budapesti, illetve megyei pedagógiai intézetekkel valósul meg. Az együttműködés szervezési, finanszírozási és tartalmi természetű lehet. Jelenleg dolgoznak az Oktatási Minisztérium és a Goethe-Intézet elkövetkező évekre szóló formai együttműködési szerződésén. Külön kiemelnénk a következő együttműködési formákat:

– Magyarországi továbbképzések közös tervezése és finanszírozása;

– Az Oktatási Minisztérium támogatása németországi tanártovábbképző kurzusok számára;

– A magyarországi német kisebbség közös ösztönzése és támogatása: együttműködés az ösztöndíjakkal kapcsolatos döntésekben, célcsoportok és az ösztöndíjkeret közös megállapítása;

– Kölcsönös tájékoztatás a magyarországi német nyelvtanárok továbbképzési igényeiről;

– Közös lebonyolított továbbképzések és közös kiadott minősítés.

Nyelvtanfolyamok és vizsgák

Röviddel megnyitása után, 1988-ban indultak a Goethe-Intézet Budapest első német nyelvtanfolyamai. Jelenleg az Intézet évente körülbelül 5000 nyelvórát ad három szinten, összesen mintegy 1000 hallgató számára.

A kurzusok felépítése és a tanítási módszerek a Goethe-Intézet nemzetközi standardjához igazodnak. 1997-ben a fogadó országok Goethe-Intézeteiben kb. 147.000-en tanultak, míg a 17 németországi oktatási központban közel 22.000 fő. A nyelvtanfolyamok kül- és belföldön egyaránt kommunikáció- és cselekvéscentrikusak. Oktatási kérdésekben a Goethe-Intézet müncheni központja az irányadó, ahol a nyelvtanfolyamok vezetői számára rendezett képzések, illetve továbbképzések révén, az aktuális oktatási segédanyagok, és itt összeállított vizsgaanyagok rendelkezésre bocsátásával, valamint szervezési kérdésekben nyújtott segítséggel gondoskodnak az oktatás nemzetközi standardjáról.

A Goethe-Intézet Budapest közép- és felsőfokú nyelvtanfolyamokat szervez. Nyolc különböző szinten, szintenként 72 tanóra alatt juthatnak el a hallgatók a középfok-1-től a középfok 2A, 2B, 3A és

értjük. A budapesti Goethe-Intézet a magyar partnerrel együttműködve egy sor eszközt fejlesztett ki erre a célra. Az elmúlt évek és az idei év fontosabb súlypontjai a következők:

– Az orosz tanárok állami átképzési programjának támogatása;

– A továbbképzésben foglalkoztatott pedagógusok szakmai továbbképzése és támogatása;

– A Goethe-Intézet továbbképzésekre specializálódott pedagógusainak továbbképzési kurzusai általános iskolai, gimnáziumi és szakközépiskolai tanárok számára;

– 14 napos nyári tanfolyamok meghatározott célcsoportok számára, például nemzetiségi iskolák pedagógusainak, pályakezdő tanároknak, germanisztika szakos egyetemi hallgatóknak;

3B-n keresztül a felső fok 1, 2, 3-as szintjéig, miközben felkészülnek az általános nyelvvizsgákra. Emellett szakmai nyelvtanfolyamokat is indítunk négy szinten: alapkurzus gazdasági németből 1–2; valamint haladó 1–2; – s természetesen a kapcsolódó szakmai nyelvvizsgák letételének lehetőségét is biztosítjuk. Az Intézet meghatározott számú kihelyezett tanfolyamot is tart különféle cégeknel, a minisztériumokban és a Parlamentben. A nyelvtanítási munka súlypontját azonban a magasabb képesítést nyújtó kurzusok jelentik, melyeket jó nyelvtudással rendelkező személyek további oktatására, illetve szakmai nyelvtanfolyamokat igénybe vevőknek szervezünk.

A Goethe-Intézet tanfolyamait látogatóknak mintegy fele vizsgán is számot ad tudásáról. Az Intézet valamennyi vizsgájának anyagát központilag Németországban állítják össze, a követelmények az egész világon egységesek.

Az általános nyelvvizsgák között a legalacsonyabb szintű, a Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (ZDaF), a magyar állami nyelvvizsgarendszer „középfok” kategóriájának felel meg, abban az esetben, ha a vizsgázó az elérhető pontok legalább 80%-át megszerezte. A középfok-sáv felső tartományában a Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP) áll, mely az állami nyelvvizsgarendszer „felsőfok” kategóriájának feleltethető meg, ugyancsak abban az esetben, ha a vizsgázó az elérhető pontok legalább nyolcvan százalékát megszerezte. A felsőfokú sáv záróvizsgálója a Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP), mely nehézségi fokát tekintve nagyjából a Kleines deutsches Sprachdiplom (KDS) megfelelője. Ez a két vizsga mentesíti a külföldieket a német felsőoktatási intézmény látogatása esetén teendő nyelvi

KULTÚRINTÉZETEK

felvételi alól. Csaknem anyanyelvi szintű nyelvtudást feltételez a Großes Deutsches Sprachdiplom (GDS).

A gazdasági német alapkurzusa a Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) elnevezésű vizsgával zárható, míg a haladó szint elvégzése után a Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (PWD) vizsgát lehet letenni. Ez utóbbi vizsgát a Goethe-Intézet a magyar és a német Ipari és Kereskedelmi Kamarával közösen bonyolítja le, s a bizonyítványt is közösen állítja ki a két intézmény.

A felsorolt vizsgák közül csak kettőt, a ZMP-t és a ZOP-t dolgozta ki egyedül a Goethe-Intézet, a másik öt esetében különböző intézményekkel működött együtt: a ZDaF és a ZDfB esetében a Német Népfőiskolák Szövetségével, a KDS és GDS esetében a müncheni egyetemmel (a szövetségi tagállamok kultuszminisztereinek állandó konferenciája képviselőjében), a PWD esetében a Német Ipari és Kereskedelmi Kongresszus, a Kereskedelmi- és Iparkamara csúciszervezete és a Carl Duisberg Centrumok (a német ipar egyik alapítványa) a partner. A 2000. január elsején bevezetendő Zertifikat Deutsch (ZD), mely a ZDaF utódja, már nemzetközi vállalkozásnak is nevezhető, hiszen az új vizsganyag összeállításában az eddigi német partnereken kívül az Österreichisches Sprachdiplom Deutsch Bécsből, és svájci részről a Freiburgi Egyetem német nyelvi intézete is közreműködött.

A Goethe-Intézet Budapest elsősorban egyetemi hallgatóknak és fiatal munkavállalóknak szánja nyelvtanfolyamait és a hozzájuk kapcsolódó vizsgákat. A másik fontos célcsoport a politikai szférából

és az állami közigazgatásból verbuválódik, főként olyan fiatalok köréből, akik Magyarország EU csatlakozásával kapcsolatosan tevékenykednek, vagy a későbbiekben szeretnének ezzel foglalkozni.

Együttműködés a nyelvtanításban

A kulturális programokhoz és a képzéshez hasonlóan a nyelvtanítás és vizsgáztatás területén is a fogadó országgal való együttműködés lehetőségeit keresi a Goethe-Intézet. Íme néhány példa:

117
K É K

tapasztalt, felsőoktatásban és a felnőttoktatásban dolgozó német nyelvtanárokkal közösen jelenleg továbbképzési programot dolgozunk ki felnőttek oktatásával foglalkozó, különösen nyelviskolai tanárok számára. Ebben azt a jól bevált módszert követjük, hogy az Intézetünkben kiképzett, továbbképzésre specializálódott munkatársaink adják tovább tudásukat ezeken a tanfolyamokon. Ez a „multiplikátor” rendszer a közoktatási szférában bevált, s most készülünk kiterjeszteni az iskolán kívüli oktatási formákra is.

Ezentúl a felnőttoktatásban dolgozó, általános- és szaknyelvtanítók számára is fogunk továbbképző kurzusokat szervezni.

A szakmai nyelvtanfolyamok iránti megnövekedett keresletet az Intézet nem csupán standard tanfolyamaival elégíti ki,

hanem a német-magyar Ipari és Kereskedelmi Kamarával közösen speciális kurzusokat is indít. Együttműködésünk legnépszerűbb rendezvényei a különféle témakörök köré szerveződő hétvégi szemináriumok, például a telefo-tréning, a kereskedelmi levelezés, beszélgetési és tárgyalási tréning, cég- és termékbemutató.

A vizsgák iránti keresletet a Goethe-Intézet Budapest még a fővárosban belül sem tudná saját erejéből kielégíteni, nem is beszélve a többi magyar városban jelentkező igényekről. Ezért vizsgáztatási központok olyan hálózatát hoztuk létre,

rúan vett nemzeti politikát jelent. A Goethe-Intézet munkája is sokoldalúan illeszkedik az európai együttműködés keretébe.

Említettük már az új Zertifikat Deutsch elnevezésű vizsgát, mely több német nyelvű ország együttműködésének eredményeként született meg.

A Goethe-Intézet tagja az ALTE-nek (Associacion of Language Testers in Europe), mely egyesíti mindazokat a jelentős európai intézményeket, amelyek idegen nyelvű vizsgákat állítanak össze és bonyolítanak le. Az ALTE olyan ötlépcsős kritériumrendszert fejlesztett ki, melynek segítségével a tagintézmények vizsgarendszere nemzetközi szinten is összehasonlíthatóvá válik.

Magyarországon hosszabb ideje és több területen is együttműködik a francia, a nagy-britanniai, az olasz és az osztrák kulturális intézet. A külső szemlélő számára is szembeűnő, hogy az intézetek együtt hirdetik nyelvtanfolyamaikat és vizsgáikat, közösen szerepelnek kiállításokon és nemzetközi vásárokon. Az intézetek tanári kollégiumai évente többször is tartanak közös továbbképzéseket, melyeken a kölcsönös információátadás és tapasztalatcsere mellett Európa nyelvi sokszínűségének élményét is átélhetik.

Kitekintés

A Goethe-Intézet tizenegy éves nyelvi munkája nyomán Magyarországon olyan struktúrák jöttek létre, melyek nyilvánvalóan működőképesnek bizonyultak és

elfogadottá váltak. Egyes nagyobb vállalkozások, például az orosz nyelvtanárók átképzése, már megvalósult és lezárult. Körvonalazódnak azonban az újabb és újabb kihívások is.

Az új médiumok új kommunikációs- és tanulási formákat hoznak magukkal. A német nyelvtanárók és tanulók egyre nagyobb mértékben vehetik igénybe azokat az információkat, melyeket az Interneten keresztül bocsát rendelkezésükre az Intézet. Tervezett projektjeink közt szerepel a multimédiás és individuális tanulási formák bevezetése a televíziós nyelvtanfolyamokkal és önképző központokkal összeköttetésben.

Európában folyamatban van az alap-, közép- és felsőoktatási végzettségek közös standardjainak kidolgozása, a munkaerőpiac egyre nyitottabbá válik. A Goethe-Intézet nyelvi kurzusain résztvevők 80%-a úgy nyilatkozott, hogy szakmai esélyeik növelése érdekében tanulnak németül. A szakmai vonatkozású német nyelvoktatásnak továbbra is, és egyre fokozottabban kiemelt programjaink között kell szerepelnie. A kurzuskínálat és az oktatási segédanyagok további differenciálása éppúgy ide tartozik, mint a megfelelő szakmai nyelvvizsgák meghonosítása a magyar nyelvi környezetben.

Mindemellett munkánk legfontosabb vezérfonala továbbra is Magyarország, mint fogadóország szükségleteinek figyelemmel kísérése, valamint a meglévő magyar struktúrákkal való együttműködés és partneri viszony fenntartása lesz.

118

K É K

melynek tagjai a Goethe-Intézet licensze alapján jogosultak a vizsgák lebonyolítására. Budapesten két ilyen intézmény működik, vidéken pedig Nyíregyházán, Pécsen és Győrött van hasonló lehetőség. A közös munka során a vizsgáztatók és oktatók számára is szervezünk tanfolyamokat és továbbképzéseket. A társintézményekben lebonyolított vizsgák száma régóta felülmúlja a házon belül megrendezettéket.

Európai együttműködés

A kultúrpolitika Európában – a politikához hasonlóan – rég nem csupán szigo-

SUMMARY

The Goethe-Institut in Budapest has been in existence since 1988. It is part of a network of approximately 150 German cultural institutes around the world. Hungary and the other countries in the Central and South-Eastern Europe region give high priority as far as language work is concerned.

The institute's activities are based on partnership. Thus the institute cooperates with the Ministry of Education and with the universities in the field of further education for teachers of German. Language courses and examinations are partly run together with partners, e.g. German for business purposes in partnership with the German-Hungarian Chamber of Commerce.

The Goethe-Institut's language examinations are internationally recognized and meet the requirements of the „Association of

Language Testers in Europe“, of which the Goethe-Institut is a member. In Hungary these examinations are offered throughout the whole country by licensed examination centres.

Various common projects bind the Goethe-Institut with the cultural institutes of other European countries in Budapest: common advertising for language courses, joint seminars for their staff, etc.

Some of the future tasks the Goethe-Institut has to undertake include using new media in the context of its work and optimizing teaching programmes in special languages, like business, medicine, and law.

119

K É K



Az Osztrák Intézet Budapest 1998-ban alakult, korábban a budapesti Osztrák Kulturális Intézet szervezett évek óta német tanfolyamokat Budapesten. Ezt a szerepet vette át az Intézet. Az Osztrák Intézet az Osztrák Köztársaság fennhatósága alá tartozik, és mint non profit szervezet működik Magyarországon. Központja Bécsben van, ahonnan a többi külföldi társintézetet is irányítják. A budapesti Intézet mellett még négy további létezik Varsóban, Krakóban, Pozsonyban és Milánóban.

Jelenleg évente több mint 1000 diák tanul a budapesti Osztrák Intézetben.

zet, British Council Francia Intézet). Az külföldi intézetek tanáraival együtt már több alkalommal szerveztünk műhelyeket, foglalkozásokat pl. „Országismeret”, „A játék szerepe a tanításban», címmel. Az intézetek tanárai tartják a foglalkozásokat egymásnak. Minden workshop párhuzamosan négy nyelven kerül megrendezésre (németül, magyarul, angolul és franciául). Ezek a nem csak arra jók, hogy a tanárok kicseréljék tanítási tapasztalataikat, hanem nyelvi továbbképzést is jelentenek, és tanáraink egymást is közelebbről megismerhetik.

Karin Noeckler

Osztrák Intézet Budapest

121
K É K

...jól képzett tanári gárdával rendelkezünk

Fiatál, jól képzett, lelkes tanárcsapat áll hallgatóink rendelkezésére, akik a diákokat a tanulásban valóban motiválják, illetve optimális tanulási sikerekhez segítik. Tanáraink között vannak anyanyelvű tanárok, de a magyar német tanáraink nyelvi kompetenciája az anyanyelvűekével vetekszik. Nagy súlyt fektetünk tanáraink folyamatos képzésére, hiszen csak így tudjuk biztosítani a megfelelő tanítási színvonalat tanfolyamaink résztvevőinek. A továbbképzésekre részben külföldön kerül sor a többi Osztrák Intézet bevonásával, részben Magyarországon, más nemzetközi intézettel együttműködve (Goethe-Inté-

...tanfolyamaink mindenféle igényt kielégítenek

Teljesen kezdő? Vagy nagyon haladó? Gyermekek? Ifjúsági? Felnőtt? Céges tanfolyamok speciális szakszókincssel? Társalgás? Nyelvtan? Zene? Irodalom? Fordítás? Színházi műhely? Korrepetálás? Gazdasági német? Nyelvvizsga előkészítő tanfolyamok az Osztrák Nyelvi Diplomákra?

