

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ Az autonóm nyelvtanulás ❖ Valóban halott-e az anyanyelvi beszélő? ❖ A kiejtés nehézségei ❖
- ❖ Nyelvtechnológia 2000 ❖ Interkulturális kommunikáció alapfokú német tananyagokban ❖
- ❖ A nyelven kívüli tényezők hatása a kisgyermek idegen nyelvi fejlődésére ❖
- ❖ Transfere necesse est ... ❖ Bemutatjuk a British Councilt ❖
- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



II. évfolyam 1-2. szám

1996. április

MODERN NYELVOKTATÁS • 1996. • 1-2.

Modern

Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

Főszerkesztő: Szépe György

TARTALOM

- David Little: Az autonóm nyelvtanulás . . . 3*
- Medgyes Péter: Valóban halott-e az anyanyelvi beszélő? . . . 10*
- Alexander Z. Guiora: A kiejtés nehézségei. Pszichológiai elmélet . . . 21*
- Prószéky Gábor: Nyelvtechnológia 2000 . . . 30*
- Dietmar Rösler: Interkulturális kommunikáció alapfokú tananyagokban
a német mint idegen nyelv oktatásában . . . 35*
- Radnai Zsófia: A nyelven kívüli tényezők hatása a kisgyermekek
idegen nyelvi képességeinek fejlődésére . . . 45*
- Hell György: Transfere necesse est . . . 61*
- John Grote: Bemutatjuk a British Councilt . . . 67*
- Könyvszemle . . . 80
- Hírek és felhívások . . . 108
- Levelezési rovat . . . 115

II. évfolyam 1-2. szám

1996. április

Szerkesztőbizottság

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

Hírrovat: SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

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

Felelős szerkesztő: BLASCHTIK ÉVA, Corvina Kiadó, Budapest

Megjelenik négyszer egy évben ♦ Kiadja a CORVINA ♦ Felelős kiadó: Bart István ♦ Műszaki vezető: Kozma Miklós ♦
A kiadó és a szerkesztőség címe (*valamint hirdetésfelvétel*): 1052 Budapest, Vörösmarty tér 1. Telefon: 118 4347 ♦
Fax: 118 4410 ♦ Levélcím: H-1364 Budapest, Pf. 108. ♦ Szerkesztőségi órák: hétfőn 14-16 óráig ♦ Tipográfia és
tördelés: Regál Grafikai Stúdió ♦ Készült a STÁDIUM Nyomdában ♦ Felelős vezető: Gyarmathy László ♦
Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦ ISSN 1219–638 X

Folyóiratunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával jelenik meg.

DAVID LITTLE

Az autonóm nyelvtanulás

Bevezetés

Grazban tartott előadásomban* az alábbi öt téma szerepelt: Autonóm nyelvtanulási stratégiák; egész életen át tartó tanulás; részleges kompetenciák; speciális célú nyelvtanulás; oktatási csereprogramok – tanulás. Úgy gondolom, egyetlen közös, világosan kirajzolódó vezérfonal tartja össze ezt a sokféle témát: a tanulói autonómia gondolata. Először tehát a „tanulói autonómia” fogalmát igyekszem tisztázni, majd egyenként szót ejtek valamennyi témáról.

A tanulói autonómia

Az „autonómia” szó függetlenséget és szabadságot jelent. Ezért tehát egyáltalán nem meglepő, hogy ha a kötetlen beszélgetések alkalmával a tanulói autonómiára terelődik a szó, többnyire a tanulói szabadságot emlegetjük, vagyis azt firtatjuk, hogyan lehetne a diákokat megszabadítani azoktól a béklyóktól, amelyeket a tanár és a tanmenet kényszerít rájuk. Nos, az autonóm tanulás-elmélet kimunkálásakor természetesen ilyen szempontból is gondolkodni kell a szabadságról, de véleményem szerint nem innen kellene elindulni. A helyes megközelítés az, amely az autonómiát mint alapvető emberi magatartásformát igyekszik megragadni.

Az emberi lény autonóm módon viselkedik, amikor segítség nélkül képes megoldani egy feladatot, még hozzá olyan körülmények között, amelyek különböznek attól a kontextustól, amelyben a sikeres feladat-megoldáshoz szükséges tudást és jártasságot megszerezte. Az ember fejlődése során minden tanulás biológiai és társadalmi célja az autonómia elérése, hiszen enélkül nem válhatnánk sem igazán éretté, sem igazán szocializálttá. A logika azt diktálná, hogy a formális képzésnek is hasonló autonómia elérését kellene megcéloznia, hiszen ha nem vagyunk képesek hasznosítani a „világban”, a tanterem falain kívül, amit odabent tanultunk, akkor bizony az egész tanítás értelme és haszna megkérdőjelezhető. Az iskoláztatásnak eddig nem nagyon sikerült ezt a fajta önálló

* David LITTLE professzor (Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, Dublin) ezt az előadást 1995. december 8-án tartotta Grazban a „1995 Colloquy of the European Centre of Modern Languages” egyik főelőadásaként. A részletes ajánló bibliográfiát a *Modern Nyelvtanítás* számára állította össze. – *A szerk.*

tanulói magatartást kialakítania, így érthető, hogy a hagyományos oktatási formákat és módszereket heves támadások érik (lásd Freire 1972, Barnes 1975, Illich 1979).

Az autonómia problémája az idegennyelv-tanulásban két egymástól független, ám egymással mégis szorosan összefüggő területen jelentkezik: a nyelvhasználatban és a nyelvtanulásban. Ha a nyelvtanítás a kommunikációs készség fejlesztését célozza meg, akkor azt is el kell érnie, hogy a tanulók autonóm módon használják a célnyelvet, máskülönben az egész vállalkozás kudarcra van ítélve. Kétséges azonban, hogy autonóm idegennyelv-használó lehet abból a diákból, aki tanulóként nem vált autonómmá. Ennek két oka van. Először is, képtelenség elvárni attól a diáktól, aki korábban a tanteremben nem gyakorolta az önállóságot, hogy annak falain kívül hatékonyan működjön és önállóan használja a célnyelvet: a sok egyéb mellett ez is indokolja, hogy a nyelvtanulásnak a nyelvhasználatra kell támaszkodnia. Másodszor, idő múltával világosan kiderül, hogy az idegen nyelv használata összefügg a tovább-tanulási képességgel, vagyis azzal, mennyire képes valaki az új, változó körülményeknek megfelelően naprakész állapotba hozni és gazdagítani kommunikációs eszköztárát (ez a megállapítás anyanyelvre és idegen nyelvre egyaránt érvényes). Ebből viszont az következik, hogy a tudatos „tanulók” nemcsak a második nyelv elsajátításában, hanem annak használatában is jelentős előnnyel indulnak.

A tanulók akkor teszik meg az első lépéseket az autonómia felé vezető úton, amikor tudatára ébrednek, hogy a saját tanulásukért ők a felelősek, azaz hajlandóak tudatos és kitartó erőfeszítést tenni, hogy megértsék: mit, miért, hogyan és milyen eredményesen tanulnak (lásd például Holec 1979, Little 1991). Más szóval, az autonóm tanulóvá válás feltétele a tanulás folyamatának és tartalmának kritikus szemlélete, valamint az elért eredmények folyamatos értékelése. Itt kell talán megjegyezni, hogy nem szükségszerű, hogy a tanulói autonómia és az előírt tanmenet konfliktusba kerüljön egymással, ugyanakkor azt sem szabad elhallgatni, hogy ennek az autonómiának elkerülhetetlen politikai vonzatai vannak.

Az autonóm nyelvtanulási stratégiák kialakítása

Az autonómia szempontjából megfelelő szintre jutott idegen nyelvet tanulók, szó szoros értelemben függetlenek már a tanáraiktól, de ez nem azt jelenti, hogy a tanárra ne lenne továbbra is szükségük. Szükségük van rá először is azért, mert az osztály mint tanuló közösség csak addig létezik, amíg van tanár, aki azt megszervezi, másodszor pedig azért, mert *minden* emberi tanuláshoz szükség van szakértői támogatásra (ez alól csak az egyéni tanulás speciális kivétel, amely során a tanuló bensővé teszi a osztálymunkát vezérlő folyamatokat). Az autonóm tanulásról adott definíciómból az is következik, hogy az igazán sikeres tanulók egyben autonóm tanulók is. Ez persze nem jelenti azt, hogy a tanulói autonómia kialakulása a tanulók többségénél spontán folyamat; éppen ellenkezőleg, ennek általános nevelési célként való elérése mindig is a tanár kezdeményezésén és készségén múlik.

Azoknak a tanároknak, akik a tanulói autonómia kialakulását szeretnék ugyan előmozdítani, de nem tudják hogyan fogjanak hozzá, számos szakkönyv

nyújt hasznos segítséget (például Little 1991, Page 1992, Dam 1995). A tanulói autonómia azonban nem módszer, amelyet készen adhat át egyik tanár a másiknak, vagy a tanárképzéssel foglalkozók megtaníthatnak a tanárjelölteknek. Mindenkinek a maga módszerét kell kialakítania, vagyis nemcsak elkerülhetetlen, de kívánatos is, hogy a tanár személyiségében, az érintett tanulók életkorában, tudásában, tapasztalataiban, a helyi képzési hagyományokban, valamint a tárgyi környezetben mutatkozó különbségek megjelenjenek a tanári gyakorlat sokféleségében.

Azt hiszem, a tanulói autonómia-elmélet biztos alapja az emberi szervezet természetében rejlik, és az eredményes pedagógiai kísérletekből az is kiderült, hogy erre az elméletre rendkívül hatékony gyakorlat épülhet. Persze sok tennivaló akad még az elmélet kidolgozása terén is, attól pedig nagyon messze vagyunk, hogy a nyelvtanárok többségét meggyőzzük: a tanulói autonómia elősegítése a tantermi munka legfontosabb eleme kell legyen. A legutóbbi írásomban felvetem azt az elképzelést, hogy az elmélet további kimunkálását nagyban elősegítené a tantermi diskurzus elemzése, amely a tágran értelmezett Vigotszkij-féle elmélet keretei között folyhatna (lásd például Mercer 1995). Ebben a munkában az osztályban dolgozó tanároknak is nagy szerep jutna. De arról is meg vagyok győződve, hogy a tanulói önállóság fejlesztésének témája mindaddig nem kerülhet megfelelő helyre az európai nyelvtanításban, amíg a tanárképzési programok nem segítik hozzá a nyelvtanárokat, hogy saját maguk, elsőkézből szerezzenek az autonóm tanulásra vonatkozó tapasztalatokat. Nincsen tanulói autonómia, autonóm tanár nélkül.

Egész életen át tartó tanulás

Minden oktatási program voltaképpen célja a folyamatos, egész életen át tartó tanulásra való felkészítés. Az Európa Tanács már régóta vallja azt a nézetet, hogy az iskolai nyelvtanításnak a tanulóknak olyan „kompetenciákat”, képességeket kell kialakítania, amelyeket azok egész életük során hasznosítani tudnak. Az egész életen át tartó tanulás koncepciója azon az elképzelésen alapul, hogy a tanulók megfelelő szintű autonómiára szert téve: *a)* képesek felismerni, mikor kell újra elkezdeniük a tanulást, *b)* el tudják dönteni, hogyan vigyék véghez a feladatot. Itt szeretnék visszautalni arra, amit korábban mondtam, hogy szakemberre mindig szükség van, bármilyen tanulásról legyen is szó. Kevés olyan ember akad (akármelyik társadalmat nézzük), aki huzamosabb ideig képes egyénileg tanulni. Tehát, ha valóban komolyan gondoljuk az egész életen át tartó tanulás programját, akkor azt is alaposan végig kell gondolnunk, hogy milyen eszközökre van szükség e tanulás támogatására. Ide értendő az egyéni tanulást elősegítő központok létrehozásának kérdése is (lásd például Esch 1994).

Részleges kompetenciák és speciális célú nyelvtanulás

Bizonyos értelemben még az anyanyelvünkön is csak részleges kompetenciával rendelkezünk valamennyien, hiszen egyes társalgási témákból ki vagyunk rekesztve egyszerűen azért, mert az adott területen hiányzik a megfelelő tapasztalatunk és tudásunk. Részleges kompetenciánk az idegen nyelven más jellegű:

itt a kérdéses nyelv rendszerének hiányos ismerete az, ami minket, nem anyanyelvi beszélőket megkülönböztet az anyanyelvűektől. Az Európa Tanács által a közelmúltban kidolgozott Európai Közös Program olyan nyelvtanítás és nyelvtanulás fejlesztését célozza meg, amely egy harmadik típusú, az előbbi kettő elemeit egyesítő részleges kompetenciát alakítana ki, vagyis olyan kommunikációs eszköztárat, amely a funkciók és talán még a szükséges nyelvi jártasságok tekintetében is korlátozott. A tanulói autonómia fejlesztése ugyanolyan fontos a részleges kompetenciát megcélzó és a speciális célú nyelvtanítási programok esetében, mint az általános célú nyelvtanulásban. Sőt, ami azt illeti, azok a tanulók, akik az általános nyelvtanulási programokból megfelelő önálló tanulási tapasztalattal kerülnek ki, sokkal könnyebben képesek a szűkebb területre koncentrálnó tanulási programoknak megfelelni.

Oktatási csereprogramok és a tanulás

A hagyományos módszer szerint az idegen nyelv *tanulása* az osztályterekben zajlik, míg annak *használatára* az adott célnyelvi országba tett látogatás során kerül sor. Pedig a valóban kommunikatív nyelvtanítási megközelítés külön hangsúlyozza, hogy a nyelvtanulás és a nyelvhasználat elválaszthatatlan egymástól; a tanulói autonómia-elmélet pedig részint azon a tételen alapszik, hogy a nyelvhasználatnak hosszútávon a nyelvtanulásra kell támaszkodnia. Valamikor az oktatási csereprogramok adtak egyedül alkalmat arra, hogy a nyelvtanulók először kóstolhassanak bele igazán az idegen nyelv használatába, de gyakran nem volt világos, hogy az utazásnak mi köze van az osztályban folyó munkához. Ma már más megvilágításban, a kommunikatív nyelvtanítás és a tanulói autonómia perspektívájából látjuk ezeket a tanulócsereket, így jobban integrálhatók a nyelvtanítás folyamatába. Tágabb szemszögből pedig ezek a csereprogramok természetesen nagy szerepet játszanak a kulturális és nyelvi különbözőségek iránti egyetemes tolerancia és tisztelet megteremtésében.

A grazi Modern Nyelvek Európai Központjának szerepe

A grazi European Centre of Modern Languages sokat tehet a nyelvtanulás és értékelés irányába mutató új megközelítések és attitűdök létrejöttének elősegítése érdekében. A központ hivatalos funkciója az, hogy segítséget nyújtson jó nyelvtanítási valamint tanulási gyakorlatok felkutatásában és terjesztésében (amit szerintem úgy kell végeznie, hogy kiegészítse a Strasbourgból irányított munkát). Engedjék meg, hogy ezt egy példával illusztráljam. Az Európa Tanács jelenlegi modern nyelvtanítási programjában a tanárképzés játssza a központi szerepet, vagyis a „workshopok” programjai csak eddig mehetnek el az újítások támogatásában, akár a tanárátképzésről, akár a nyelvtanításról legyen szó. Az Európa Tanács itt jelentős segítséget nyújthat azzal, hogy összehozza a kutatókat a gyakorló tanárokkal, akik együtt dolgozhatnak a rövidtávú tanfolyamok tematikájának továbbfejlesztésén, kipróbálásán és finomításán. E kurzusok szeretnék hozzásegíteni a tanárokat, hogy első kézből szerezzenek autonóm tanulói tapasztalatokat.