Semmi gond. Nálunk mindenki megtalálja a számítását. És ha valaki olyasmit keres, ami még nem szerepel a kínálatunkban, megpróbáljuk az ő álmát is valóra váltani – persze, csak ha nem haladja meg lehetőségeinket, mert felelőtlenül nem ígértünk.

Amint a fenti felsorolás is mutatja, az Osztrák Intézet Budapest a tanfolyamok széles skáláját kínálja reggeltől estig és szombat délelőtt. Céges, speciális tanfolyamokat házon kívül is szervezünk azért, hogy a résztvevők ne hiányozzanak túl sokáig a munkából. Ezen tanfolyamok felépítését és időbeosztását illetően teljes mértékben rugalmasak vagyunk és igazodunk a résztvevők igényeihez.

Az intézeten belüli, féléves tanfolyamaink szeptember és február elején kezdődnek. Nyáron három, illetve hat hetes tanfolyamokat szervezünk. Általá-

122

K É K

nos nyelvi tanfolyamaink 15 hetesek, heti négy órásak (egy óra 45 perc), de heti hatórás, intenzív, illetve háromhetes, 60 órás, szuperintenzív tanfolyamaink is vannak.

...emberközpontú, élő, kommunikatív nyelvoktatást kínálunk

A beiratkozáskor írásban és szóban felmérjük a hallgatók tudásszintjét, és a számukra legmegfelelőbb csoportba osztjuk be őket. Mit jelent nálunk az a szó, hogy legmegfelelőbb?

Időben megfelelő (minden szinten több tanfolyamot szervezünk a legkülönbözőbb időpontokban, reggel fél nyolctól este nyolcig).

Szintben megfelelő (hat szinten kínálunk tanulási lehetőséget, a teljesen kezdőtől az erős haladóig, kereszt-félévesek is bekapcsolódhatnak időközben a tanulásba).

A tanfolyamok összeállításánál figyelembe vesszük a jelentkezők életkorát, hogy még hatékonyabbá tegyük a tanulást. Ennek megfelelően vannak gyermek, ifjúsági és felnőtt tanfolyamaink.

Akinek elege van a száraz magolásból, nálunk jól fogja érezni magát. A nyelvtanulás barátságos légkörben folyik, megpróbálunk mindenkit megszabadítani gátlásaitól, beszédközpontú, játékos de komoly módszerrel. Így gyorsabban tudunk eredményt elérni, mint az unalmas biflázással. Nálunk minden órán jut idő a nyelvtanra, írásra, olvasásra és sok-sok beszédre. Azért, hogy minden hallgató szóhoz jusson az órán, és aktívan részt vegyen benne, egy csoportban maximum tizenkét fő lehet.

Minden tanfolyam után arra kérjük diákjainkat értékeljék a tanfolyamokat és a munkánkat, mivel számunkra fontos, elégedettek-e velünk, illetve úgy érzik-e eredményt értek el a tanulásban. Az értékelés során szívesen vesszük javaslataikat miben javítsunk még színvonalunkon.

...hallgatóinknak ideális tárgyi feltételeket tudunk biztosítani

1999 februárjától Intézetünk az Andrássy u. 21. szám alatt található. Ez az épület valóban optimális hely a nyelvtanulásra.

Az Intézet Budapest központjában fekszik, könnyen elérhető helyen,

A tantermek tágasak, világosak, télen kellemesen melegek és barátságosan vannak berendezve. Minden teremben van magnetofon és videó. Míg a felnőttek asztalokkal berendezett tanteremben tanulnak, ifjabb hallgatóink, külön számukra berendezett tanteremben, írotámlával ellátott székeken tanulnak, hogy bőven jusson hely játékra, és a sok mozgással kombinált gyakorlatra.

Szerencsés helyzetben vagyunk, mert van egy patinás nagytermünk, amit kávézóként rendeztünk be, és ahol diákjaink egy csésze kávé mellett készülhetnek az órákra, illetve olvashatják az aktuális osztrák napilapokat, németnyelvi újságokat, magazinokat, tájékozódhatnak nyelvi és kulturális rendezvényeinkről.

...nem csak német tanfolyamokat kínálunk

Egy hónapban egyszer ingyenes kulturális rendezvényt nyújtunk diákjainknak, hogy még jobban motiváljuk őket a tanulásra. A programok palettája széles, fotókiállítás mellett, többek között tanár-kabaré, irodalmi felolvasó est. A rendezvényeket minden félévben egy búcsú buli zárja. A bulira sok szeretettel várjuk minden diákunkat barátaikkal együtt, sőt fel is léphetnek valamilyen saját produkcióval.

...a nemzetközileg elismert Osztrák Nyelvi Diplomákat (ÖSD) is le lehet tenni Intézetünkben

Az Osztrák Intézet Budapest az Osztrák Nyelvi Diplomák fő terjesztője Magyarországon. A nemzetközileg elismert

nyelvi diploma kidolgozását az Osztrák Oktatási és Kulturális Minisztérium kezdeményezte az Osztrák Tudományos és Közlekedési Minisztériummal közösen 1994-ben.

Az ÖSD négy szintet kínál jelenleg:

- Grundstufe 1 (alapfok)
- Grundstufe 2 (középfok)
- Mittelstufe (felsőfok)
- Diplom Wirtschaftssprache Deutsch (gazdasági német)

A vizsgákkal kapcsolatban három fontos dolgot emelnénk ki:

a) Kommunikációs készség, vagyis a vizsgázónak szabatosan, a vizsga szintjének megfelelően folyékonyan kell beszélgetést folytatnia a vizsgáztatóval.

b) Hitelesség, ami annyit jelent, hogy a vizsgaanyagok hétköznapi gyakorlatban előforduló írott (pl. újságcikkek), illetve szóbeli szövegek (pl. üzenetrögzítő). Ilyen szövegekkel a vizsgázó német nyelvterületen, illetve Magyarországon nap mint nap találkozhat, amennyiben kapcsolatban áll németnyelvű intézményekkel, vagy hallgatja, nézi a német nyelvű adásokat. Így elkerülhetetlen, hogy a vizsgára való felkészülés középpontjában a valós nyelvhasználat álljon.

c) Pluricentrikusság. Mit takar ez a furcsa szó? Az ÖSD a német nyelv sokféleségét veszi figyelembe. Vagyis a három nagy német nyelvterületen (Németország, Ausztria, Svájc) létező hivatalos nyelvi normából indul ki. A vizsgaszövegekben fel kell tudni ismerni ezeket a variánsokat, természetesen csak az irodalmi nyelvi változatot.

KULTÚRINTÉZETEK

Ez a pluricentrikus szemléletmód, a három németnyelvű ország együttműködése, a „Zertifikat Deutsch” vizsga kidolgozásához vezetett, amely 2000-től kerül bevezetésre a jelenlegi Grundstufe 2 vizsga helyett, az érintett intézményekben. Ez egy döntő előrelépés a német mint idegennyelv-képzésben a németnyelvű országokban. Megkönnyíti a vizsgázó számára a választást, hiszen ezen országok vizsgaközpontjaiban választható lesz a vizsga, mely a vizsgázónak segít felismerni a németnyelvű országok nyelvi azonosságait.

Az ÖSD vizsgákat, Grundstufe 2, Mittelstufe a magyar nyelvvizsga központ (Rigó u.) eddig honosította.

– Grundstufe 2: a magyar nyelvvizsga központ 80%-tól szóbeli középfokra, 80% alatt szóbeli alapfokra.

– Mittelstufe: 80%-tól szóbeli felsőfokra, 80% alatt szóbeli középfokra

Az ÖSD Mittelstufe vizsgát beszámítják az osztrák egyetemeken a nyelvtudás igazolására.

A vizsgákat egy évben többször lehet letenni a budapesti Osztrák Intézetben. A vizsgákat egyhetes nyelvvizsga előkészítő tanfolyam előzi meg.

Az Osztrák Nyelvi Diplomákat nemcsak intézetünkben lehet letenni, hanem Magyarországon még további négy vizsgaközpontban: Novoschool Nyelviskola Budapest, International Language School Nyíregyháza, Győri Oxford Nyelviskola, Coventry House Nyelviskola Kecskemét. A vizsgára még az alábbi iskolák készítik fel: Korányi Ferenc Gimnázium Nagykovács, Petőfi Sándor Gimnázium Mezőberény, Tolnai Lajos Gimnázium

Gyönk, Perczel Mór Gimnázium Siófok és a Győri Tanárképző Főiskola ACJTF

Világszerte már 92 ÖSD vizsgaközpont létezik, amelyekben eddig kb. 16.000 vizsgázó tette le eredményesen az Osztrák Nyelvi Diploma valamelyik fokozatát.

... végül magyarországi tanár kollégáinkra is gondolunk

Az Osztrák Intézet Budapest egyre gyakrabban kínál továbbképzési lehetőséget a magyar német tanároknak:

123
K É K

– Évente egy-két alkalommal szervezünk tankönyvbemutatókat, a német nyelvoktatásban használt legújabb könyvek közül, melyekre az egész ország területéről szívesen látjuk a tanárokat. A meghívókat a Goethe-Intézetnél lévő címlista alapján küldjük ki. De minden tanár közvetlenül nálunk is leadhatja címét, hogy a legújabb rendezvényeinkről tájékoztathassuk.

Évente egyszer (januárban), a British Councilal, Goethe-Intézetrel és a Francia Intézetrel közösen, átfogó nyelvi konferenciát szervezünk Budapesten, melyen szintén szívesen látunk minden kollégát. Az 1999 januárjában megtartott konferencia témája „Testen, Prüfen, Evaluieren” volt, melyre kb. 160 résztvevő jött el. A 2000-ben megtartandó konferencia té-

mája a „Szaknyelv” lesz. Közelebbi információt ősztől kaphatnak az Osztrák Intézetben.

Beiskolázó tréninget is szervezünk Budapesten, illetve vidéken, tanárok szá-

KULTÚRINTÉZETEK

mára. Rendelkezésükre állunk más témában is a továbbképzést illetően.

Osztrák Intézet Budapest – jó itt tanulni.

SUMMARY

The Austrian Institute Budapest was established in 1998. It is under the authority of the Austrian Republic. We are a non-profit organization with a Vienna centre.

Our main area is teaching German, running and coordinating ÖSD exams around Hungary, offering special services to lan-

guage learners and language teachers. We have about 1000 students/year. We closely cooperate with other cultural institutions in Hungary, such as the Goethe Institute, the French Institute, The British Council.

A Nyelviskolák Szakmai Egyesülete tagiskoláiban és a magyarországi kultúrintézetekben letehető nemzetközi nyelvvizsgák (lapzártá: 1999. augusztus 31.)*

Az alábbiakban szíves figyelmükbe ajánljuk azokat a nemzetközi nyelvvizsgákat, amelyek a Nyelviskolák Szakmai Egyesülete Tagiskoláiban és a magyarországi kultúrintézetekben megszerezhetőek 1999-ben.

A vizsgaleírásokat a táblázatokban megjelölt iskolák és intézetek írásbeli tájékoztatása alapján állítottuk össze.

Angol nyelvű vizsgák

Cambridge

Az UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate) vizsgái

Vizsganevek:

- YLC (Cambridge Young Learners Course)
- PET (Preliminary English Test)
- FCE (First Certificate in English)
- CAE (Certificate in Advanced English)
- CPE (Certificate of Proficiency in English)
- CEELT (Cambridge Examination in English for Language Teachers)

Vizsgaidőpontok: június, december

YLC (Gyermek nyelvvizsga)

Szint: Három (Starters, Movers, Flyers)

Vizsga részei:

Starters – 7 éves kortól

- Hallás utáni megértés (Listening) 20 perc
- Olvasás és írás (Reading and Writing) 20 perc
- Beszélgetés (Speaking) 5 perc

Movers – 8 és 11 év között

- Hallás utáni megértés (Listening) 25 perc
- Olvasás és írás (Reading and Writing) 30 perc

- Beszélgetés (Speaking) 7 perc
- Flyers – 9 és 12 év között
- Hallás utáni megértés (Listening) 20 perc
 - Olvasás és írás (Reading and Writing) 40 perc
 - Beszélgetés (Speaking) 9 perc

Pontozás:

1–5-ig, aki mindhárom feladatot megoldja, nem bukhat meg.

Időpontok: Igény szerint egyeztetve.

PET

Szint: kb. az alapfoknak felel meg. 250–300 órai tanulás után ajánlott.

A vizsga részei:

- Paper 1 Olvasás (Reading) Írás (Writing) össz.: 1 óra 30 perc
- Paper 2 Hallás utáni szövegértés (Listening) 30 perc
- Paper 3 Beszélgetés (Speaking) 10–12 perc

Pontozás:

- Kitűnő (Pass with Merit)
- Jól megfelelt (Pass)
- Majdnem sikeres (Narrow Fail)
- Sikertelen (Fail)

* Szerkesztette és összeállította: Berényi Éva © Szerzői jogvédelem alatt, publikálni szerzői engedély nélkül tilos!

FCE

Szint:

Közép, de valamivel az általunk középfoknak nevezett szint fölött van.

A Cambridge-i nyelvvizsgák közül a legismertebb és a legelterjedtebb világszerte.

Ajánlott, ha olyan külföldi állásra vagy tanulmányokra, ösztöndíjra pályázik valaki, ahol feltétel az angol nyelvtudás.

A vizsga részei:

- Paper 1 Olvasott szöveg értése (Reading) 1 óra 15 perc
- Paper 2 Fogalmazás (Writing) 1 óra 30 perc
- Paper 3 Nyelvhasználat (Use of English) 1 óra 15 perc
- Paper 4 Hallás utáni megértés (Listening Comp.) kb. 40 perc
- Paper 5 Beszédkészség (Speaking) kb. 15 perc

Pontozás:

Feladatonként 40 pont, max. 200.

A feladatok összpontszáma számít az eredményben.

A pontozás a következő betűkkel történik: A, B, C, D, E és U. 60% felett sikeres a vizsga (A, B, C).

CAE

Gyakorlatias jellegű vizsga. Ajánlott diákok, valamint azok számára, akik tanulmányaikban, illetve munkájukban aktívan kívánják használni az angol nyelvet.

Szint: középfok és felsőfok között.

A vizsga részei:

- Paper 1 Olvasott szöveg értése (Reading Comp.) 1 óra 15 perc
- Paper 2 Fogalmazás (Writing) 2 óra
- Paper 3 Nyelvhasználat (English in Use) 1 óra 30 perc
- Paper 4 Hallás utáni szövegértés (Listening) 45 perc

- Paper 5 Beszélgetés párban egy másik vizsgázóval (Speaking) kb. 15 perc

Pontozás: a maximálisan elérhető pontszám (200) 60%-a elegendő a sikeres vizsgához (A, B és C).