IRODALOM

Hivatkozások

- D. Barnes: *From Communication to Curriculum*, Penguin: Harmondsworth, 1976, 202 p.
- L. Dam: *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*, Authentik: Dublin, 1995, 84 p.
- E. Esch (szerk.): *Self-Access and the Adult Language Learner*, Centre for Information on Language Teaching and Research: London, 1994, 166 p.
- P. Freire: *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin: Harmondsworth, 1972, 153 p.
- H. Holec: *Autonomy and Foreign Language Learning*, Council of Europe: Strasbourg, 1979 (újabb kiadás: Pergamon: Oxford, 1981), 51 p.
- I. Illich: *Deschooling Society*, Penguin: Harmondsworth, 1979 (első kiadás: Harper & Row: New York, 1971), 116 p.
- D. Little: *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, Problems*, Authentik: Dublin, 1991, 62 p.
- N. Mercer: *The Guided Construction of Knowledge. Multilingual Matters*, Clevedon: 1995, viii + 135 p.
- B. Page (szerk.): *Letting Go, Taking Hold*, Centre for Information on Language Teaching and Research: London, 1992, 87 p.

Ajánló bibliográfia

Autonómia az idegennyelv-tanulásban

Az alább felsorolt könyvek azért kerültek be a válogatott bibliográfiába, mert két értelemben véve is könnyen hozzáférhetőek: egyrészt néhány kivételtől eltekintve valamennyi könnyen érthető nyelven íródott, azaz nincsenek teletűzdelve szakkifejezésekkel, másrészt valószínű, hogy könyvtárközi kölcsönzés útján könnyen beszerezhetőek.

Bevezetések

Általános bevezetésként ajánljuk a következő két rövid könyvet, melyek alap-ismeretanyagot nyújtanak az idegennyelv-tanulás és az autonómia kapcsolatáról.

- H. Holec: *Autonomy and Foreign Language Learning*, Council of Europe: Strasbourg, 1979 (újabb kiadás: Pergamon: Oxford, 1981), 51 p.
- D. Little: *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, Problems*, Authentik: Dublin, 1991, 62 p.

Általános oktatási háttér

Az alábbi könyvek hozzásegítenek, hogy az autonóm tanulás elméletének és gyakorlatának kérdését a tanuló-központú oktatásról folyó viták környezetében, azaz egy sokkal tágabb kontextusba ágyazva szemléljük. Illich világosan beszél arról a politikai kihívásról, amelyet a tanulói autonómia jelent a kialakult oktatási rendszerek és hatalmi viszonyok számára, a további szerzők pedig az általános pszichológia tapasztalataival erősíti meg az oktatási oldal érveit.

- D. Barnes: *From Communication to Curriculum*, Penguin: Harmondsworth, 1976, 202 p.
- J. Bruner: *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press: Cambridge, Mass., 1966, x + 176 p.
- J. Bruner: *The Process of Education*, Harvard University Press: Cambridge, Mass., 1977, xxvi + 97 p.
- H. Gardner: *The Unschooled Mind*, Fontana Press: London, 1933 (első kiadás: Basic Books: New York, 1991), xii + 303 p.
- I. Illich: *Deschooling Society*, Penguin: Harmondsworth, 1979 (első kiadás: Harper & Row, New York, 1971), 116 p.
- M. Lipman: *Thinking in Education*, Cambridge University Press: Cambridge, 1991, ix + 280 p.
- C. Rogers: *Freedom to Learn for the 80's*, Merrill: New York, 1983, viii + 312 p.

A pszichológia hatása

A tanulói autonómia elméletre sokszorosán hatott a pszichológia, de két munka különösen: George Kelly a személyiségfejlődést tárgyaló könyve, valamint Lev Vigotszkij szovjet pszichológus tanuláselmélete. A következő könyvek jó indításként szolgálhatnak azoknak, akiket e két terület érdekel (Wertsch és Bruner Vigotszkij legtekintélyesebb nyugati közvetítői közé tartozik, míg Salmon a személyiségépítés neveléslélektani kérdéseibe enged bepillantást).

- D. Bannister és F. Fransella: *Inquiring Man. The Psychology of Personal Constructs*, Routledge: London, 1989 (harmadik kiadás, újranyomás; első kiadás: 1971), viii + 194 p.
- J. Bruner: *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press: Cambridge, Mass., 1986, xi + 201 p.
- J. Bruner: *Acts of Meaning*, Harvard University Press: Cambridge, Mass., 1990, xii + 179 p.
- G. Kelly: *The Theory of Personality*, Norton: New York, 1963, xii + 190 p.
- P. Salmon: *Psychology for Teachers. An Alternative Approach*, Hutchinson: London, 1988, 138 p.
- L. Vygotsky: *Mind and Society*, Harvard University Press: Cambridge, Mass., 1978, xi + 159 p.
- L. Vygotsky: *Thought and Language*, MIT Press: Cambridge, Mass., 1986, xi + 287. p
- J. V. Wertsch: *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Harvard University Press: Cambridge, Mass., 1985, xiv + 262 p.

Gyermekfejlődés, az anyanyelv elsajátítása, az írni-olvasni tudás hatása

Az idegennyelv-tanulásra kidolgozott autonómiaelmélet nem hagyhatja figyelmen kívül a fejlődéstani tanulás mechanizmusait és folyamatait, és azt a hatást, amelyet az írni-olvasni tudás a kognitív folyamatainkra gyakorol. Astington és Donaldson a gyermekfejlődés kérdéseibe vezet be bennünket világos és érdekes írásokkal, míg Wells az anyanyelv-elsajátítás folyamatáról számol be, érintve az írni-olvasni tudás hatását is, amelyet alapvetően interaktív folyamatnak értékel.

- J.W. Astington: *The Child's Discovery of Mind*, Fontana Press: London, 1994, viii + 224. p.,
- M. Donaldson: *Children's Minds*, Fontana Press: London, 1978, 156. p.
- G. Wells: *The Meaning Makers*, Hodder & Stoughton: London, 1987, xv + 235 p.
- G. Wells és J. Nicholls: *Language and Learning: an Interactional Perspective*, Falmer: London/Philadelphia, 1985, vii + 171 p.

Nyelv, tanulás és interakció a tanteremben

A Vigotszkij-féle elmélet alapján álló Tharp és Gallimore részletes beszámolót adnak arról az oktatási kísérletről, amely a tanulói autonómia fejlesztését szolgálta, Mercer pedig különböző tantermi diskurzusokat elemez, és megvizsgálja ezek szerepét a tudás megszerzésének folyamatában. Ezek a könyvek, együtt olvasva őket, olyan kontextust teremtenek, amelyben érdekes lesz Sheils munkája, aki azt vizsgálja, hogyan működik a kommunikáció az idegen nyelvi tantermekben.

- N. Mercer: *The Guided Construction of Knowledge*, Multilingual Matters: Clevedon, 1995, viii + 135 p.
- J. Sheils: *Communication in the Modern Languages Classroom*, Council of Europe: Strasbourg, 1988, vi + 309 p.
- R. Tharp és R. Gallimore: *Rousing Minds to Life. Teaching, Learning, Schooling in Social Context*, Cambridge University Press: Cambridge, 1988, xii + 317 p.

Az autonóm tanulás leírása

A Holec által szerkesztett tanulmánykötet szerzői az Európa Tanács különböző tagállamaiban lefolytatott kísérletekről írnak, melyeknek az autonóm nyelvtanulás volt a témája. Dam könyve pedig arról a talán legtöbbet ünnepezt kísérletről ad részletes beszámolót, amelynek az iskolai autonóm tanulás vizsgálata volt a célja.

- L. Dam: *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*, Authentik: Dublin, 1995, 84 p.
 H. Holec (szerk.): *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*, Council of Europe: Strasbourg, 1988, 149 p.

A tanulói autonómia fejlesztését szolgáló technikák és segédanyagok

Minden, amit az idegennyelv-tanulásról és -tanításról eddig írtak, valamilyen értelemben a tanulói autonómia szempontjából is releváns. Az alábbiakban felsorolt könyvek a következő speciális témákat ölelik fel: a tanulói autonómia kérdése (Gathercole, Page), a tanulói autonómia „kollaboratív” bázisa (Nunan), stratégiák és tanuló-képzés (Dickinson, Oxford, Wenden, Wenden és Rubin), az autentikus szövegek használata (Little és társai, McGarry), egyéni tanulás (Little, Esch), idegennyelv-tanulás, mint az osztályban zajló interaktív kommunikációs folyamat (Legutke és Thomas).

- L. Dickinson: *Self Instruction in Language Learning*, Cambridge University Press: Cambridge, 1987, viii + 200 p.
 L. Dickinson: *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*, Authentik: Dublin, 1992, 67 p.
 E. Esch (szerk.): *Self-Access and the Adult Language Learner*, Centre for Information on Language Teaching and Research: London, 1994, 166 p.
 I. Gathercole (szerk.): *Autonomy in Language Learning*, Centre for Information on Language Teaching and Research: London, 1990, 106 p.
 M. Legutke és H. Thomas: *Process and Experience in the Language Classroom*, Longman: London/New York, 1991, xv + 332, p.
 D. Little (szerk.): *Self-Access System for Language Learning*, Authentik: Dublin, 1989, 62 p.
 D. Little, S. Devitt és D. Singleton: *Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theory and Practice*, Authentik: Dublin, 1994 (első kiadás 1989), 117 p.
 D. McGarry: *Learner Autonomy 4: The Role of Authentic Texts*, Authentik: Dublin, 1995, 57 p.
 D. Nunan (szerk.): *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge University Press: Cambridge, 1992, viii + 272 p.
 R. L. Oxford: *Language Learning Strategies*, Newbury House: New York, 1990, xiii + 342 p.
 B. Page (szerk.): *Letting Go, Taking Hold*, Centre for Information on Language Teaching and Research, London, 1992, 87 p.
 A. Wenden: *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice Hall International: Hemel Hempstead, 1991, xv + 172 p.
 A. Wenden és J. Rubin (szerk.): *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall International: Hemel Hempstead, 1987, xvii + 181 p.

Folyóiratok különkiadásai

Végezetül álljon itt két jól ismert nemzetközi folyóirat, amelyek a közelmúltban különkiadást szenteltek az autonóm idegennyelv-tanulás elméletének és gyakorlatának (a *Die Neueren Sprachen* különszámában további bőséges irodalom található).

- Die Neueren Sprachen* 93.5, 1994 Október – *Themenheft: Lernerautonomie*, szerk.: D. Wolff.
System 23.2, 1995, szerk. A. Wenden és L. Dickinson.

Fordította Valló Zsuzsa

Valóban halott-e az anyanyelvi beszélő?

Az első fejezetben nem definiáltam az *anyanyelvi beszélő* és *nem anyanyelvi beszélő* kifejezéseket¹. A mindennapi használatban ezek, valamint a köztük fennálló különbség nem is okoznak problémát. Szakmai körökben azonban ajánlatos kerülni őket.

Példa

Az 1. Felmérés (4.2 fejezet) során megkértem a University of Southern California American Language Institute nevű intézetében oktató kollégáimat, hogy töltsenek ki egy kérdőívet. Azt próbáltam kideríteni, vajon találnak-e különbséget az anyanyelvi, illetve a nem anyanyelvi angoltanárok nyelvtanítási módszere között. Az egyik, gyakorlatilag kétnyelvű válaszadó kollégám, a kitöltött kérdőív mellé leírta a vizsgálati hipotézisemről alkotott véleményét is. Nem is a kifogásai bántottak igazán, hiszen azok relevánsak és megalapozottak voltak, hanem az az indulat, amellyel ártatlan hipotézisemet megtámadta. A kérdőív kitöltését követő interjú során kiderült, hogy az dühítette fel igazán, hogy többszöri próbálkozásra sem sikerült állást kapnia Japánban vagy másutt, pusztán amiatt, hogy nem angol nyelvű országban született és nevelkedett. Még azt a lehetőséget sem kapta meg, hogy egy felvételi beszélgetés során bizonyítsa az anyanyelvi szintet megközelítő nyelvtudását.

Azóta többször is meggyőződtem arról, hogy az anyanyelvi/nem anyanyelvi megkülönböztetés mélyén sokkal több van, mint ami a felszínen látszik, ám ez már túlmutat egy alkalmazott nyelvészeti vizsgálat határain. Olyan darázsfelekbe nyúlnánk, amely teli van ideológiai, szocio-politikai és fájdalmas egzisztenciális vonatkozásokkal, és mindezek gyakran sokkal súlyosabban esnek latba, mint ahogy azt egy tudományos vizsgálat szigorja megengedi.

Mégis ebben a fejezetben megpróbálom áttekinteni az anyanyelvű/nem anyanyelvű különbséget kizárólag alkalmazott nyelvészeti szempontok alapján, kizárva minden olyan egyéb szempontot, amely megzavarhatná a vizsgálat tiszt-

A szerző *The Non-Native Teacher* című könyvének 2. fejezete, amelynek magyar fordítása a Macmillan kiadó szíves hozzájárulásával készült folyóiratunk számára. Lásd még a műről szóló ismertetést a Könyvszemlében. – *A szerk.*

taságát. Nem érintem azt a kérdést sem, hogy ez a megkülönböztetés mennyire releváns az angol nyelvtanításban, mivel ezzel a könyv 2. részében kívánok foglalkozni.

2.1. Az anyanyelvi beszélő definíciója

Az anyanyelvi/nem anyanyelvi felosztás az alkalmazott nyelvészet legkomplexebb és legkevésbé megfogható problémaköre. Egyre több kutató állítja teljes komolysággal, hogy anyanyelvi, ill. nem anyanyelvi beszélő nem is létezik. Rampton (1990) például egyenesen azt a címet adja cikkének, hogy „Az ,anyanyelvi beszélő’ hitelét veszti”, míg Paikeday (1985) ennél is tovább megy, és könyvének címében gyászos komorsággal jelenti be, hogy „Az anyanyelvi beszélő halott!” Ferguson radikális véleményét így fogalmazza meg:

„Tulajdonképpen az anyanyelvi beszélő fogalmát és az anyanyelv köré szőtt misztériumot szép csöndben száműzni kellene a nyelvet övező szakmai mítoszok köréből.” (1982:vii)

Újabb és újabb kifejezések születtek az „anyanyelvi/nem anyanyelvi” kifejezések helyettesítésére, mint például a *többé, ill. kevésbé* (Edge 1988), vagy az *angol nyelvben járatos beszélő* (Paikeday 1985), *tapasztalt beszélő* és a *hovatartozás kérdése* (Rampton 1990), az *angol nyelvet használók beszédközössége* (Kachru 1985) és a többi. Ami közös bennük, az az, hogy nagy hangsúlyt kap a „MI”, szemben a „mi és ők” dichotómiával. Baj viszont, hogy ezek a hangzatos elnevezések éppen annyira diszkriminatívak, mint az idő szaggatta anyanyelvi/nem anyanyelvi beszélő elnevezés (Medgyes 1992).

Megkísérlem tehát meghatározni, mit értünk anyanyelvi beszélőn. Először is összefoglalom az oly gyakran idézett definíciók (Stern 1983, Crystal 1985, Richards és társai 1985, Davies 1991) főbb jegyeit. Ezek szerint, például, angol anyanyelvi beszélőnek tekintendő az a személy, aki

1. angol nyelvű országban született és/vagy
2. gyerekkorában tanult meg angolul, angolul beszélő családban vagy környezetben
3. az angol az első nyelve
4. anyanyelvi szinten beszéli a nyelvet
5. képes angol nyelven folyékonyan és spontán módon társalogni
6. kreatív módon használja az angol nyelvet
7. megbízható intuícióval képes különbséget tenni a helyes és helytelen angol nyelvi formák között.

Ezek persze mind meglehetősen ködös és következtetlen feltételek. Hadd soroljak fel néhány főbb kifogást velük szemben.

- 1a) Nem egy gyerek megszületése után szüleivel együtt elköltözik egy másik, nem angol nyelvű országba, így nem angolul tanul meg, hanem az új közösség nyelvén.
- 1b) Még azok is, akik gyerekkorukban megtanultak angolul, részben vagy teljesen elveszíthetik angol nyelvtudásukat, azután, hogy egy nem angol nyelvű országba költöztek.
- 1c) Egyébként is, mely országok számítanak „angol nyelvű országoknak”?