A feladatok összpontszáma számít, az eredményt A, B, C, D és E betűkkel jelölik.

CPE

A legmagasabb szintű Cambridge-i vizsga. Szinte már anyanyelvi tudást követel. Szerte a világon mindenütt elismerik és elfogadják.

Szint: erős felsőfok.

A vizsga részei:

- Paper 1 Olvasott szöveg értése (Reading Comp.) 1 óra
- Paper 2 Fogalmazás (Composition) 2 óra
- Paper 3 Nyelvhasználat (Use of English) 2 óra
- Paper 4 Hallás utáni szövegértés (Listening Comp.) 40 perc
- Paper 5 Beszélgetés (Interview) 15 perc

Pontozás: a max. pontszám (180) 60%-a elegendő a sikeres vizsgához (A, B és C).

Az eredményt A, B, C, D és E betűkkel jelölik.

CEELT

Az UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate) speciális nyelvvizsgálója. Azoknak a nyelvtanároknak ajánlott, akik az angolt, mint idegen nyelvet szeretnék tanítani, de az angol nem az anyanyelvük.

Szintek:

1. Level One
2. Level Two

A vizsga részei:

- Paper 1. szóbeli
 - a.) szövegértés 20 perc
 - b.) csoportbeszélgetés 20 perc
 - c.) videón látott óra elemzése 20 perc
- Paper 2. olvasási és írásbeli feladatok 2 óra
- Paper 3. hallás utáni megértés 1 óra

Pontozás:

- A (kiváló)
- B (jól megfelelt)
- C (megfelelt)

Vizsgaidőpontok: április 1. – 15. között
 július 16. – augusztus 31. között
 november 1. – 15. között

BEC (Business English Certificates) – üzleti angol nyelvvizsga

Szintek:

- BEC 1
- BEC 2
- BEC 3

A vizsga részei:**BEC 1**

- 1. Olvasás (Reading) 70 perc
 - 2. Írás (Writing) 70 perc
 - 3. Hallás utáni megértés (Listening) 40 perc
 - 4. Beszédkészség (Speaking) 10 perc
- 2:2 formában (2 vizsgáztató, 2 vizsgázó)

BEC 2

Ugyanolyan feladattípusok, mint a BEC 1-ben, az egyes feladatokra jutó idő:

- 1. 90 perc
- 2. 40 perc
- 3. 12 perc

BEC 3

Ugyanolyan feladattípusok, mint a BEC 1 és BEC 2-ben, az egyes feladatokra jutó idő:

- 1. 100 perc
- 2. 40 perc
- 3. 14 perc

Pontozás:

BEC 1 - az eredményt A, B, C vagy D betűkkel jelölik.

BEC 2 és BEC 3 - az eredményt A, B vagy C betűkkel jelölik.

Vizsgaidőpontok:

Egy évben több alkalommal, de csak bizonyos időpontokban.

ICC

Az International Certificate Conference nemzetközi felnőtt-oktatási szervezet Frankfurtban.

Szigorú feltételekkel lebonyolított vizsgaforma angol, német, francia és olasz nyelvből. Szóbeli és írásbeli készségeket egyaránt mér. Három szinten tehető le.

Szintek:

- I. fokozat
- II. fokozat
- III. fokozat

A vizsga részei:**I. fokozat****Írásbeli:**

- 1. feleletválasztós teszt (magnórol) (Communicative Tasks) 15 perc
- 2. hallás utáni megértés (Listening Comprehension) 20 perc
- 3. olvasás utáni szövegértés (Reading Comprehension) 35 perc

Szóbeli:

10 kérdés mindennapi szituációkról, irányított beszélgetés
10 perc

Pontozás:

max. 105 pont
60% – megfelelt
60–80% – jól megfelelt
80–100% – kiválóan megfelelt

II. fokozat

Írásbeli:

- 1. olvasás utáni megértés, feleletválasztós teszt (Reading Comprehension)
- 2. nyelvhasználat, feleletválasztós teszt (Language Element) 90 perc
- 3. hallás utáni megértés, igaz-hamis kérdések (Listening Comprehension) 30 perc
- 4. levélírás, irányított fogalmazás (Letter-writing) 30 perc

Szóbeli:

Egy vagy két vizsgázóval beszélgetés témák alapján (social contacts, topic-based conversation, task) 15 perc

Pontozás:

max. 300 pont
60% – megfelelt
60–80% – jól megfelelt
80–100% – kiválóan megfelelt

III. fokozat

Írásbeli:

- 1. Hallási vagy olvasási megértésen alapuló fogalmazási feladat (Writing a letter or report based upon two texts or a recording) 60 perc
- 2. Close test 30 perc
- 3. Hallás vagy olvasás utáni megértési tesztek (Listening or reading comprehension tests) 30 perc

Szóbeli:

- 1. Csoportos együttműködési feladatok (Small group interaction) 15 perc
- 2. Szerepjáték (Simulated Phone-Call or Relating Exercise) 5 perc
- 3. Irányított beszélgetés (Free conversation based upon statements made by the examiner) 5 perc

Pontozás:

A–D-ig, meghatározott táblázat alapján.

Vizsgaidőpontok: április, november

Megfelelő létszám esetén hat héttel a vizsga előtt bejelentve is megszervezhető.

IELTS (International English Language Testing System)

Az IELTS nemzetközi angol nyelvvizsgát a University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES), a British Council, valamint az IDP Education Australia közösen szervezi. A nyelvvizsga nemzetközileg széles körben elismert, elsősorban egyetemi felvételi követelményként.

Szintek:

1. General Training: A vizsga könnyebb változata alapvető nyelvi ismereteket mér.
2. Academic: A tudományos munkát vállalók nyelvtudását méri.

A vizsga részei:

- 1. Magnóhallgatás 30 perc
- 2. Olvasott szöveg értelmezése (külön General Training és Academic feladatokkal) 60 perc
- 3. Fogalmazás
 - a.) 150 szó 20 perc
 - b.) 250 szó 40 perc

4. Szóbeli vizsga
- a.) szituáció (Situation) 10 perc
- b.) beszélgetés (Conversation) 10 perc
- Mindkettőt magnóra veszik.

Pontozás: A vizsga eredménylapján a végleges pontszám, illetve az egyes részfeladatok eredményei láthatók: 1 (szinte nulla nyelvtudás) és 9 (kiváló) pontszámok között.

Vizsgaidőpontok: igény szerint.

LCCI

Az LCCI (London Chamber of Commerce and Industry) Examinations Board által szervezett nemzetközi vizsgarendszer. A vizsgák anyagát és minősítési rendszerét a nemzetközi Kereskedelmi Kamara rendszeresen ellenőrzi és korszerűsíti. Jelenleg több mint 60 különböző vizsga letételére van lehetőség 3 témakörben:

1. nyelvvizsgák (pl. üzleti angol, angol nyelvű kereskedelmi levelezés)
2. szakmai vizsgák (pl. könyvelés, pénzügy, közgazdaságtan, tanári)
3. adminisztráció, informatika és titkárnői ismeretek (pl. számítógépezés, szövegszerkesztés)

Magyarországon jelenleg a következő LCCI vizsgákat lehet választani:

- SEFIC (Spoken English for Industry and Commerce) csak szóbeli
- EFB (English for Business) csak írásbeli
- CertTEB (Certificate in Teaching English for Business) tanári képzés és oklevél
- LCCI FC (Foundation Certificate) tanári képzés és oklevél

Szintek

- Preliminary
- First level
- Second level

- Third level
- Fourth level

A vizsga részei:

- Feladatlap – a vizsga témájának megfelelően különböző típusú feladatok megoldása írásban.
- Szóbeli interjú – választható (nem minden témakörben van lehetőség szóbeli vizsgát is tenni)

Pontozás:

- 50% – pass
- 60% – pass with credit
- 75% – pass with distinction

Vizsgaidőpontok: igény szerint, előre egyeztetve

PITMAN

általános nyelv

A Pitman Qualification világszerte jól ismert vizsgáztató cég. Vizsgájuk az írásbeli készségeket, hallás utáni megértést, és szóbeli készségeket tesztel.

Szintek:

1. Kezdő (Basic)
2. Alap (Elementary)
3. Közép (Intermediate)
4. Erős haladó (Higher Intermediate)
5. Felső (Advanced)

Az 1–2. szinten gyerekek is vizsgázhatnak.

A vizsga részei:

Írásbeli:

1. Hallott szöveg értése (Listening) 30%
2. Nyelvhasználat (Usage) 15%
3. Olvasott szöveg értése (Reading Comp.) 30%
4. Olvasás és írás (Reading and Writing) 10%
5. Írás (Writing) 15%

A vizsgafeladatok a többi szinten is hasonló jellegűek. A pontok százalékos megoszlása ugyanaz. A nehézségi fok és az időtartam különböző.

| | |
|------------|-------------------------|
| 1, 2 szint | 20 perc + 1 óra 40 perc |
| 3, 4 szint | 20 perc + 2 óra 10 perc |
| 5 szint | 20 perc + 2 óra 40 perc |

Szóbeli:

- 1. Általános kérdések (General questions)
- 2. Mindennapi beszédhelyzetek (Everyday situations)
- 3. Irányított beszélgetés (Guided conversation)
- 4. Kedvenc tárgy leírása (kezdő, alap) (Description of an object)
- 5. Beszélgetés egy adott témáról (közép, erős haladó, felső) (Discussion about a topic)

Pontozás:

- 60% megfelelt
- 75% felett kiválóan megfelelt

Vizsgaidőpontok: folyamatos

Jelentkezés: min. 6 héttel a kívánt időpont előtt

PITMAN üzleti nyelv

Azoknak ajánlott, akik az írott üzleti nyelvből szeretnének oklevelet szerezni.

Szintek: I., II., III.,

A vizsga részei:

- I. (1 óra 30 perc + 15 perc felkészülés)
- 1. Üzleti levél (Business Letter) 25%
 - 2. Memorandum 25%
 - 3. Levélkiegészítés (Letter Fill-in) 25%
 - 4. Üzenet faxon (Fax-message) 25%
- II. (2 óra + 15 perc felkészülés)
- 1. Üzleti levél (Business Letter) 20%

- 2. Memorandum 20%
 - 3. Sajtókiadvány, körlevél (Press Release, Circular) 20%
 - 4. Üzenet faxon (Fax-message) 20%
 - 5. Jelentés (Information Report) 20%
- III. (2 óra 30 perc + 15 perc felkészülés)
- 1. Üzleti levél (Business Letter) 20%
 - 2. Memorandum 20%
 - 3. Sajtókiadvány, körlevél (Press Release, Circular) 20%
 - 4. Üzenet faxon (Message) 10%
 - 5. Jelentés (Information Report) 20%
 - 6. Hirdetés, meghívás, feljegyzés 10%

Pontozás:

- 60% felett megfelelt
- 75% felett kiválóan megfelelt

Vizsgaidőpontok: folyamatos

Jelentkezés: min. 6 héttel a kívánt időpont előtt

TOEFL

Az Educational Testing Service (USA) írásbeli vizsgája. Azoknak ajánlott, akik amerikai felsőoktatási intézményekben kívánnak tanulni, vagy Amerikában szeretnének munkahelyet. A vizsgát 1999 óta csak számítógépen lehet letenni.

Szint: erős haladó

A vizsga részei:

- 1. Hallás utáni szövegértés (Listening Comprehension)
- 2. Szövegkiegészítés (Structure and Written Expression)
- 3. Szókincs és olvasás utáni szövegértés (Vocabulary and Reading Comprehension)
- 4. Esszéírás (Writing) össz.: 3–3,5 óra

Pontozás: 0–300 pont

A sikertelenséget nem jelölik, 213 pont felett jó eredménynek számít.

Vizsgaidőpontok: hetente több alkalommal

Jelentkezés:

telefonon: 3 munkanappal előbb, faxon:

7 munkanappal korábban

postán: 3 héttel a vizsga előtt

TRINITY College London - ESOL (English for Speakers of Other Language)

Több, mint 50 országban elismert vizsga. Gyakorlatias, főleg a kommunikációkészséget teszteli. A vizsga „one-to-one” jellegű: azaz egy Angliából érkezett képzett vizsgáztató és egy vizsgázó beszélget.

A vizsga 12 szintje lehetővé teszi, hogy kis lépésenként is mérje az előrehaladást. 1-4-es szintje **gyerekeknek** is ajánlott. Az alsó korhatár 7 év.

Írásbeli része 3 szintű (alap-, közép- és felsőfok), nem kötelező, a szóbeli rész önállóan is letehető.

Szintek:

| | |
|------------|----------------|
| 1, 2, 3, 4 | Bevezető szint |
| 5, 6 | Alapszint |
| 7, 8, 9 | Középszint |
| 10, 11, 12 | Felsőszint |

A vizsga részei:

Szóbeli:

Grade 1, 2, 3

○ 1. 5–7 perces általános beszélgetés egyszerű nyelven

Grade 4, 5, 6

○ 1. 10 perces beszélgetés előre megadott témakörökből

○ 2. egy előre kidolgozott témát a vizsgázó kezdeményez

Grade 7, 8, 9

○ 1. 5 perces beszélgetés előre megadott témákból, bizonyos nyelvtani szerkezetek, idiómák spontán alkalmazása

○ 2. Egy előre kidolgozott témáról való beszélgetés 5 percen belül

○ 3. Egy választott, angol nyelven olvasott szöveg elemzése 5 percen belül

Grade 10, 11, 12

○ 1. 5 perces beszélgetés előre megadott témákból, bonyolult nyelvtani szerkezetek, idiómák spontán alkalmazása

○ 2. Egy előre kidolgozott témáról való beszélgetés 5 percen belül

○ 3. Két választott olvasmány elemzése 5 percen belül

○ 4. Hallás utáni megértés (a vizsgáztató olvassa fel a szöveget, nincs gépi hang)

Írásbeli: (nem kötelező, választható)

○ 1. nyelvhasználati teszt (Language Usage)

○ 2. olvasás utáni megértés (Reading Comprehension)

○ 3. nyelvhelyességi teszt (Accuracy Test)

○ 4. igék használata (Test on Verbs)

○ 5. irányított fogalmazás (Guided Composition)

össz.: 3 óra

Pontozás: minden szinten belül 4 féle eredmény lehetséges:

| | |
|-----------------------|------------|
| Kitűnő (Distinction) | 85% felett |
| Jól megfelelt (Merit) | 75–85% |
| Megfelelt (Pass) | 65–75% |
| Sikertelen (Fail) | 65% alatt |

Vizsgaidőpontok: február, június, augusztus, november. Megfelelő létszámú jelentkező esetén egyéb időpontban is.

Jelentkezés: 8 héttel a vizsga előtt.