- Ha valaki például egy normát meghatározó országban születik, angol anyanyelvi beszélőnek számít-e (1.3 fejezet) ?
- 2a) Meddig tart a gyerekkor? Egy hároméves gyereknek számít, de vajon annak számít-e egy kilenc, tizenkettő vagy éppen egy tizenhatéves? A szakirodalomban gyakran találkozunk a nyelvtanulási szempontból 'kritikus időszak' kifejezéssel, amelynek tudományos érvénye azonban meglehetősen kétséges (Stern 1983).
- 2b) Ha mindkét szülő angolul beszél a gyerekekkel, akkor egyértelmű a helyzet. De mi van akkor, ha az egyik szülő nem angol anyanyelvi beszélő és a saját anyanyelvén beszél gyermekével? Ez esetben a gyermek nagy valószínűséggel kétnyelvű lesz. De vajon melyik számít majd anya-, illetve első nyelvének e kettő közül? Lehet valaki egyszerre két nyelven anyanyelvi beszélő?
- 2c) És vajon minek számít az a nyolc éves Juan nevű kisfiú, akinek az apja mexikói, az anyja norvég, de aki ugyanakkor családjával öt éve Ausztráliában él? Juan otthon egyszerre két nyelvet használ, miközben megtanult angolul is. Vajon az ő esetében a három nyelv közül melyik számít domináns nyelvnek: a két otthon használt nyelv, vagy a helybeli közösség nyelve?
3. Hogyan definiálhatjuk a *native language-t* az *anyanyelvhez*, az *első nyelvhez*, az *L1-hez*, az *otthon használt és a domináns nyelvhez* képest, hogy a *második nyelv* és *idegen nyelv* elnevezéseket ne is említsem? Azt hiszem, e téren meglehetősen zűrzavar uralkodik.
- 4a) Hasonló a helyzet az angol nyelvtudás, angol nyelvi jártasság, angol nyelvi kompetencia és angol nyelvi készségek kifejezésekkel.² A *szinte anyanyelvi kompetencia* kifejezés jól tükrözi a kutatók bizonytalanságát.
- 4b) Az az állítás, hogy anyanyelvi beszélőnek az számít, aki anyanyelvi szintű kompetenciával rendelkezik, pusztán tautológia. Ilyen erővel azt is mondhatnánk, hogy az a jó buszsofőr, aki jól vezeti az autóbust.
- 4c) Mi nyelvtanárok jól tudjuk, hányféleképpen mérhető a nyelvtudás. Ugyanakkor nincs olyan mértékegység, amelynek segítségével egy anyanyelvi beszélőt meg lehetne különböztetni egy nem anyanyelvi beszélőtől. Vajon egy 100 kérdésből álló tesztben hányadik helyes válasz fölött kezdődik az anyanyelvi kompetencia?
5. Ugyanilyen alapon nem különíthető el a folyékony és spontán anyanyelvi nyelvhasználat a nem anyanyelvitől sem. Bizonyos diskurzustípusoknál, mint amilyen a kreatív beszéd vagy írás, például az anyanyelvi beszélők a nem anyanyelviéknél valószínűleg gyakrabban akadnak meg a beszédben, vagy írásban, hogy megkeressék a megfelelő kifejezést vagy szerkezetet. Ugyanakkor egy kezdő nyelvtanuló is képes lehet arra, hogy egyszerű szerkezeteket anyanyelvi szinten, úgyszólván automatikusan használjon.
6. Hogyan lehet megragadni az angol nyelv kreatív használatából adódó különbségeket? Továbbá, vajon ki vonná kétségbe az olyan angol nyelven író, de nem angol anyanyelvű szerzők kreatív tehetségét, mint Conrad, Nabokov vagy Soyinka?

7. „Ha problémád van, legjobban teszed, ha anyanyelvi beszélőhöz fordulsz” tartja a fáma. Igen ám, de milyen anyanyelvi beszélőhöz? Nyelvileg naív vagy éppen kifinomult tudással rendelkező emberhez (Crystal in Paikeday 1985)? Sajnos gyakran tapasztaljuk, hogy még a legmagasabban képzett anyanyelvi beszélő intuíciói és ítéletei sem mindig megbízhatóak. Mi több, az anyanyelvi beszélők egymással is csak ritkán értenek egyet. . . (7.4 fejezet) !

Mondanom sem kell, hogy az említett problémák ennél még sokkal többre-
tegű és finomabb kérdéseket is felvetnek. Hely hiányában azonban, inkább el-
tekintek a mélyebb rétegek feltárásától.

2.2 A köztesnyelvi kontinuum

E kifogások felsorolásával azonban távolról sem kívánom kétségbe vonni az anyanyelvi beszélő, és ebből logikusan következően, a nem anyanyelvi beszélő létezését. Nehezen megfogható fogalmak ugyan, használatuk mégis megalapozott és a mindennapi használatban az anyanyelvi/nem anyanyelvi megkülönböztetés általában nem okoz problémát. Bárhogy is van, a szomszéd szobában székelő X kollégám angol anyanyelvi beszélő, én viszont nem vagyok az. Csak a bolond vonná kétségbe a kettőnk között oly nyilvánvalóan létező differenciát. Igaz, nyelvtudásunk jelenlegi állapotában nehéz volna pontosan meghatározni a kettőnk tudása közti eltéréseket, de hát ugyanez elmondható a világ számos más jelenségéről is, mégis különválasztjuk őket.

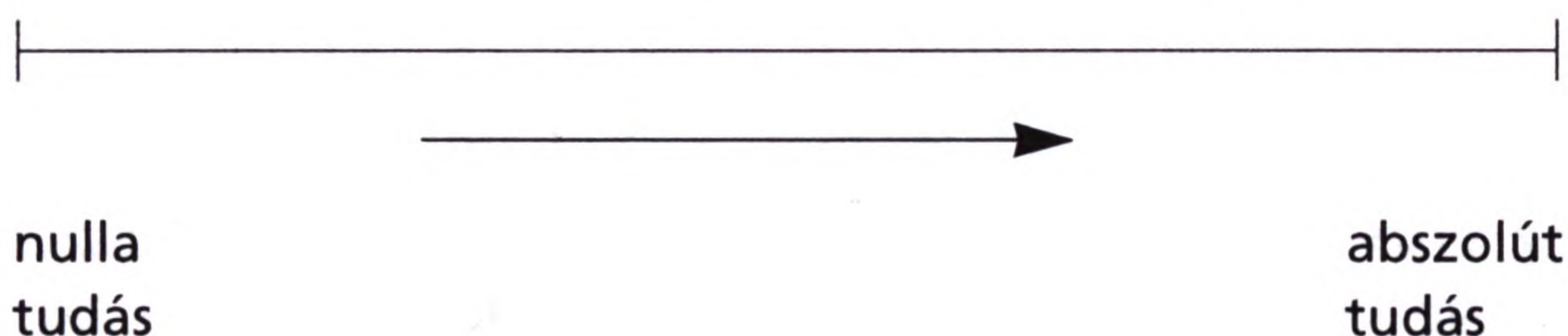
Példa

Ha jól tudom, mind a mai napig senki sem tudott éles határvonalat húzni az olyan ellentétpárok tagjai, mint élet és halál, normális és elmebeteg viselkedés között, kivéve jogi vagy gyakorlati értelemben.

Ezért azt javaslom, ne vessük el az anyanyelvi/nem anyanyelvi beszélő kifejezéseket, ha másért nem, hát az egyszerűség kedvéért. Fogadjuk el Halliday paradoxonát (in Paikeday 1985), mely szerint az anyanyelvi beszélő azért hasznos elnevezés, mert nincs túl szigorúan definiálva.

Általában mindenki egyetért abban, hogy az angol nyelv használói egyben az angol nyelv tanulói is, azzal a különbséggel, hogy az angol anyanyelvi beszélők már elsajátították az angol nyelvet, míg a nem anyanyelviiek folyamatosan tanulják azt. Minden beszélő, tanulási folyamatának bármely pontján metaforikus értelemben elhelyezhető az köztesnyelvi kontinuumon (2. ábra), mivel többé vagy kevésbé haladó fokon beszél az köztesnyelvet (Selinker 1972).