TRINITY College London –
Effective Communication
Hatékony kommunikáció

Szintek:

Kezdő

- 1-es fokozat – bevezető szint
- 2-es fokozat – középszint
- 3-as fokozat – középszint
- 4-es fokozat – középszint
- 5-ös fokozat – középszint
- 6-os fokozat – haladó szint
- 7-es fokozat – haladó szint
- 8-as fokozat – haladó szint

A vizsga részei:

- 1. Bemutató beszélgetés (Meeting the Examiner, Introductory Conversation)
- 2. Prezentáció (Presentation)
- 3. Történetmesélés (kezdő és 1-es fokozat), programajánlat (2-es fokozat), interaktív beszélgetés fokozódó nehézségű témákról (3–8-as fokozat)
- 4. A 3-as feladathoz kapcsolódó beszélgetés a haladó szintek felé egyre kötöttebb formában.

Pontozás:

A maximális pontszám 100 pont.

| | |
|-----------------------|------------|
| Kitűnő (Distinction) | 85% felett |
| Jól megfelelt (Merit) | 75–85% |
| Megfelelt (Pass) | 65–75% |
| Sikertelen (Fail) | 65% alatt |

Speciális kommunikációs vizsgák:

- 1. Hatékony kommunikáció csoportban (Group Effective communication)
- 2. Hatékony kommunikáció az iparban és a kereskedelemben (Effective Communication in Industry and Commerce)
- 3. Hatékony kommunikáció az iskolában (Effective Communication in Schools)
- 4. Hatékony kommunikáció a végzettség megszerzése utáni tanulásban (Effective Communication in Post-school Learning)
- 5. Hatékony kommunikáció konferenciákon és rendezvényeken (Effective Communication for Conferences and Events)
- 6. Hatékony kommunikáció az idegenforgalomban (Effective Communication in Tourism)
- 7. Hatékony kommunikáció vallási témákban (Effective Communication in Religious Contexts)

Vizsgaidőpontok: február, június, augusztus, november.

Megfelelő létszámú jelentkezők esetén egyéb időpontokban is.

A Trinity College London még a következő vizsgákat ajánlja:

Zene és hangszer (Music)

Dráma és beszéd (Drama and Speech)

Német nyelvű vizsgák

DWD (Diplom Wirtschaftssprache Deutsch) Gazdasági németnyelvvizsga

Az ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) vizsgaközpont és a BWK (Österreichische Bundeswirtschaftskammer) – Osztrák Szövetségi Kereskedelmi Kamara gazdasági német nyelvvizsgája.

Szint: magasszintű általános és szaknyelvi ismereteket feltételez

A vizsga részei:

Írásbeli:

- 1. Olvasás utáni szövegértés (Leseverstehen)
90 perc – 40 pont
- 2. Hallás utáni szövegértés (Hörverstehen)
40 perc – 40 pont
- 3. Írásbeli kifejezőképesség (Schriftlicher Ausdruck)
75 perc – 40 pont

Szóbeli:

Telefon, prezentáció, tárgyalás, érvelés
(Telefongespräch, Präsentation,
Verhandlungsgespräch, Diskussion) 15 perc – 40 pont

Pontozás: a maximális pontszám 160 pont.

| | |
|---------------|-----------------------------------|
| 140 – 160 -ig | kitűnő (sehr gut bestanden) |
| 118 – 139 -ig | jól megfelelt (gut bestanden) |
| 96 – 117 -ig | megfelelt (bestanden) |
| 0 – 95 -ig | nem felelt meg (nicht bestanden) |

Vizsgaidőpontok: évente 3-szor: szeptember / október,
január, június

GDS Großes Deutsches Sprachdiplom (Nagy Német Nyelvdiploma)

A Münchener Ludwig Maximilian Egyetem megbízásából kidolgozott nyelvvizsga. A „német mint idegen nyelv” legmagasabb szintű nemzetközi elismerése. Anyanyelvi szinthez közeli-

tő német nyelvtudást igényel. Felmentést jelent a német egyetemeken nyelvi felvételi vizsgái alól.

Egyes országokban a némettanárok nyelvi szintjét minősíti, az EU-n belül pedig azok nyelvtudását, akik Németországban kívánnak dolgozni.

Szint: felsőfok

A vizsga részei:

Szóbeli:

- Aa – Egy szöveg kifejező felolvasása (Vorlesen eines vorbereiteten Textes) (5 perc)
 - Ab – Szabad előadás és eszmecsere (Freier Vortrag und Gespräch) (20 perc)
- Összesen: 36 pont

Írásbeli:

- B – Fogalmazás (Aufsatz) 210 perc – 36 pont
- Ca – Egy szöveg feldolgozása tartalom, szókinccs és stílus szempontjából (Erklärung eines Textes nach Inhalt, Wortschatz und Stil) 120 perc – 24 pont
- Cb – Feladatok a kifejezőképesség vizsgálatára (Aufgaben zur Ausdrucksfähigkeit) 60 perc – 12 pont
- Cc – Tollbamondás (Diktat) 20 perc – 12 pont
- D – Kérdések megválaszolása (Bearbeitung von Fragen)
- Da – Egy szakterületre vonatkozólag (zu einem Fachgebiet) 120 perc – 24 pont
- Db – Országismeretre vonatkozólag (zur Landeskunde) 90 perc – 12 pont

Pontozás:

A vizsga eredményes, ha az A, B, C, D részek legalább elégséges eredményre sikerültek (összesen 78 pont). Akinek csak egy vizsgarész sikertelen, az ezt egy éven belül megismételheti, de akkor az összeredmény már nem lehet jobb mint „elégséges.”

Vizsgaidőpontok: május és november

Jelentkezés: március 15. és szeptember 15.

(KDS Kleines Deutsches Sprachdiplom)
Kis Német Nyelvdiploma

A Münchener Ludwig Maximilian Egyetem megbízásából kidolgozott nyelvvizsga.

Az egész világon elismert diploma, amely igazolja a magas szintű német nyelvtudást. A német egyetemek elfogadják a nyelvi felvételi vizsga helyett.

Szint: felsőfok, a ZMP szintje feletti nyelvtudás

A vizsga részei:

Szóbeli

- Aa – Egy szöveg kifejező felolvasása (felkészülési idő után) (Vorlesen eines vorbereiteten Textes) 5 perc
 - Ab – Szabad előadás és eszmecsere (Freier Vortrag mit einem anschließenden Gespräch) 15 perc
- Összesen: 36 pont

Írásbeli:

- Ba – Egy szöveg feldolgozása tartalomra és a szókincre vonatkozó kérdések alapján (Erklärung eines Textes nach Inhalt und Wortschatz) 90 perc – 24 pont
- Bb – Feladatok a kifejezőképesség vizsgálatára, a fő szempont a nyelvtan helyes használata (Aufgaben zur Ausdrucksfähigkeit) 60 perc – 12 pont
- Bc – Tollbamondás (Diktat) 20 perc – 12 pont
- C – Egy nagy terjedelmű irodalmi szöveg feldolgozása kérdések alapján (Aufgaben zur Lektüre) 120 perc – 36 pont

Pontozás:

A vizsga eredményes, ha az A, B, és C részek legalább elégséges eredményre sikerültek (összesen 60 pont). Akinek csak egy vizsgarész sikertelen, az ezt egy éven belül megismételheti, de akkor az összeredmény már nem lehet jobb mint „elégséges”.

Vizsgaidőpontok: május és november

Jelentkezés: március 15. és szeptember 15.

ÖSD-DAF
(Österreichisches Sprachdiplom
Deutsch als Fremdsprache)
Oszták nyelvdiploma, német mint idegen nyelv

Az ÖSD vizsgaközpont és oszták egyetemek szakértői által kidolgozott vizsga három szövetségi minisztérium megbízásából.

Szintek:

- I. Grundstufe I. (G1) – alapfok 1 A hétköznapi életben előforduló, alapvető kommunikációt tesztelő írásbeli és szóbeli vizsga. (200 órai tanulás után ajánlott)
- II. Grundstufe II. (G2) – alapfok 2 (2000. január 1-től ez a vizsga megegyezik a Goethe-Intézetrel közösen szervezett és koordinált ZD vizsgával.) (Magyarországon középfok) A hétköznapi életben előforduló, korrekt kommunikációt tesztelő írásbeli és szóbeli vizsga. (400 órai tanulás után ajánlott)
- III. Mittelstufe (M) – középfok (Magyarországon felsőfoknak felel meg) A hétköznapi életben előforduló, korrekt kommunikációt tesztelő írásbeli és szóbeli vizsga. (kb. 600 órai tanulás után ajánlott)

A vizsga részei:

I. szint

- Olvasás utáni szövegértés (Leseverstehen) 2 feladat 30 perc – 30 pont
- Hallás utáni szövegértés (Hörverstehen) 3 feladat 15 perc – 30 pont
- Írásbeli kifejezőképesség (Schriftlicher Ausdruck) magánlevél 30 perc – 20 pont
- Irányított beszélgetés hétköznapi situációkban (situa-tives Sprechen, Alltagskommunikation) 10 perc – 20 pont

Pontozás: a maximális pontszám 50%-ától sikeres a vizsga.

II. szint

- Olvasás utáni szövegértés (Leseverstehen)
60 perc – 30 pont
- Hallás utáni szövegértés (Hörverstehen)
20 perc – 30 pont
- Írásbeli kifejezőkészség (Schriftlicher Ausdruck)
60 perc – 30 pont
- Irányított beszélgetés, képleírás (situatives Sprechen, Alltagskommunikation, deskriptives Sprechen)
15 perc – 30 pont

Pontozás: a maximális pontszám 50%-ától sikeres a vizsga.

III. szint

- Olvasás utáni szövegértés (Leseverstehen) 2 feladat
90 perc – 20 pont
- Hallás utáni szövegértés (Hörverstehen) 3 feladat
30 perc – 20 pont
- Írásbeli kifejezőkészség (Kommunikatives Schreiben, freie Textproduktion) 90 perc – 30 pont
- Beszélgetés, információ, vitakozás, képleírás (Konversieren, informieren, diskutieren, Beschreiben eines Bildes)
15 perc – 30 pont

Pontozás: a maximális pontszám 50%-a elég a sikeres vizsgához.

Vizsgaidőpontok: igény szerint, évente több alkalommal

Jelentkezés: egy hónappal a vizsga előtt.

PWD (Prüfung Wirtschaftsdeutsch) Közgazdasági német nyelvvizsga

A Német Ipari és Kereskedelmi Kamara, a Carl- Duisberg-Központok és a Goethe-Intézet által kidolgozott vizsga. Magyarországon a Német-Magyar Ipari és Kereskedelmi Kamara, valamint a Goethe-Intézet bonyolítja.

Szint:

A Goethe Intézet ZMP vizsgaszintjének megfelelő általános nyelvi ismeretek és 100–140 órás szakmai nyelvoktatás.

A vizsga részei:

Írásbeli

- Olvasott szöveg értése (Leseverstehen) 4 feladat
90 perc – 100 pont
- Hallás utáni szövegértés (Hörverstehen) 3 feladat
60 perc – 100 pont
- Írásbeli kifejezőkészség (Schriftlicher Ausdruck)
45 perc – 100 pont

Szóbeli

- Szóbeli kommunikáció (mündliche Kommunikation) 3 feladat (personenbezogene Vorstellung im beruflichen Kontext, unternehmensbezogene Präsentation, Argumentation/Verhandlung) 20 perc – 100 pont

Pontozás:

Minden egyes vizsgafeladatnak külön-külön el kell érnie az 50 pontot.

Vizsgaidőpontok: évente kétszer: májusban és novemberben

ZDaF (Zertifikat Deutsch als Fremdsprache) német, mint idegen nyelv

A Goethe-Intézet és a Német Népfőiskolák Szövetsége (DVV) által kidolgozott nemzetközi vizsga. A német nyelv alapfokú ismeretét igazolja. 2000. január 1-től a ZD vizsga lép a ZDaF vizsga helyébe.

Szint:

Magyarországon középfoknak felel meg. 400–600 órai tanulás után ajánlott.

A vizsga részei:**Írásbeli**

- Olvasás utáni szövegértés (Leseverstehen) 45 perc – 30 pont
- Írásbeli kifejezőképesség (Schriftlicher Ausdruck) 30 perc – 15 pont
- Hallás utáni szövegértés (Hörverstehen) 30 perc – 30 pont
- Nyelvtani, lexikai teszt (Strukturen/Wortschatz) 40 perc – 15 pont

Szóbeli

- Hétköznapi szituációkban megnyilvánuló kommunikációs készség (Kommunikation in Alltagssituationen) 5 perc
- Irányított beszélgetés egy témáról (gelenktes Gespräch) 10 perc – 30 pont

Pontozás:

A maximális pontszám 60%-a (72 pont) elegendő a sikeres vizsgához, de min. 54 pont szükséges az írásbeli, és 18 pont a szóbeli vizsgán.

Vizsgaidőpontok: igény szerint, de általában havonta.

ZD (Zertifikat Deutsch)

A Goethe-Intézet, a WBT (Weiterbildungstestsystem GmbH) Vizsgaközpont, a Freiburgi Egyetem Német Nyelvű Intézete (Svájc) és az ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) által kidolgozott nemzetközi nyelvvizsga, amely 2000. január 1-től lép a ZDaF és az ÖSD Grundstufe 2 helyébe.

Szint:

Magyarországon középszintnek felel meg. 400–600 órai tanulás után ajánlott.

A vizsga részei:**Írásbeli:**

- Olvasás utáni szövegértés (Leseverstehen) 3 feladat 70 perc – 75 pont
- Nyelvtani és lexikai teszt (Sprachbausteine) 2 feladat 20 perc – 30 pont
- Hallás utáni szövegértés (Hörverstehen) 3 feladat 30 perc – 75 pont
- Írásbeli kifejezőképesség (Schriftlicher Ausdruck) (félhivatalos vagy magán levél) 30 perc – 45 pont

Szóbeli:

- Kapcsolatfelvétel, személyes beszélgetés (Kontaktaufnahme, persönliche Informationen geben)
- Beszélgetés egy témáról – részben monológ (Gespräch über ein Thema – zum Teil monologisch)
- Vitakozás: egy feladat közös megoldása a vizsgázatóval (Diskussion: gemeinsame Aufgabenlösung) 15 perc – 75 pont

Pontozás:

A maximális pontszám 60%-a (180 pont) elegendő a sikeres vizsgához, de minimum 135 pont szükséges az írásbeli és 45 pont a szóbeli vizsgán.

Vizsgaidőpontok: igény szerint, általában havonta.

ZDfB (Zertifikat Deutsch für den Beruf)

Ezt a vizsgát a Goethe-Intézet és a Német Népfőiskolák Szövetsége dolgozta ki és bonyolítja. Általános nyelvi ismereteket feltételez a ZD-nek megfelelően és ehhez jön még 100–120 órás szakmai nyelvoktatás.

Szint:

Magyarországon középfoknak felel meg.

A vizsga részei:

Írásbeli:

- Szerkezetek és szókincs (Stukturen und Wortschatz)
3 feladat (Wortschatz, Grammatik, Korrekturlesen)
30 perc – 20 pont
- Olvasás utáni szövegértés (Leseverstehen) 3 feladat
(Globalverstehen, Detailverstehen, selektives Verstehen)
40 perc – 40 pont
- Hallás utáni szövegértés (Hörverstehen) 3 feladat
(Telefonate-Kurznotizen, Gesprächssituationen,
Sendung im Radio) 30 perc – 50 pont
- Írásbeli kifejezőképesség levél formájában (Korres-
pondenz) 2 feladat (Brief nach Textbausteinen, Brief
nach Stichworten) 60 perc – 40 pont

Szóbeli:

- Bemutatkozás (Selbstdarstellung)
- Egy grafika bemutatása és kommentálása (Darstellung
und Kommentierung einer Grafik)
- Üzleti szituáció/szerepjáték (Geschäftsfall/Rollenspiel)
20 perc – 50 pont

Pontozás:

A maximális pontszám 60%-a elegendő a sikeres vizsgához, de minimum 60% szükséges mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsgán.

Vizsgaidőpontok: Igény szerint.

ZMP (Zentrale Mittelstufeprüfung)

A Goethe-Intézet által kidolgozott nemzetközi vizsga. Németország egyes egyetemén az egyetemi tanulmányok megkezdéséhez szükséges nyelvismeret igazolására szolgálhat („gut” eredménnyel). 800 – 1000 órai tanulás után ajánlott.

A vizsga részei:

Írásbeli

- Olvasás utáni szövegértés (Leseverstehen) 4 feladat
(Kurztext, Sachtext, Kommentartext, Lückentext)
90 perc – 30 pont
- Hallás utáni szövegértés (Hörverstehen) 2 feladat
(Gespräch, Sendung im Radio) 30 perc – 30 pont
- Írásbeli kifejezőképesség (Schriftlicher Ausdruck)
90 perc – 30 pont
2 feladat (freier schriftlicher Ausdruck, Umformung
eines Briefs)

Szóbeli:

- Bevezető beszélgetés (Einführendes Gespräch)
1–2 perc
 - Beszélgetés egy témáról – részben monológ (über ein
Thema sprechen - zum Teil monologisch)
5–7 perc
 - Vita egy problémáról – dialógus (über ein Problem
diskutieren – dialogisch) 5–7 perc.
- Összesen 15 perc 30 pont

Pontozás:

A maximális pontszám 50%-a már sikeres.

Vizsgaidőpontok: Igény szerint, de általában havonta.

ZOP (Zentrale Oberstufenprüfung)

A Goethe-Intézet központi vizsgája, Németország egyetemén és főiskoláin a tanulmányok megkezdéséhez szükséges nyelvismeret igazolására szolgál.

Szint:

Kb. 1200 órai tanulás után ajánlott. Ez a vizsga megfelel a KDS szintjének.

A vizsga részei:**Írásbeli**

- Szövegmagyarázat (Texterklärung) 3 feladat (Entnahme von Hauptaussagen und Einzelheiten, Erschließung und Umformung einzelner Ausdrücke, Erklärung einzelner Wörter und Ausdrücke) 90 perc – 50 pont
- Kifejezőkészséget tesztelő feladatok (Aufgaben zur Ausdrucksfähigkeit) 5 feladat (Textergänzung durch Präpositionen und Partikeln, Variationen eines Textes, Variation von Satzstrukturen, semantische und syntaktische Umformungen, Antonyme) 90 perc – 70 pont
- Hallás utáni szövegértés (Hörverstehen) 30 perc – 40 pont
- Fogalmazás 2 (Aufsatz) variáció (Variante A: an die Lektüre literarischer Texte gebundene Themen, Variante B: freie Themen) 90 perc – 70 pont

Szóbeli

- Egy előkészített szöveg felolvasása (Vorlesen eines vorbereiteten Textes) 6 pont
 - Egy olvasott szöveg összefoglalása és a szöveg témájához kapcsolódó kötetlen véleménynyilvánítás és beszélgetés (Zusammenfassen)
 - a) Zusammenfassung der Hauptinformationen des Textes
 - b) Zusammenhängende frei Äußerung zum Thema des Lesetextes und Gespräch dazu 46 pont
 - Szabad előadás és eszmecsere egy előre megadott témáról
 - a) Freier Vortrag
 - b) Gespräch zum Thema des Vortrages 28 pont
- Összesen 20 perc

Pontozás:

A vizsga akkor eredményes, ha a vizsgázó 310 pontból 186-ot elér. Minden vizsgafeladatnak külön-külön el kell érnie a max. pontszám 60%-át.

Vizsgaidőpontok: Igény szerint.

Francia nyelvű vizsgák

C.C.I.P. (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris)

C.C.I.P. nyelvvizsgái:

C.C.I.P. – C.P.

C.C.I.P. – D.S.

C.C.I.P. – F.J. (Certificat de français juridique)

A Párizsi Ipari és Kereskedelmi Kamara által kiállított, az üzleti életben nemzetközileg elismert oklevél a jogi szaknyelv és a szakmai alapok ismeretéről.

Szint: felsőfok

A vizsga részei: 6 írásbeli, 1 szóbeli

Írásbeli: (Epreuves écrites)

- 1. Teszt (Test)
- 2. Írásbeli kifejezőképesség (Expression écrite)
- 3. Olvasás utáni szövegértés (Compréhension écrite)

Szóbeli:

- 1. Irányított társalgás, dokumentumok összehasonlító elemzése, szintézise (Entretien)

Pontozás: a részvizsgákon 2/3-os eredményt kell elérni. A teljes vizsga akkor sikeres, ha a vizsgázó 5 részvizsgán megfelelt.

Vizsgaidőpont: január, június

C.C.I.P. - C.P. (Certificat pratique de français commercial et économique)

A Párizsi Ipari és Kereskedelmi Kamara által kiállított, az üzleti életben nemzetközileg elismert bizonyítvány.

Szint: felsőfok

A vizsga részei:

Írásbeli:

- 1. Teszt (Test) 40 pont
- 2. Szövegértési gyakorlat (Compréhension de texte) 20 pont
- 3. Üzleti levél megszerkesztés (Correspondance) 20 pont
- 4. Fordítás mindkét nyelvre (Traduction) 20 pont

Szóbeli:

- 1. Társalgás (Entretien)
- 2. Fordítás anyanyelvről franciára (általában újságcikk) (Traduction) 50 pont

Pontozás: mind szóban, mind írásban 50%-os eredmény elérése esetén sikeres.

Vizsgaidőpont: január, június

C.C.I.P. – D.S. (Diplome supérieur de français des affaires)

A Párizsi Ipari és Kereskedelmi Kamara által kiállított, az üzleti életben nemzetközileg elismert bizonyítvány.

Szint: felsőfok

A vizsga részei:

Írásbeli:

- 1. Fogalmazás választható aktuális gazdasági témáról (Rédaction économique) 40 pont
- 2. Kérdőív kereskedelmi-gazdasági alapfogalmakról (Questionnaire commercial) 50 pont
- 3. Üzleti levél írása helyzetelemzéssel (Lettre d'affaires) 50 pont

- 4. Fordítás anyanyelvről franciára (Theme) 40 pont
- 5. Törlbamondás (Dictée) 20 pont

Szóbeli:

- 1. Társalgás aktuális, francia vonatkozású gazdasági ismeretekről (Actualité socio-économique) 40 pont
- 2. Beszámoló gyakorlati gazdasági ismeretekről (Pratique Commerciale) 40 pont

Pontozás: mind szóban, mind írásban 50%-os eredmény elérése esetén sikeres.

Vizsgaidőpont: január, június

D.A.L.F. (Diplome Approfondi de Langue Française)

A Francia Művelődésügyi Minisztérium által kiállított nemzetközileg elismert bizonyítvány. A franciaországi egyetemi tanulmányok megkezdéséhez szükséges nyelvismeret igazolására szolgálhat.

Szint: felsőfok

Előfeltétel: D.E.L.F. vagy sikeres szintfelmérő vizsga

A vizsga részei (4 egység)

- B1: írásbeli kifejezőkészség, olvasás utáni szövegértés, általános szövegértés, általános nyelv (Compréhension et expression écrites en français général)
- B2: Hallás utáni szövegértés, általános nyelv (Compréhension et expression orales en français général)
- B3: Írásbeli kifejezőkészség, olvasás utáni szövegértés, szaknyelv. (Compréhension et expression écrites en français de spécialité)
- B4: Beszédkészség, hallás utáni szövegértés, szaknyelv (a jelentkezéskor választható két terület: társadalom-

tudomány, természettudomány) (Compréhension et expression orales en français de spécialité)

Pontozás: a sikeres vizsgához legalább 50%-os eredménnyel kell elérni. A bizonyítvány feltétele a négy részvizsga megszerzése.

Vizsgaidőpontok: január, június

Szintfelmérés: április, október

D.E.L.F. (Diplome Élémentaire en Langue Française)

A Francia Művelődésügyi Minisztérium által kiállított nemzetközileg elismert bizonyítvány. Összesen 6 részből áll, DELF 1 (négy rész), DELF 2 (két rész). A két bizonyítvány együttese adja a DELF diplomát.

Szint: alap- és középfok

Előfeltétel: DELF 1-nek nincs, a DELF 2 csak a DELF 1-es megszerzése után lehetséges.

A vizsga részei:

A1: Általános társalgási témák (Expression générale)

Szóbeli:

- 1. Beszámoló egy, a jelentkezőt érintő mindennapi témáról, majd beszélgetés a vizsgabizottsággal (Exposé)
- 2. Beszélgetés a vizsgabizottság által választott témáról (Dialogue)
- 3. Képsorozat alapján rövid fogalmazás szerkesztése (Rédaction d'un court récit)
- 4. Válasz megfogalmazása egy meghívásra (Rédaction d'une réponse)

A2: Gondolatok, vélemények, érzések kifejezése (Expression des idées et des sentiments)

Szóbeli:

- 1. Egy hétköznapi témáról kialakított álláspontjának bemutatása és megvédése (Défense d'un point de vue)
- 2. Válaszadás egy dokumentummal kapcsolatos kérdésekre (Présentation d'informations)

Írásbeli:

- 1. Írott szöveggel kapcsolatos kommunikációs szándékok elemzése (Identification des intentions)
- 2. Meghatározott közlési szándék kifejezése (Expression d'une attitude)

A3: Olvasási és írásgyakorlat (Lecture et expression écrite)

Szóbeli:

- 1. Egyszerű dokumentum tartalmi elemzése (Analyse) írásbeli
- 2. Szövegelemzés (Analyse)
- 3. Információkérés hétköznapi szituációban (Demande d'informations)

A4: Nyelvhelyességi gyakorlatok (Pratique du fonctionnement de la langue)

Szóbeli:

- 1. Fonetika, beszédtempó, hanglejtés (Phonétique, rythme, intonation) írásbeli

- 2. írásgyakorlat: megértés, önkifejezés (Pratique de la langue écrite)

A5: Kultúra és civilizációs ismeretek (Culture et civilisation)

Szóbeli:

- 1. Beszélgetés a jelentkező által választott témában (Entretien)
- 2. Kiselőadás összehasonlító elemzéssel a választott témában. (Exposé)

Írásbeli:

- 1. a választott területhez kapcsolódó szövegek összefoglalása, elemzése (Compte-rendu) Hat téma lehetséges: munka, utazás, tanulás, intézmények, kulturális szokások, kortárs civilizáció

A6: Speciális témák szóbeli kifejezése (Expression Spécialisée)

- 1. A jelentkező által választott témájú szöveg összefoglalása, elemzése (Compte-rendu oral)
- 2. Társalgás a fenti szövegről (Entretien)

Pontozás: a sikeres vizsgához legalább 50%-os eredményt kell elérni. A végső bizonyítvány feltétele a 6 sikeres vizsga, melyek egymástól függetlenül, eltérő időpontokban és eltérő vizsgaközpontokban is megszerezhetők.

Vizsgaidőpontok: május, december

Olasz nyelvű vizsgák

Az ALTE (Association of Language Testers in Europe) által kiadott bizonyítvány. A mindennapi kommunikációt méri olasz nyelvből.

CELI 1

Szint: alapfok

A vizsga részei:

- Írott szöveg megértése 2 óra
- Szóbeli szöveg megértése 20 perc
- Szóbeli fordítás 10 perc

Vizsgaidőpont: június

CELI 2

Szint: alapfok

A vizsga részei:

- Írott szöveg megértése 2 óra
- Szóbeli szöveg megértése 20 perc
- Szóbeli fordítás 15 perc

Vizsgaidőpont: június

CELI 3

Szint: középfok

A vizsga részei:

- Írott szöveg megértése 2 óra 15 perc
- Nyelvi jártassági próba 45 perc
- Szóbeli szöveg megértése 25 perc
- Szóbeli fordítás 15 perc

Vizsgaidőpont: június

CELI 4

Szint: haladó

A vizsga részei:

- Írott szövegek megértése 2 óra 45 perc
- Nyelvi jártassági próba 1 óra 15 perc
- Szóbeli szövegek megértése 30 perc
- Szóbeli fordítás 20 perc

Vizsgaidőpont: június

CELI 5

Szint: haladó

A vizsga részei:

- Írott szövegek megértése 2 óra 45 perc
- Nyelvi jártassági próba 1 óra 15 perc
- Szóbeli szövegek megértése 35 perc
- Szóbeli fordítás 20 perc

Vizsgaidőpont: június

CILS

Certificazione Di Italiano Come Lingua Straniera

Az Olasz Külügyminisztérium által elismert hivatalos nyelvvizsga. A nyelvvizsga-bizonyítványt az Università per Stranieri di Siena adja ki.

Szintek: 1 – 4 (alap- felső)

A vizsga részei:

CILS 1 – alapfok

- Hallás utáni szövegértés 30 perc
- Olvasott szöveg értése 30 perc
- Nyelvhelyesség 40 perc
- Fogalmazás 90 perc
- Beszédkészség 10 perc

CILS 2 – középfok

- Hallás utáni szövegértés 30 perc

| | | | |
|--|----------|--------------------------------------|----------|
| <input type="radio"/> Olvasott szöveg értése | 40 perc | <input type="radio"/> Nyelvhelyesség | 60 perc |
| <input type="radio"/> Nyelvhelyesség | 45 perc | <input type="radio"/> Fogalmazás | 120 perc |
| <input type="radio"/> Fogalmazás | 90 perc | <input type="radio"/> Beszédkésztség | 15 perc |
| <input type="radio"/> Beszédkésztség | 10 perc | | |
| CILS 3 – felsőfok | | | |
| <input type="radio"/> Hallás utáni szövegértés | 30 perc | | |
| <input type="radio"/> Olvasott szöveg értés | 70 perc | | |
| <input type="radio"/> Nyelvhelyesség | 60 perc | | |
| <input type="radio"/> Fogalmazás | 120 perc | | |
| <input type="radio"/> Beszédkésztség | 15 perc | | |
| CILS 4 – professzionális szint | | | |
| <input type="radio"/> Hallás utáni szövegértés | 30 perc | | |
| <input type="radio"/> Olvasott szöveg értése | 75 perc | | |

Pontozás:

A vizsgázók írásbeli munkáját és magnóra felvett szóbeli feleleteit Olaszországban értékeli az Università per Stranieri szakbizottsága.