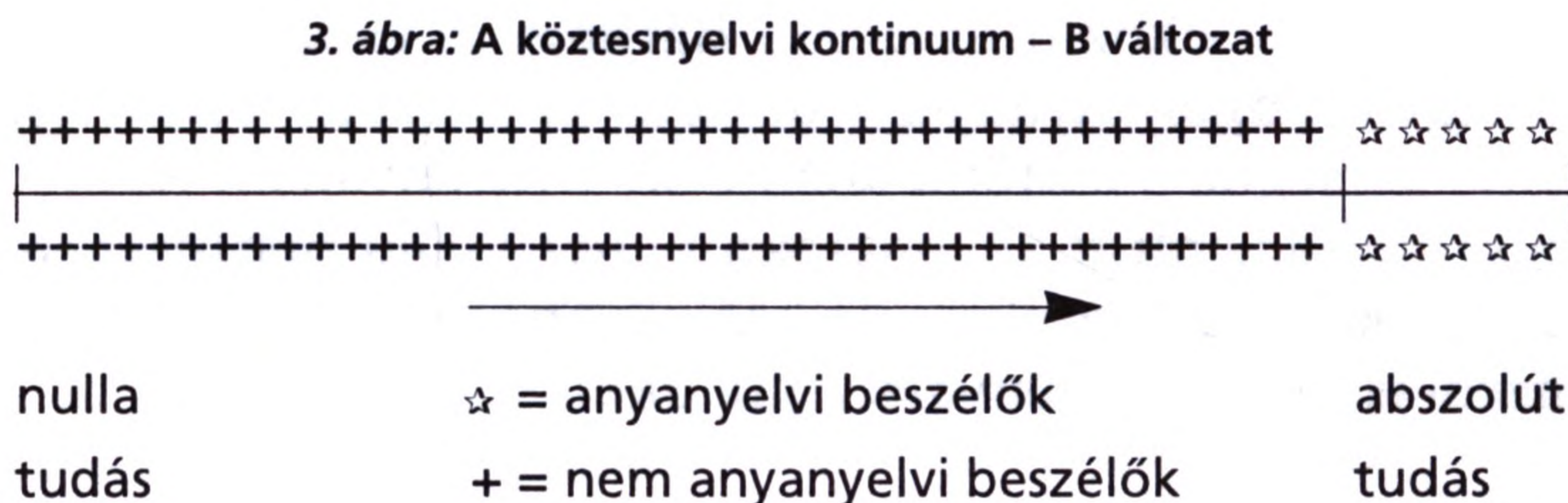
2. ábra: Az köztesnyelvi kontinuum – A változat



A képzeletbeli nulla és abszolút pontok közötti mozgást több tényező is befolyásolja, melyek között a születési hely és a környezet kiemelten fontos szerepet játszik. Így az, aki angol nyelvű közösségben született és nevelkedett, valószínűleg jobban tud angolul, mint az, aki nem angol nyelvű közösségben született és nevelkedett. Következésképpen az anyanyelvi beszélők *potenciálisan* jobban tudnak angolul, mint a nem anyanyelvi beszélők.

Felmerül most már a kérdés, hogy vajon *minden* anyanyelvi beszélő feltétlenül közelebb van-e a kontinuum abszolút pontjához, mint akár a leghaladóbb nem anyanyelvi beszélő. Más szóval, előfordulhat-e, hogy a nem anyanyelvi beszélő egyéb változók, például erősebb motiváltság, fokozottabb rátermettség, hosszabb tapasztalat vagy magasabb fokú képzettség révén nagyobb tudásra tesz szert az anyanyelvi beszélőnél? Vajon a nem anyanyelvi beszélők hátránya abszolút, vagy relatív? Vizsgáljuk meg külön-külön mindkét lehetséges választ.

Ha a hátrány *abszolút*, a köztesnyelvi kontinuum a következőképpen ábrázolható (3. ábra):



A 3. ábra azt mutatja be, hogy a nem anyanyelvi beszélők ugyan folyamatosan haladhatnak előre a kontinuumon, miközben tanulva használják, ill. használva tanulják az angol nyelvet. Egy bizonyos pont elérésekor azonban üvegfal állja útjukat. Látják a fal túlsó oldalán tolongó anyanyelvi beszélőket, de a falon át-törni, vagy átmászni képtelenek. A fal golyóálló üveg, teljes mértékben elkülöníti az anyanyelvi beszélőket a nem anyanyelvi beszélőktől.

Az egyik lehetséges magyarázat, amiért az anyanyelvi beszélők és a nem anyanyelvi beszélők nem keveredhetnek össze egymással, talán abban keresendő, hogy másképpen sajátították el a célnyelvet.

„Az anyanyelvi beszélő bizonytalan helyzetből biztonságos helyzet felé halad, míg a nem anyanyelvi beszélő az ellenkező utat járja be. Az anyanyelvi beszélő, bárhogyan is definiáljuk, rögtön az információt keresi, és a számára felkínált nyelvet (részben) azért tanulja meg, hogy megtalálja a keresett információt. A tanulási folyamat előrehaladtával, a meglett információ növekedésével párhuzamosan biztonságérzete növekszik, mivel a nyelv által egyre jobban képes befolyásolni környezetét. Ezzel szemben a nem anyanyelvi beszélő az első nyelven keresztül már rendelkezik ilyen befolyással, tehát amikor elkezd a második nyelv tanulását, ki kell lépnie ebből az L1 nyújtotta biztonságából. A második nyelv tanulása során a nem anyanyelvi beszélő egyre kevésbé biztos abban, ami az első nyelvben biztonságosan ismerni vélt. Persze a megfelelő tudás elérése után végül a második nyelvben is megszerezheti azt a biztonságérzetet, amelyet az első nyelvben magáénak tudott” (Davies 1991:35–36).

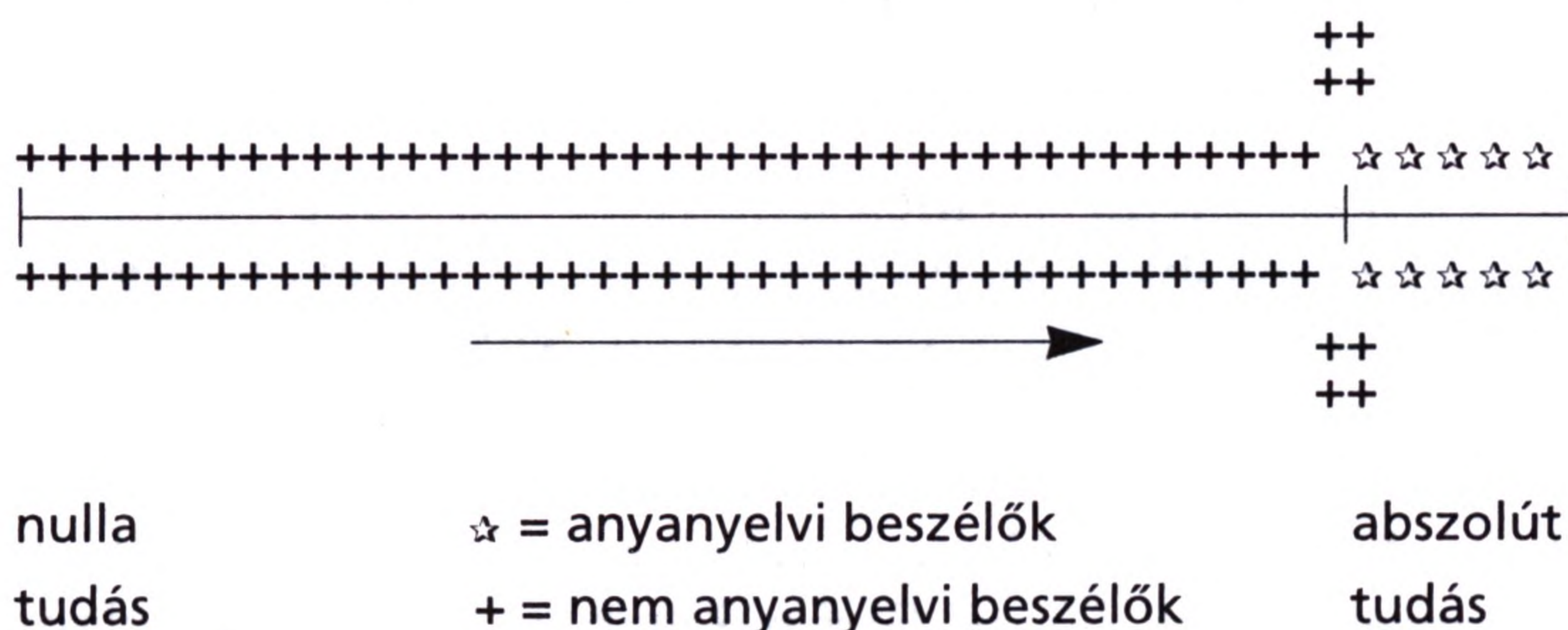
Még erősebben támasztja alá a teljes szétválasztást az az érv, amely szerint, úgy tűnik, a nem anyanyelvi beszélők éppen természetüknél fogva sokkal inkább norma-függők, mint az anyanyelvi beszélők, hiszen ők csak imitálják valamelyik anyanyelvi csoport nyelvhasználatát. Ugyanúgy, ahogy az epigonból soha nem válik igazi művész, hangzik az érvelés, a nem anyanyelvi beszélő sem érheti el soha a kreativitás és eredetiség olyan magas fokát, mint azok, akiket utánoz. Valamennyire szabadon megválaszthatja ugyan, hogy melyik anyanyelvi beszélő csoporthoz kíván csatlakozni, de elsősorban mindig a modell és a cél kell hogy a szeme előtt lebegjen.