A maximálisan adható pontszám minden szinten 100 pont (feladatonként 20 – 20 pont). A sikeres vizsgához a vizsga részeit alkotó feladatok mindegyikét legalább 55%-ra kell teljesíteni.

Vizsgaidőpontok: június, december

Spanyol nyelvű vizsgák

DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera)

A vizsgák minden országban az Instituto Cervantesben, Magyarországon a **Spanyol Nagykövetségen** keresztül tehetőek le. A szintek írásbeli és szóbeli vizsgákból állnak, amelyek külön-külön nem érvényesek, de sikertelen vizsga esetén csak a sikertelen részt kell megismételni. **Bizonyítványt** minden vizsgarész sikeres elvégzésekor (APTO minősítés) adnak ki, külön-külön nem. A bizonyítványokat a Spanyol Kulturális Minisztérium állítja ki.

A felsőfokú (Superior) vizsga esetében az alsó korhatár 16 év.

Szintek:

Alap (Inicial) Közép (Básico) Felső (Superior)

A vizsga részei:

Inicial

- Olvasott szöveg értése (40 perc)
 1. A vizsgázó egy olvasott szöveggel kapcsolatos kérdésekre válaszol.
 2. A vizsgázó egy olvasott szöveg információit kérdések alapján összefoglalja.
- Íráskészség (50 perc)
- Rövid, egyszerű szövegek fogalmazása
- Hallott szöveg értése. 4 feladat megoldása, egyszerű párbeszéd alapján. A megfelelő válasz kiválasztása. (30 perc)
- Nyelvtan és szókincs (40 perc)
 1. Különböző mondatok és szituációk összekapcsolása
 2. Nem a mondatba illő szó megjelölése
 3. Hiányos szöveg kiegészítése
- Beszédkészség. Kötetlen beszélgetés a vizsgabizottsággal. (10 – 15 perc)

Básico

- Olvasott szöveg értése. Ez a vizsgarész 4 szövegből áll, melyek hosszúsága összesen nem haladja meg a 450 szót. A vizsgázónak 12 kérdésre kell válaszolnia. (60 perc)

- Íráskészség. Egy magánlevél és egy fogalmazás elkészítése. Mindkettőnek 150 – 200 szót kell tartalmaznia. (60 perc)
- Hallott szöveg értése. 4 szöveg (felhívások, hírek, interjúk, beszélgetések) hangzik el. A vizsgázónak 12 kérdésre kell válaszolnia. (30 perc)
- Nyelvtan és szókincs (60 perc)
 1. Hiányos szöveg kiegészítése (20 hiányzó szó, minden esetben 3 lehetőségből kell választani).
 2. 40 mini dialógus kiegészítése.
- Beszédkészség. Kötetlen beszélgetés a vizsgabizottsággal. (10 – 15 perc)

Superior

- Olvasott szöveg értése (60 perc)
 1. Ez a vizsgarész 3 szövegből áll, melyek hosszúsága összesen nem haladja meg a 800 szót. A vizsgázónak 9 kérdésre kell válaszolnia.
 2. Egy szöveg részeinek sorba rendezése (maximum 10 rész).
- Íráskészség. Egy hivatalos levél és egy fogalmazás elkészítése. Mindkettőnek 150 – 200 szót kell tartalmaznia. (60 perc)
- Hallott szöveg értése. 4 szöveg hangzik el (kettő vagy több személy beszélgetése, vagy a médiában elhangzott szöveg). A vizsgázónak 16 kérdésre kell válaszolnia. (45 perc)
- Nyelvtan és szókincs (60 perc)
 1. Hiányos szöveg kiegészítése (20 hiányzó szó, minden esetben 3 lehetőségből kell választani).
 2. 35 mondat kiegészítése, ahol szintén több lehetőség közül kell kiválasztani a helyes választ.
 3. 5 nyelvtani hiba kijavítása egy rövid szövegben.
- Beszédkészség. Kötetlen beszélgetés a vizsgabizottsággal. (10 – 15 perc)

Vizsgaidőpontok: évente kétszer (tavasszal és ősszel)

Jelentkezés: vizsga előtt 35 nappal

NYESZE TAGISKOLÁKBAN LETEHETŐ NEMZETKÖZI NYELVVIZSGÁK

| Sz. | Név | Telefon | Minősített? | Nyelvvizsga | 1998-ban vizsgázottak száma nincs adat |
|-----|---|------------|-------------|---|---|
| 1. | Academia Espana | 318-1378 | | DELE | 0 |
| 2. | Amerepa Nyelviskola Kft. | 209-5243 | Min. | LCCI | 37 |
| 3. | Babilon Nyelvistúdió | 269-5531 | Min. | Trinity | 4 |
| 4. | Bell Iskolák Kft. | 326-6257 | Min. | Preliminary English Test (PET) Firts Certificate in English (FCE) Certificate in Advanced English (CAE) Certificate of Proficiency in English (CPE) CEELT | 27 9 11 0 |
| 5. | Collingo Nyelvistúdió | 48/320-216 | | Ptman Qualifications | 0 |
| 6. | Coventry House Nyelviskola, Kecskemét | 76/483-348 | Min. | Trinity ÖSD | 556 0 |
| 7. | Europai Nyelvek Stúdiója | 317-1302 | Min. | Trinity | 257 |
| 8. | Élő Nyelvek Szeminárium | 317-9644 | Min. | Ptman (Basic Elementary, Intermediate, Higher Intermediate, Advanced) English for Business Communications (EBC) (3 szinten) | nincs adat nincs adat |
| 9. | Globus Nyelviskola | 267-4901 | Min. | Ptman Trinity | nincs adat nincs adat |
| 10. | ILLI Nemzetközi Nyelvek Intézete | 28/401-556 | Min. | Trinity, LCCI, SEFIC, cerTEB | 120 |
| 11. | International House, Budapest | 212-4010 | Min. | Cambridge (UCLES): - Firts Certificate in English (FCE) - Certificate in Advanced in English (CAE) - Certificate of Proficiency in English (CPE) - Business English Certificate (1, 2, 3 szinten) (BEC) - Certificate in English Language Teaching to Adults (CELTA) Diploma in Teaching English as a Foreign Language to Adults (DTEFLA) | 51 29 14 nincs adat 49 12 |
| 12. | International Language School, Szeged | 62/420-595 | | Ptman | 72 |
| 13. | Jász-Nagykun-Szolnok Megyei TIT Nyelviskola | 56/377-501 | | ICC (alap-, közép-, felsőfok, üzleti) ICC (ZDA) (alap-, közép-, felsőfok, üzleti) | 112 45 |
| 14. | Katedra Nyelviskola | 318-2051 | | Ptman Oxford ZDAF | 200 10 0 |
| 15. | Langwest Nyelvistúdió, Eger | 36/411-910 | Min. | Trinity | 52 |
| 16. | Lingua School of English | 302-5546 | Min. | LCCI | 0 |
| 17. | LT Lingvárium Nyelviskola | 356-6020 | Min. | Trinity | 25 |
| 18. | Masterschool, London Stúdió | 385-0177 | Min. | Ptman Qualifications Ptman (általános és üzleti angol) Oxford (általános angol írásbeli) ARELS (általános angol szóbeli) Trinity (általános angol) LCCI (üzleti angol) | 15 1006 0 0 0 0 |
| 19. | New York Nyelviskola | 42/420-204 | Min. | Trinity | 50 |
| 20. | Novoschool Nyelviskola | 215-5480 | Min. | ÖSD ZDAF ZDB ZMP Ptman (4 szint) | 46 768 0 0 145 |
| 21. | Nyelvtanoda Kft., Veszprém | 88/404-791 | | Trinity | 0 |
| 22. | Oxford Nyelviskola, Győr | 96/429-882 | | Cambridge | 17 |
| 23. | STUDIO ITALIA OLASZ ISKOLA | 319-9054 | Min. | CELS (4 szint - alap-felső) | 152 (98. dec. - 99. jún.) |

(Az adatokat telefonos megkeresés és fax alapján a felsorolt nyelviskolák szolgáltatták 1999. augusztusban)

NYESZE ÁLTAL MINŐSÍTETT NYELVISKOLÁKBAN LETEHETŐ NEMZETKÖZI NYELVVISSZAGÁK

| Sz. Név | Telefon | Minősített? | Nyelvvizsga | 1998-ban vizsgázottak száma |
|---|------------|-------------|--|--|
| 1. Ameropa Nyelviskola Kft. | 209-5243 | Min. | LCCI | 0 |
| 2. Babilon Nyelvtudó | 269-5531 | Min. | Trinity | 37 |
| 3. Bell Iskolák Kft. | 326-5257 | Min. | Preliminary English Test (PET) First Certificate in English (FCE) Certificate in Advanced English (CAE) Certificate of Proficiency in English (CPE) CEELT | 4 27 9 II 0 |
| 4. Coventry House Nyelviskola, Keskemet | 76-483-348 | Min. | Trinity ÖSD | 556 |
| 5. Európai Nyelvek Studioja | 317-1302 | Min. | Trinity | 257 |
| 6. Elő Nyelvek Szeminárium | 317-9644 | Min. | Pitman (Basic, Elementary, Intermediate, Higher Intermediate, Advanced) English for Business Communications (EBC) (3 szinten) | nincs adat nincs adat |
| 7. Globus Nyelviskola | 267-4901 | Min. | Pitman | nincs adat |
| 8. I.L.L. Nemzetközi Nyelvek Intézete | 28-411-556 | Min. | Trinity, LCCI | 120 |
| 9. International House, Budapest | 212-4010 | Min. | Cambridge (UCLES): - First Certificate in English (FCE) - Certificate in Advanced English (CAE) - Certificate of Proficiency in English (CPE) - Business English Certificate (1, 2, 3 szinten) (BEC) - Certificate in English Language Teaching to Adults (CELTA) - Diploma in Teaching English as a Foreign Language to Adults (DTEFLA) | 51 29 14 0 49 12 |
| 10. Langwest Nyelvtudó, Eger | 36-411-910 | Min. | Trinity | 52 |
| 11. Lingua School of English | 302-5546 | Min. | LCCI | 0 |
| 12. LT Lingvartum Nyelviskola | 356-6020 | Min. | Trinity | 25 |
| 13. Masterschool, London Stúdió | 385-0177 | Min. | Pitman Qualifications Pitman (általános és üzleti angol) Trinity (általános angol) LCCI (üzleti angol) | 15 1006 0 0 |
| 14. New York Nyelviskola | 42-420-204 | Min. | Trinity | 50 |
| 15. Novoschool Nyelviskola | 215-5480 | Min. | ÖSD ZDaF ZDHB ZMP Pitman (4 szint) CILS (4 szint - alap-felső) | 46 768 0 0 145 943 írásbeli, 896 szóbeli 152 (98. dec. - 99. jún.) |
| 16. STUDIO ITALIA OLASZ ISKOLA | 319-9054 | Min. | CILS (4 szint - alap-felső) | |

A minősített nyelviskókban 1998-ban nemzetközi vizsgát tett hallgatók országos összesített száma

| | 1997 | Oxford | 0 | CELTA | 49 |
|-----------|------------|--------|-----|--------|----|
| Trinity | 1097 | Oxford | 0 | CELTA | 49 |
| Cambridge | 145 | ZDaF | 768 | DTEFLA | 12 |
| CEELT | 0 | ZDHB | 0 | | |
| ÖSD | 46 | ZMP | 145 | | |
| Pitman | 1964 | CILS | 152 | | |
| EBC | nincs adat | LCCI | 0 | | |

(Az adatokat telefonos megkérdezés és fax alapján a felsorolt nyelviskók szolgáltatták 1999. augusztusban)

NYESZE ÁLTAL NEM MINŐSÍTETT TAGISKOLÁKBAN LETEHETŐ NEMZETKÖZI NYELVVIZSGÁK

| Sz. | Név | Telefón | Minősített? | Nyelvvizsga | 1998-ban vizsgázottak száma nincs adat |
|-----|---|------------|-------------|---|---|
| 1. | Academia Espana | 318-1378 | - | DELE | 0 |
| 2. | Collingo Nyelvszűtió | 48/320-216 | - | Ptman Qualifications | 72 |
| 3. | International Language School, Szeged | 67/420-595 | - | Ptman | 112 |
| 4. | Jász-Nagykun-Szolnok Megyei TIT Nyelviskola | 56/377-501 | - | ICC (alap-, közép-, felsőfok, üzleti) ICC (ZDaF) (alap-, közép-, felsőfok, üzleti) | 45 |
| 5. | Katedra Nyelviskola | 318-2051 | - | Ptman Oxford ZDaF | 200 10 0 |
| 6. | Nyelvanoda Kft., Veszprém | 88/404-791 | - | Trinity | 0 |
| 7. | Oxford Nyelviskola, Győr | 96/429-882 | - | Cambridge | 17 |

A nem minősített NYESZE tagiskolákban 1998-ban nemzetközi nyelvvizsgát tett hallgatók országos, összesített száma

| | |
|------------|------------|
| Trinity | 0 |
| Ptman | 272 |
| ICC | 112 |
| ICC (ZDaF) | 45 |
| Cambridge | 17 |
| Oxford | 10 |
| ZDaF | 0 |
| DELE | nincs adat |

(Az adatokat telefonos megkérdezés és fax alapján a felsorolt nyelviskolák szolgáltatták 1999 augusztusában)

Az államilag elismert nyelvvizsga egységes követelményrendszeréről és annak felülvizsgálatáról, az akkreditációs eljárásról, valamint a nyelvvizsga díjairól
/Az oktatási miniszter 30/1999. (VII. 21) OM rendelete/

Az idegennyelvtudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáz-tatás rendjéről és a nyelvvizsga-bizonyítványokról szóló 71/1998. (IV. 8.) Korm. rendelet (a továbbiakban: R.) 5. §-ának (5) bekezdésében foglalt felhatalmazás alapján, valamint az R. 7. §-ának (1) és 13. §-ának (16) bekezdésében foglaltak alapján az akkreditációs díjakat és a nyelvvizsgadíjakat tartalmazó mellékletek tekintetében a pénzügyminiszterrel egyetértésben a következőket rendelem el:

1. § (1) A nyelvtudás mérése (a továbbiakban: nyelvvizsga) az az eljárás- és tevékenységgyüttes, amelynek eredményeként a vizsgázóról megállapítható, hogy a nyelvvizsga során nyújtott teljesítménye az írásbeli és/vagy a szóbeli nyelvi készségterületeken valamely (alap-, közép-, felső-) szint követelményrendszerének megfelel-e.

(2) A szóbeli nyelvvizsga a beszéd létrehozását és megértését méri az adott (alap-, közép-, felső-) szint követelményeire vonatkoztatva.

(3) Az írásbeli nyelvvizsga az írott szöveg létrehozását és megértését méri az adott (alap-, közép-, felső-) szint követelményeire vonatkoztatva.

(4) A komplex nyelvvizsga egyesíti a (2)-(3) pontban leírtakat az adott (alap-, közép-, felső-) szint követelményeire vonatkoztatva.

(5) A vizsga egyes szintjein a készségek részletes minimumkövetelményeit a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület (a továbbiakban: Testület) által kidolgozott Akkreditációs Kézikönyv tartalmazza.

2. § Az R. 3. §-ának (2) bekezdésben foglaltak alapján az egy nyelvű nyelvvizsga a következő készségeket és ismereteket méri: szóbeli és/vagy írásbeli kommunikáció, olvasott és/vagy hallott szöveg értése, valamint a nyelv szerkezetének és szókincsének ismerete. A két nyelvű nyelvvizsga a közvetítés készségének mérésére is kiterjed.

3. § Mind az általános, mind a szakmai nyelvi nyelvvizsga a nyelvtudás minden készségterületének mérésére kiterjed.

Az alapszintű nyelvtudást mérő vizsga követelményei

4. § Az alapszintű nyelvtudást mérő nyelvvizsgán a mindennapi élethelyzetekben és/vagy szakmai tevékenység során történő elemi, idegen nyelvi kommunikációhoz szükséges idegennyelvismeret meglétét kell felmérni. A vizsga az alábbi nyelvi készségek vizsgálatára irányul:

a) a nyelvhasználóhoz intézett egyszerűbb közlések és kérdések lényegének megértése,

b) a nyelvhasználó megfelelő, a kommunikáció más résztvevő számára érthető módon történő reagálása a hozzá intézett beszédre, képessége elemi beszédszándékok kifejezésére,

c) a nyelvhasználó által írásban kapott egyszerű szövegek megértése,

d) a nyelvhasználó képessége elemi szintű információ írásban történő rögzítésére, valamint az információ egyszerű, érthető formában történő írásbeli továbbítására,

e) a nyelvhasználó képessége egyszerű szöveg tartalmilag hozzátartozóan pontos közvetítésére.

A középszintű nyelvtudást mérő vizsga követelményei

5. § A középszintű nyelvtudást mérő nyelvvizsgán a mindennapi élet és/vagy szakmai tevékenység során, önálló idegennyelvi kommunikációhoz szükséges idegennyelvismeret meglétét kell felmérni. A vizsga az alábbi nyelvi készségek vizsgálatára irányul:

a) a nyelvhasználóhoz intézett közlések és kérdések egészének és főbb elemeinek a megértése kiszámítható helyzetekben,

b) a nyelvhasználó megfelelő, anyanyelvűek számára is teljesen érthető reagálása a hozzá intézett beszédre, folyamatos részvétele a kommunikációban,

c) a nyelvhasználó által írásban kapott szöveg egészének és főbb elemeinek megértése,

d) a nyelvhasználó képessége az információ megfelelően szerkesztett, tartalmilag egységes írásban történő rögzítésére, valamint az írásbeli információ anyanyelvűek számára is elfogadható továbbítására,

e) a nyelvhasználó által közvetített szövegnek az információ jelentős sérülése nélküli továbbítása,

f) a nyelvhasználó megfelelő ismerete az adott nyelv hétköznapi kommunikációs szokásairól.

A felsőszintű nyelvtudást mérő vizsga követelményei

6. § A felsőszintű nyelvtudást mérő nyelvvizsgán a mindennapi élethelyzetekben és/vagy szakmai tevékenység során történő bármely idegen nyelvi kommunikációhoz szükséges biztonságos, a nyelv szabályainak teljes eszköztárát helyesen alkalmazó idegennyelv- ismeret meglétét kell felmérni. A vizsga az alábbi nyelvi készségek vizsgálatára irányul:

a) a nyelvhasználóhoz intézett minden szóbeli közlés egészének és részleteinek megértése,

b) a nyelvhasználó rendezett, jól tagolt, formailag szinte kifogástalan, retorikai eszközöket is alkalmazó módon történő reagálása a hozzá intézett beszédre,

c) a nyelvhasználó által írásban kapott bármely szöveg megértése, beleértve a szövegkörnyezet és a stílusjegyek felismerését,

d) a nyelvhasználó képessége az információ tartalmi és szerkesztési szempontból helyes írásbeli rögzítésére, továbbítására, beleértve a szövegkörnyezet és a stílusjegyek megfelelő alkalmazását,

e) a nyelvhasználó által közvetített szöveg információvesztés nélküli továbbítása, alkalmazkodás az üzenet címzettjének kulturális és szakmai adottságaihoz,

f) a nyelvhasználó jártassága az adott nyelv kultúrájában, hétköznapi és irodalmi nyelvhasználatában.

7. § (1) Az R. 1. §-ának (3) bekezdésében foglalt akkreditációt a Testület által, szakértők közreműködésével lefolytatott, minőségi és mennyiségi vizsgálat előzi meg. A vizsgálat eredményeként a Testület döntése alakszerű határozatba foglalt engedély vagy elutasítás.

(2) Mind a vizsgaközpont, mind a vizsgarendszer akkreditációjának esetében szakértői megbízást kaphat az a személy, aki az R. 10. §-ának (2) bekezdésében foglaltaknak megfelel, az akkreditációért folyamodó vizsgaközponttal munkaviszonyban, egyéb foglalkoztatási (köztisztviselői, közalkalmazotti), illetve megbízási jogviszonyban nem áll, és a vizsgarendszer kidolgozásában nem vett részt.

(3) Akkreditációért folyamodhat Magyarországon bejegyzett, oktatási és/vagy vizsgáztatási tevékenységet folytató jogi személy, illetve külföldi jogi személy esetén az R. 9. §-a alapján annak meghatalmazott magyarországi képviselője. A kérelem irányulhat az R. 6. §-ának (1) bekezdésében foglaltak alapján vizsgaközpontként történő működésre, illetve az R. 13. §-ának (5) bekezdése alapján vizsgarendszer működtetésére.

(4) A vizsgaközpontokra és vizsgarendszerekre nézve az akkreditáció részletesen kifejtett feltételeit és dokumentációját a Testület által kidolgozott Akkreditációs Kézikönyv tartalmazza.

8. § (1) A 7. § (3) bekezdésében meghatározott oktatási és/vagy vizsgáztatási tevékenységet folytató jogi személy vizsgaközpontként történő működésre akkreditációs kérelmet nyújthat be a Testülethez, ha:

a) oktatási és/vagy vizsgáztatási intézményként érvényes alapító okirattal, illetve cégbíróági (bíróági) bejegyzéssel rendelkezik,

b) általános nyelvvizsga esetén a vizsgáztatás tárgyát képező nyelvekből és az R. 10. §-ának (2) bekezdésében foglaltaknak megfelelő képzettséggel rendelkező megfelelő számú határozott vagy határozatlan idejű munkaviszonyban álló vizsgáztatót foglalkoztat folyamatosan,

c) a vizsgaközpont tárgyi (pl. épület, helyiségek, technikai eszközök) feltételei lehetővé teszik a vizsgarendszer szerint lefolytatott vizsgaeljárás minden elemének szabályszerű lebonyolítását,

d) a központ vezetője és gazdasági vezetője szakirányú felsőfokú képzéssel rendelkeznek.

(2) Az R. 6. §-ának (1) bekezdése alapján jogi személy vizsgaközpontként csak akkor akkreditálható, ha vizsgaközpontként történő akkreditációs kérelméhez csatolja

a) vagy egy vizsgarendszer működtetésére vonatkozó akkreditációs kérelmét két nyelvből,

b) vagy két vizsgarendszer működtetésére vonatkozó akkreditációs kérelmét egy nyelvből.

9. § (1) A 8. § (1) bekezdésében foglalt követelményeknek megfelelő jogi személynek akkreditációs kérelméhez csatolnia kell:

a) az alapító okiratának vagy társasági szerződésének és cég-bíróági (bíróági) bejegyzésének hiteles másolatát;

b) a 8. § (1) bekezdésnek d) pontjában körvonalazott tárgyi feltételek célirányos bemutatását;

c) a nyelvvizsga működtetésének pénzügyi garanciáit, (jóvá hagyott mérlegét, költségvetési elszámolását, illetve más dokumentumot);

d) a vizsgáztatás- szervezési, üzleti tervét, amely tartalmazza

– a vizsgaalkalmakra történő felhívások formáját,

– a vizsgáztatás éves gyakoriságát,

– a célzott vizsgázói réteg felmérését (a várható vizsgázói létszámot), a vizsgadíját,

– a lefolytatott vizsgaeljárások szervezését,

– a vizsgahelyiségek leírását;

e) azokat az eljárásokat, amelyek az R. 3. §-ának (6) bekezdésében foglaltak alapján kizárják a vizsgáztatás és az egyéb tevékenységek összeférhetlenségét;

f) a vizsgaközponttal határozatlan, illetve határozott idejű munka-, foglalkoztatási (köztisztviselői, közalkalmazotti), illetve megbízási jogviszonyban álló munkavállalók létszámát és munkakörének leírását;

g) a vizsgáztató személyek képzésének és továbbképzésének rendszerét;

h) a vizsgára történő jelentkezések nyilvántartásának, a vizsgaanyagok és egyéb titkos anyagok biztonságos tárolásának módjait;

i) a vizsgák belső ellenőrzésének és minőségbiztosításának rendszerét.

(2) Az akkreditációért folyamodó vizsgaközpontot a 7. § (1) bekezdése értelmében szakértői bizottság vizsgálja meg, amely legalább három tagból áll, és amelyből legalább egy főnem tagja a Testületnek. A bizottság a vizsgáztatás helyszínein megvizsgálja a vizsgaközpont alkalmasságát az államilag elismert nyelvvizsgáztatás végzésére. A vizsgálat szempontrendszerét az Akkreditációs Kézikönyv tartalmazza. A szakértői bizottság jelentése alapján a vizsgaközpont akkreditációjáról a Testület nyílt szavazással, az akkreditációs kérelem benyújtásától számított legfeljebb 60 napon belül dönt. A vizsgaközpont akkreditálható, ha a Testület teljes tagságának 2/3-os többsége az akkreditációt támogatja.

(3) Ha az (1) bekezdésben felsorolt bármely dokumentált adattal kapcsolatban változás áll be, arról az akkreditált vizsgaközpont, illetve a nyelvvizsgarendszer képviselője a Testületet 30 napon belül tájékoztatja.

10. § (1) A 7. § (3) bekezdésében leírt jogi személy folyamodhat a 8. § (2) bekezdésében előírt vizsgarendszer(ek), illetve további vizsgarendszer akkreditációjáért az R. 8. §-ában meghatározott eljárás szerint.

(2) Vizsgarendszer akkreditációja akkor kérelmezhető, ha a vizsgarendszer az akkreditációért folyamodó vizsgaközpont szellemi alkotása, saját fejlesztésű, eredeti és a célcsoport igényeinek megfelelő. A vizsgarendszer eredetiségét az Akkreditációs Kézikönyvben foglaltak szerint kell bemutatni.

11. § (1) Vizsgarendszer akkreditációja esetén a következő dokumentumokat kell benyújtani:

a) a vizsgarendszer leírását, amely tartalmazza:

– a vizsgarendszer fajtáját (általános, illetve szakmai, egy nyelvi, illetve két nyelvi), a vizsga nyelvet,

– szakmai vizsgarendszer esetén a vizsgázói célcsoport meghatározását, a vizsgarendszer módszereinek elméleti megalapozottságát;

b) a vizsgarendszer feladatkészletének, illetve feladatbankjának leírását, továbbá egy, nyelvenként legalább 2-2 feladatsort

tartalmazó modellfeladat- gyűjteményt az egyes készségek mérésére a vizsgarendszer mindegyik szintjén;

c) a vizsgaeljárás szerkezetének, folyamatának, szervezésének és a minőségbiztosítás módjának leírását;

d) a vizsgarendszer értékelési rendszerének leírását mindegyik szinten;

e) a vizsga sikeres teljesítésének feltételeit;

f) a vizsgázók tájékoztatására szolgáló anyagokat.

(2) A vizsgarendszer akkreditációjához csatolandó dokumentumok részletezését és formai előírásait az Akkreditációs Kézikönyv tartalmazza.

(3) A szakértői bizottság a vizsgarendszer akkreditációja során megvizsgálja a vizsgarendszer érvényességét, hogy

a) a feladatok összessége megfelel-e a vizsgadokumentációban leírtaknak,

b) a vizsgarendszer szintjei megfelelnek-e a 4-6. §-ban leírtaknak.

(4) Szakmai vizsgarendszer vizsgálata esetén a szakértői bizottság egy tagja az adott szakmához tartozó, okleveles szakértő, aki az akkreditációért folyamodó intézménnyel sem munkaviszonyban, sem egyéb foglalkoztatási (köztisztviselői, közalkalmazotti), illetve megbízási jogviszonyban nem áll.

(5) A szakértői bizottság jelentése alapján a vizsgarendszer akkreditációjáról a Testület nyílt szavazással az akkreditációs kérelem benyújtásától számított legfeljebb 60 napon belül dönt. Vizsgarendszer akkreditálható, ha a Testület teljes tagságának 2/3-os többsége a vizsgarendszer akkreditációját támogatja.

(6) Ha a vizsgarendszer bármely dokumentált elemében változás áll be, arról az akkreditált vizsgaközpont a Testületet 30 napon belül tájékoztatja.

12. § (1) Vizsgaközpont akkreditációjáért az R. 7. §-ának (1) bekezdése alapján eljárási díjként egyszeri akkreditációs díjat kell fizetni. Vizsgaközpont egyszeri akkreditációjának díja a 8. § (2) bekezdésének a) pontjában, illetve a 8. § (2) bekezdésének b) pontjában foglaltak esetén különböző. A díjtételeket az 1. számú melléklet tartalmazza. Amennyiben a vizsgaközpont az R. 10. §-ának (4) bekezdése alapján a vizsga rendszeres helyszíneként akkreditációs kérelmében más intézményt is bejelent, akkor az

átvilágítás során a bejelentett vizsgahelynek a vizsgáztatás céljait szolgáló alkalmasságát is meg kell vizsgálni. A vizsgálat díját az 1. számú melléklet tartalmazza.

(2) Amennyiben a vizsgaközpont az R. 10. §-a (1) bekezdésének b) pontjában meghatározott vizsgaszervezési és bonyolítási feladatok elvégzésével más oktatási és/vagy vizsgáztatási tevékenységet folytató intézményt megbíz, és erre irányuló kérelmét akkreditációs kérelméhez csatolja, akkor a megbízott intézmény akkreditált vizsgahellyé válik. Vizsgálatának módja, valamint az akkreditációs döntés meghozatala ez esetben azonos a vizsgaközpontéval. Az akkreditált vizsgahely működéséért a vizsgaközpontot terheli a felelősség. Akkreditált vizsgahely akkreditációja visszavonásig érvényes. Az akkreditáció díjtételét az 1. számú melléklet tartalmazza.

13. § (1) A 8. § (2) bekezdésében előírt vizsgarendszereken felüli további vizsgarendszer akkreditációja is kérelmezhető, amely lehet

a) egy általános nyelvi vizsgarendszer akkreditációja egy idegen nyelvre,

b) egy szakmai nyelvi vizsgarendszer akkreditációja egy idegen nyelvre.

A díjtételeket az 1. számú melléklet tartalmazza.