Ennek az érvelésnek a legszembetűnőbb gyengése az, hogy homlokegyenest ellenkezik a mindennapi tapasztalattal. Mindannyian ismerünk olyan nem anyanyelvi beszélőket, akik sokkal kifinomultabban használják az angol nyelvet, sokkal fejlettebb íráskészséggel rendelkeznek, mint a legtöbb anyanyelvi beszélő. De vajon az a tény, hogy egy vagy két készség terén a nem anyanyelvi beszélő anyanyelvi szintű jártassággal bír, feljogosítja-e őt arra, hogy anyanyelvi beszélőnek tekintse magát?

Hadd tegyem fel a kérdést, mit is értünk nyelvtudáson? Nos, a négy készséget, a nyelvtant, a szókincset, a kiejtést, a beszédszándékokat, no meg a többit. De konyhaművészeti hasonlattal élve, a recept ezzel távolról sem teljes. A hozzávalók listája mellől hiányzik a relatív mennyiség, valamint az egymást követő lépések leírása. E nélkül az információ nélkül akár két teljesen különböző ételt is megfőzhetünk a lista alapján, vagy, ami még ennél is rosszabb, teljesen tönkretethetjük a család vacsoráját.

Miután ezt a lehetőséget elvetettük, hadd javasoljak egy másféle megközelítést, mely szerint a nem anyanyelvi beszélő „hendikepje” mindössze *viszonylagos*, vagyis igenis megvan a lehetősége arra, hogy behozza az anyanyelvi beszélőt. Ezzel a kompromisszummal immár a nem anyanyelvi beszélők is bejuthatnak az anyanyelvi szintű tudás oly igen áhított tündérországaiba. (4. ábra):

4. ábra: A köztesnyelvi kontinuum – C változat



Amint az az ábrán jól látható, néhány nem anyanyelvi beszélő utolérte az anyanyelvi beszélőket, bár számuk nagyon csekély, ismeri el Davies (1991), hiszen nem egyszerű feladat egy nem anyanyelvű beszélő számára, hogy jobb teljesítményt nyújtson egy olyan anyanyelvi beszélőnél, aki élete első öt hat évének jelentős részét anyanyelvének tanulással töltötte.

2.3 A pseudo-anyanyelvi beszélő

Ha beismertem, hogy léteznek nem anyanyelvi beszélők, akik közel anyanyelvi szintű angoltudással rendelkeznek – jobb híján *pseudo-anyanyelvi beszélőknek* neveztem el őket³ –, még nem feltétlenül állítottam, hogy lehetetlen volna megkülönböztetni őket az anyanyelvi beszélőktől. Van némi bizonyítékunk arra, hogy a gyakorlott anyanyelvi beszélő a számára pseudo-anyanyelvi beszélőket felismeri (Ellis 1985); mindennapi helyzetekben azonban anyanyelvi beszélőknek tekintik őket (Gardner 1985).

Hadd soroljak fel néhány olyan vonást, amelynek alapján a pseudo-anyanyelvi beszélő könnyen leleplezhető. Az anyanyelvi beszélőkhöz képest a pseudo-anyanyelvi beszélők

1. Leggyakrabban és legkönnyebben a kiejtésükről, vagyis Kachru (1982) kifejezésével élve, a „kiejtési sorompójukról” ismerhetők fel.

Példa

Van egy magyar barátom, aki pseudo-anyanyelvi szinten beszél az angol nyelvet. Angliában mégis gyakran azt hiszik róla, hogy ausztrál, Ausztráliában, hogy hosszú időt töltött az USA-ban, az USA-ban pedig, hogy angol. Vannak persze olyanok is, akik titokban azt gyanítják, hogy valójában francia.

2. Az átlagnál gyakrabban vagy ritkábban használnak idiomatikus kifejezéseket. Néhány pseudo-anyanyelvi beszélő, tudatosan, vagy nem tudatosan, szívesebben használ jelöletlen formákat, tartózkodik a köznyelvi fordulatoktól, az utalásoktól, még inkább a szleng kifejezésektől, míg mások túlságosan is sok idiomatikus kifejezést használnak, talán hogy ne hallatszanak olyan sótlannak.

Példa

Az egyik magyar kollégám, mikor angolul beszél, rengeteg szleng kifejezést használ, ám nem egy közülük bizony már rég kiment a divatból. Egy anyanyelvi beszélő, elismeréssel adózva és a merész kísérletezőkedvet dicsérve egy az ötvenes évekből ittmaradt Elvis Presley rajongóhoz hasonlította.

3. Hiányos a fogalmi ismereteinek az a része, amelyet a gyermek a nyelvtanulás legfogékonyabb időszakban sajátít el (játékok, mesék, gyermekdalok, a környezet, iskolai alaptantárgyak, stb.).

Példa

Ismeri a kedves olvasó az angol anyanyelvű gyerekek szóhasználatát (*copy-cat, fibber, tell-tale, coward, swot, Nosey Parker*)? Ismeri a számtani alapműveletekre vonatkozó angol kifejezéseket? Automatikusan is megy például az összeadás? Ismerik a tündérmesék hagyományos fordulatait (a *Once upon a time*-től az *And they lived happily ever after*-ig)? És vajon ismerősnek hangzanak-e az alapvető biológiai szakkifejezések angolul, úgy mint *monocytledon, free-stone, stamen* vagy *abdomen* angolul? El tudná mondani a Pitagorasz vagy éppen a Thalész tételt angolul?

4. Kevésbé hatásosan használja az ismétlést, ill. a közönséges fordulatokat. A pszeudobeszélőnek kommunikációs helyzetekben nem az a gondja, hogy nem érti a mondanivalót, az „üzenetet”, hiszen gyakran nincs is szó információcseréről, hanem hogy nem ismeri a beszélgetés rituáléját (Davies 1991). A pseudo-anyanyelvi beszélők nyelvhasználatában a tranzakcionális és az interakcionális nyelvhasználat aránya az előbbi javára tolódik el (Brown and Yule 1983).

Példa

A nem anyanyelvi beszélők, a pseudo-anyanyelvi beszélőkkel együtt általában tárgyyszerűbbek, és a minimálisra csökkentik a mindennapi beszélgetésre jellemző fecsegést. Rendszerint udvariatlanul kurta, lényegretörő párbeszédet folytatnak, amit az anyanyelvi beszélő gyakran faragatlanságnak, sőt ellenséges indulatnak értelmez.

5. Általában kevésbé van tisztában a kontextussal. Ez bizonyos helyzetekben ismeret hiányban, esetleg regiszterbeli elcsúszásban juthat kifejezésre, amely nehezíti a társas érintkezést. Természetesen a kontextus iránti érzéketlenség igen gyakran az angol nyelvi kultúrák hiányos ismeretéből fakad.