(2) Az akkreditációs díj további idegen nyelvenként akkreditációs díjjal egészül ki. A vizsgázói létszám szempontjából kis és ritka nyelvek felsorolását a Testület kihirdeti. Ezen nyelvek, valamint a magyar mint idegen nyelv, és a holt nyelvek akkreditációját alacsonyabb akkreditációs díj terheli. A díjtételeket az 1. számú melléklet tartalmazza.

(3) Az az intézmény, amely vizsgaközpontként kizárólag vizsgázói létszám szempontjából kis, ritka, illetve holt nyelvek, valamint a magyar mint idegen nyelv államilag elismert vizsgáztatásának akkreditációját kérelmezi, a 8. § (2) bekezdésében leírt vizsgaközpont akkreditációs díjánál alacsonyabb egyszeri akkreditációs díjat köteles fizetni. A díjat az 1. számú melléklet tartalmazza.

14. § A Testület e rendelet hatálybalépése után 30 napon belül az Akkreditációs Kézikönyvet az oktatási miniszternek benyújtja

jóváhagyásra. A Testület az Akkreditációs Kézikönyvben a nyelv-
vizsga követelményszintjeire és az akkreditációs eljárásra vonat-
kozó részeket az R. 5. §-a (2) bekezdésének b) pontja értelmében
évente egyszer tartalmilag felülvizsgálja, és szükség esetén mó-
dosítja. A felülvizsgálat eredményét, az esetleges módosításokat a
Testület a miniszternek 30 napon belül jóváhagyásra benyújtja.

15. § A 2000. január 1-jétől maximálisan kiszabható nyelv-
vizsgadíjak összegét a rendelet 2. számú melléklete tartalmazza.

16. § Ez a rendelet a kihirdetése napján lép hatályba.

1. számú melléklet a 30/1999. (VII. 21.) OM rendelethez

Egyszeri akkreditációs díjak

| | |
|---|---------------------------------|
| Akkreditációs kérelem | Egyszeri akkreditációs díjtétel |
| Vizsgaközpont + egy vizsgarendszer akkreditációja két nyelvből | 1,5 millió forint |
| Vizsgaközpont + két vizsgarendszer akkreditációja egy nyelvből | 2,0 millió forint |
| További nyelvek akkreditációja nyelvenként | 300 ezer forint |
| Kis, ritka, holt nyelvek, a magyar mint idegen nyelv akkreditációja nyelvenként | 100 ezer forint |
| Vizsgaközpont+kizárólag kis/ritka, holt nyelvekre, illetve a magyar mint idegen nyelvre kifejlesztett vizsgarendszer teljes akkreditációja | 500 ezer forint |
| Akkreditált vizsgaközpont további (általános vagy szakmai nyelvi) vizsgarendszerének akkreditációja | 800 ezer forint |
| Vizsgahely akkreditációja | 400 ezer forint |
| Bejelentett vizsgahely átvizsgálása | 50 ezer forint |

2. számú melléklet a 30/1999. (VII. 21.) OM rendelethez

Maximálisan kiszabható nyelvvizsgadíjak 2000. január 1-jétől

| | Általános | | | Szakmai | | |
|----------|-----------|----------|---------|---------|----------|---------|
| | szóbeli | írásbeli | komplex | szóbeli | írásbeli | komplex |
| | forintban | | | | | |
| Alapfok | 2 700 | 3 700 | 6 400 | 3 400 | 5 300 | 8 700 |
| Középfok | 3 700 | 5 800 | 9 500 | 5 800 | 6 900 | 12 700 |
| Felsőfok | 5 300 | 7 400 | 12 700 | 7 400 | 8 500 | 15 900 |

Részlet az Oktatási Minisztérium Felsőoktatási Főosztálya állásfoglalásából:

„...Jelenleg a külföldön (illetve Magyarországon) szerzett egynyelvű, nemzetközi nyelvvizsgák honosítását az ELTE ITK végzi. Ennek a jogi alapja az a 3/1980. (X.25.) MM rendelet, amely 1999. december 31-ével hatályon kívül kerül. A 2000. január 1-jén megjelenő egyenértékű lista várhatóan a 2000. január 1. előtt letett nemzetközi vizsgákra nem fog vonatkozni, az állami elismerés tehát csak a 2000. január 1-je utáni nemzetközi vizsgákat érinti.

Mivel a honosítás új rendszerének kidolgozása még bizonyára több hónapot vesz igénybe, ezért 2000. január 1. és június 30. között megteremtjük a lehetőséget annak, hogy a jelenlegi

gyakorlatnak megfelelően a honosítási eljárások továbbra is lefolytathatók legyenek. Ez két dolgot jelent: egyrészt 2000. január 1. és június 30. között az 1999. december 31. előtt megszerzett nemzetközi, egynyelvű vizsgák feltehetően csak - a jelenlegi gyakorlat szerinti - kétnyelvű államilag elismert nyelv- vizsga- bizonyítványra honosíthatók. Másrészt: a Magyarországon állami elismerést elnyerő nemzetközi központoknak (vagyis akkreditált vizsgahelyeknek) javaslatot kell tenniük arra nézve, hogy a náluk korábban (1999. december 31. előtt) letett vizsgák honosítását, illetve elismerését milyen keretek között tartják megvalósíthatónak.”

**A MAGYARORSZÁGI KULTÚRINTÉZETEK BEN LETEHEŐ
NEMZETKÖZI NYELVVIZSGÁK 1999 – 2000.**

| Intézet neve | Telefon/Fax | Vizsga neve | Szint (növekvő nehézségi sorrendben) |
|---|----------------------------|--|---|
| The British Council 1068 Budapest Benczúr u.26. | T: 321-4039 F: 352-8779 | IELTS Cambridge CYL/CEELT PET/CPE FCE/CAE | gyermek alap közép felső üzleti |
| Goethe Intézet 1061 Budapest, Andrásy út 24. | T: 353-2233 F: 374-4080 | ZDaF- ZD ZMP ZDfB KDS ZOP GDS PWD | közép felső erős felső gazdasági |
| Osztrák Intézet 1061 Budapest Andrásy út. 21. | T: 322-3030 F: 322-6010 | ÖSD DAF ZD DWD | alap közép felső gazdasági |
| Francia Intézet 1011 Budapest, Fő u.17. | T: 202-1133 F: 202-1323 | DELF DALF C.C.I.P.C.P. C.C.I.P.D.S. C.C.I.P.F.J. | alap, közép felső üzleti |
| Magyarországi Olasz Kultúrintézet 1445 Budapest, Bródy S.u.8. | T: 318-8144 F: 317-6653 | CELI(1-5) | alap közép haladó |
| FULBRIGHT Magyar Amerikai Oktatási Csereprogram Bizottság 1146 Bp. Ajtói Dürer sor 19-21 | T: 351-8725 F: 252-0266 | TOEFL | haladó felső |

A NYESZE ÁLTAL MINŐSÍTETT NYELVISKOLÁK

| ISKOLA NEVE | BUDAPEST | VIDÉK |
|--------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| AMEROPA NYELVISKOLA | 1117 Móricz Zs. körtér 14. | |
| ATALANTA INTERNATIONAL | 1132 Visegrádi u. 9. | |
| BABILON NYELVSTÚDIÓ | 1075 Károly krt. 3/a. | |
| BELL ISKOLÁK KFT. | 1022 Tulipán u. 8. | |
| BERLIN STÚDIÓ | 1114 Villányi út 27. | |
| BP NYELVSTÚDIÓ-SZOLNOK | | 5000 Szolnok, Dr. Elek J.út 3. |
| COVENTRY HOUSE KECSKEMÉT | | 6000 Kecskemét, Budai u. 1. |
| ÉLŐ NYELVEK SZEMINÁRIUMA | 1053 Fejér Gy. u. 8. | |
| EURÓPAI NYELVEK STÚDIÓJA | 1053 Múzeum krt. 39. | |
| GLOBUS NYELVISKOLA | 1087 József krt. 21. | |
| HUNGARIAN LANGUAGE SCHOOL | 1068 Rippl Rónai u. 4. | |
| ILLI.NEMZETKÖZI NYELVI INTÉZET | | 2100 Gödöllő, Kőrösfői utca 2. |
| INTERNATIONAL HOUSE -BP | 1022 Bimbó u. 7. | |
| INTERNATIONAL LANGUAGE SCHOOL | | 4400 Nyíregyháza Országzászló tér 6. |
| PROSPERO | 1055 Falk Miksa u. 28. | |
| LANGWEST NYELVSTÚDIÓ | | 3300 Eger, Nagyváradai út 14/a. |
| LINGUA SCHOOL OF ENGLISH | 1055 Szent István krt. 7. | |
| LT LINGVÁRIUM | 1026 Randa u 2. | |
| LONDON STÚDIÓ | 1114 Villányi út 27. | |
| MASTERSCHOOL | 1114 Villányi út 27. | |
| NEW YORK NYELVISKOLA | | 4400 Nyíregyháza, Rákóczi utca 16. |
| NOVOSCHOOL NYELVISKOLA | 1091 Üllői út 63. | |
| SPRINT-L NYELVISKOLA | | 8900 Zalaegerszeg Rákóczi u.4. |
| STUDIO ITALIA OLASZ ISKOLA | 1124 Somorjai utca 1/b. | |
| TUDOMÁNY NYELVISKOLA | 1035 Vörösvári út 1. | |

Érvényes: 1999. június 30 - tól

SZERZŐINK

BABAI ÉVA (Budapest, 1952.) Közgazdász, angol fordító és tolmács. A Babilon Nyelvtudió alapítója, igazgatója. A Nyelviskolák Szakmai Egyesülete ügyvezető testületének tagja.

BERÉNYI ÉVA (Kecel, 1957.) JPTE angol szak, a Coventry House Nyelviskola vezetője, a NYESZE Ügyvezető Testületének tagja, a Trinity College London képviselője Magyarországon.

DICK, PAUL (Bradford, 1949.) Biokémiát hallgatott a Newcastle-i és a Cambridge-i Egyetemen. 1976. óta dolgozik a British Councilnél, 1996. júniusától a magyarországi British Council igazgatója. Főbb érdeklődési területei: a zene és az ornitológia.

DUDÁS JULIANNA (Mezőkövesd, 1962.) Nyelvtanár, szinkrontolmács, tanártovábbképző a nyelvoktatás módszertan területén. Az I.L.I. Nyelviskola (Gödöllő) társigazgatója.

FALLENSTEIN, ROBERT (Greiz, 1945.) Diplomái: skandináv nyelvek és irodalom, germanisztika, latin (Marburg, Oslo, 1972.) 1973–1977. Marburg és Kiel egyetemeken tudományos asszisztens, 1978-tól a Goethe-Intézet docense 1997-től a budapesti Goethe-Intézetben a nyelvi képzés, nyelvvizsgák felelős munkatársa.

FAZEKAS MÁRTA (Budapest, 1954.) Angol-német szakos tanár, 1994. óta az Oktatási Minisztérium Felsőoktatási Főosztályának munkatársa. A felsőoktatásban folyó nem szakos idegen nyelvi képzés és az állami nyelvvizsga felügyeletének, illetve reformjának koordinátora.

GÁBORJÁN KATALIN (Budapest, 1946.) Az Állami Nyelvvizsga Bizottság Elnöke, az Idegennyelvi Továbbképző Központ Igazgatója

HOFMANN, HELMUT (1942.) Tanulmányait Münchenben, Párizsban, Salamancában, Paviában végezte germanisztikából, valamint klasszika filológiából és romanisztikából. Ezt követően a müncheni, berlini, göttingeni, atlantai, római, milánói és thessaloniki Goethe Intézetnél tevékenykedett. Jelenleg a budapesti Goethe Intézet nyelvi részlegének vezetője.

KAPITÁNYFfy JOHANNA (Budapest, 1960.) Középfiskolai tanár, 1985–1998. között előbb a budapesti Táncsics Mihály Gimnázium, majd a Városmajori Gimnázium tanára. 1998. novemberében az Oktatási Minisztérium idegen nyelvi referense.

KISS-DÓZSAI ANDRÁS (Szeged, 1959.) JATE/ELTE (történelem-angol-filozófia) szakos tanár. Nyelvi Intézet vezetője (International Business School - Nemzetközi Üzleti Főiskola).

LÁZÁR A. PÉTER (Budapest, 1957.) Nyelvészetet tanít az ELTE BTK Angol Nyelvészeti Tanszékén.

LENGYEL ZSOLT (Debrecen, 1944.) Egyetemi tanár a Veszprémi és a Pécsi Egyetemen, kutatásainak gerincét a psziocholingvisztika, ezen belül a nyelvsajátítás jelenti. Könyvei, publikációi hazai és nemzetközi fórumokon jelentek meg.

LÖFFLER MARIANNE (Debrecen, 1941.) Tanár, Novoschool Nyelviskola ügyvezető igazgatója, a NYESZE ÚT (Nyelviskolák Szakmai Egyesületének Ügyvezető Testülete) elnöke.

MATHEIDESHZ MÁRIA: Középfiskolai és egyetemi (PhD) tanár, Bell Iskolák Kft. igazgatója, EAQUALS felügyelő, a felügyelői bizottság tagja. Kutatási területe: angol módszertan, minőség-ellenőrzés az oktatásban.

MOLNÁR MIKLÓS: 1976-ban végzett a KLTE orosz-angol szakán. Az ELTE Tanárképző Főiskolán amerikanisztikát oktat. PhD értekezését az amerikanizáció magyarországi hatásáról írja.

MORVAI EDIT (Budapest, 1954.) Az ELTE BTK Germanisztikai Intézet Német Szakdidaktikai Központ tanársegédje.

NANOVFSZKY GYÖRGY (Budapest, 1942.) diplomata, közgazdász a Magyar Fordítók és Tolmácsok Egyesületének volt Elnöke, a Külügyminisztérium Főosztály vezetője.

NAVRACSICS JUDIT (Keszthely, 1960.) A Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének docense. Jelenleg pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai vonatkozású tárgyakat oktat. Kutatási területe a két- és többnyelvűség. PhD disszertációját a gyermekkori többnyelvűségből írta. Ez évben jelenik meg 'A kétnyelvű gyermek' c. könyve (Corvina), tanulmányait, cikkeit nyelvészeti folyóiratokban közli.

NOECKLER, KARIN (1968.) Innsbrucki Egyetem-német nyelv és történelem diploma. 1993-tól egyetemi tanár Budapesten, 1997-től a budapesti Osztrák Intézet ügyvezető igazgatója.

SUGÁR ANDRÁS a Közgazdasági Egyetem Statisztika tanszékének adjunktusa.

SZABLYÁR ANNA (Budapest, 1947.) Az ELTE BTK Germanisztikai Intézet Német Szakdidaktikai Központ adjunktusa.

VARGA GYÖRGY (Budapest, 1950.) Nyelvészetet és módszertant tanít az ELTE Tanárképző Főiskola Angol Tanszékén.

WRIGHT, ANDREW (Sheffield, 1937.) Író, „storyteller” (mesemondó), tanártovábbképző az angol nyelvoktatás módszertan területén. Könyveit a Cambridge University Press, Oxford University Press, Longman, Klett stb. kiadók adták ki. Az I.L.I. Nyelviskola (Gödöllő) társigazgatója.