Példa

Amikor először (és utoljára) betértem a McDonald's-hoz az Egyesült Államokban, kértem egy hamburgert. A kislány a pult mögött hosszas felsorolásba kezdett. Különböző szavak fantáziáit sejtettem a szavak mögött. Miután hiába próbálkoztam valamiféle értelmes jelentést kihámozni a felsorolásból, közöltem vele: „Azt adja, amelyiket legutoljára említette.” Nem szólt egy szót sem, de nem verbális reakciója jelezte, mit gondol: „Ez a pali tök hülye.”

6. Kevésbé koherens és következetes akár a saját, akár a mások nyelvhasználatának megítélését illetően (Coppieters 1987). Mindez hatással van az angol nyelvtanításra is, különösen a hibajavítás során (6.4 fejezet).

Példa

Egy pseudo-anyanyelvi beszélő kollégám arról panaszkodik, hogy állandóan összekeveri a *The same to you* és a *You too* kifejezéseket, amikor gyorsan kell reagálnia, vagyis, ha egy anyanyelvi beszélő boldog karácsonyt kíván neki, azt mondja, *You too*, és amikor valaki azt mondja, *Take care*, azt feleli *The same to you*.

2.4. Az „átlagos” nem anyanyelvi beszélő

Szálljunk most alá a nem anyanyelvi beszélők népes birodalmába, amely sokkal zsúfoltabb, mint a pseudo-anyanyelvi beszélőké. Két fontos problémát kell szemügyre vennünk.

Az egyik a motiváció problémája. A nem anyanyelvi beszélők ambícióik szerint két kategóriába sorolhatók. Az első csoportba tartoznak azok, akik számá-

ra az angol nyelv eszköz bizonyos korlátozott személyes vagy szakmai célok eléréséhez, vagyis hogy képesek legyenek egyszerű beszélgetést folytatni külföldiekkel, rutin feladatokat végrehajtani a munkájuk során, megérteni a lényegét egy angol nyelvű magazinban megjelent cikknek, vagy éppen letenni egy vizsgát. A második csoportba azok tartoznak, akik számára az angol nyelv az egyik legfontosabb dolog a világon, mint például az Angliába bevándorlók, vagy azok, akiknél a szakmai kommunikáció fő eszköze az angol nyelv. A nem anyanyelvű angol nyelvtanárok is az utóbbi kategóriába tartoznak. Ennek alapján Gardner és Lambert (1972) különbséget tesz instrumentális és integratív motiváció között.

Egy integratív motiváció által vezérelt nem anyanyelvi beszélő számára a gyatra angol nyelvtudás ismétlődő frusztráció forrásává válhat. Ez a „hendi-kep” minden területre kiterjed: az ilyen emberek a nyelvi performancia minden területén általában rosszabbul teljesítenek az anyanyelvi beszélőknél. A kudarc érzése még erőteljesebb, amikor teljesítményüket olyan anyanyelvi beszélőkével hasonlítják össze, akik hasonló adottságokkal rendelkeznek, ami az életkorukat, nemüket, képzettségüket, intelligenciájukat és különösen szakmai tudásukat illeti. Csak mellékesen jegyzem meg, hogy mi nem angol anyanyelvű angoltanárok nap mint nap megízlelhetjük ennek a fájdalmas élménynek a keserű ízét (5. fejezet).

Ugyanakkor még erős integratív motiváció által vezérelt emberek sem mindig törekszenek arra, hogy feltétlenül anyanyelvi beszélőkké váljanak. Nyelvtudásukat megpróbálják anyanyelvi szintre hozni, de nem kívánják megtagadni tényleges anyanyelvüket. Még a bevándorlók is, akiknek pedig életfontosságú, hogy új környezetükbe maradéktalanul beilleszkedjenek, gyakran távolságot tartanak önmaguk és az új otthonukul választott angol nyelvű közösség között. Ilyen esetekben az angol megmarad közvetítő nyelvnek, amelyet az őket körülvevő közösség kényszerít rájuk.⁴ Ez rendben is volna így, de akkor ki dönti el, hogy Hassani úr, aki majdnem anyanyelvi szintű (pseudo-anyanyelvi) angol tudással rendelkezik, anyanyelvi beszélőnek minősül-e, avagy sem? Mivel az anyanyelvi/nem-anyanyelvi dilemma elméleti megoldása nagyon messze van, hadd javasoljam, némi önelégültséggel: engedtessek meg neki, hogy maga döntse el a kérdést. Azt hiszem, az a legcélravezetőbb, ha alapos megfontolás után, Hassani úr és mindenki más is maga dönti el, vajon az anyanyelvi, a pseudo-anyanyelvi, vagy a nem anyanyelvi beszélők csoportjához tartozik, vagy esetleg egészen máshová kíván-e tartozni. Davies-szel egyetértésben vallom, hogy a hovatarozás kérdésében: „nagyrészt mindenki maga dönt, mert ez nem valamiféle objektíven létező dolog.” (1991:7–8).

Nem szabad azonban megfeledkeznünk arról sem, hogy egy ilyen választás milyen felelősséggel jár, már ami az *önbizalom* és az *identitás* kérdéseit illeti. Önbizalom abban az értelemben, hogy ha egyszer azt állítjuk magunkról, hogy mondjuk pseudo-anyanyelvi szinten beszéljük az angolt, akkor nem kell többé szenvednünk a stressztől, az identitás pedig olyan szempontból kulcsfontosságú, hogy magunkat el kell fogadtatnunk tanár kollégáinkkal, többnyire anyanyelvi beszélőkkel is annak, amit állítunk magunkról; ez feltételezi, hogy mind nyelvészeti, mind kulturális szempontból elfogadjuk az angol nyelvi normákat.⁵

Példa

Több olyan külföldit ismerek, akinek szerintem hibátlan az angol tudása, de tagadják, hogy anyanyelvi beszélők volnának. Ha megpróbálunk mélyebbre ásni, azt hozzák fel, hogy hiányosak a gyerekkorban elsajátítható asszociációs alapjaik, hogy csak korlátozott és passzív ismereteik vannak a különféle nyelvi változatokról, meg hogy rengeteg olyan téma van, amelyekről sokkal „kényelmesebben” tudnak beszélni az anyanyelvükön. „Képtelen volnék például angolul szeretkezni”, mondta valaki (Crystal in Paikeday 1985).

Összefoglalás

Ebben a fejezetben megpróbáltam válaszolni arra a kérdésre, hogy vajon az anyanyelvi/nem anyanyelvi megkülönböztetés tényleg mítosz-e csupán. Az „anyanyelvi beszélő” kifejezés definíciójának rövid elemzése bebizonyította, hogy ez a kifejezés bizony nehezen megfogható. Bemutattam a köztesnyelvi kontinuum három lehetséges változatát az anyanyelvi beszélők és a nem anyanyelvi beszélők közötti, vitatható kapcsolat ábrázolására. Azt állítom, hogy alapos vizsgálattal még a pseudo-anyanyelvi beszélőt is fel lehet ismerni, nem beszélve a nem anyanyelvű, átlagos angoltudású beszélőkről. Befejezésül azt javasoltam, hogy mindenki maga döntse el, hogy az anyanyelvi illetve nem anyanyelvi beszélők melyik csoportjába tartozik.

A továbbiakban az anyanyelvi/nem anyanyelvi megkülönböztetés általános jellemzőin túllépve, az angol nyelvtanításban megmutatkozó eltéréseket kívánom elemezni. De mielőtt a témát leszűkíteném, engedjenek meg nekem még egy kitérőt. A 3. fejezetben röviden vázolólok, hogy ellentétben más, manapság megjelenő könyvekkel, ez a könyv miért a tanárra összpontosít a tanuló helyett.

JEGYZETEK

1. Néhány kutató az anyanyelvi *beszélő* kifejezés helyett előszeretettel alkalmazza az anyanyelvi *nyelvhasználó* kifejezést, ezzel is hangsúlyozva, hogy a nyelvhasználat az írást és nyomtatást is magába foglalja, nemcsak a beszédet.
2. Ebben a könyben mindvégig tartózkodtam a *kompetencia* szó használatától, mivel szükségképpen szembe kellene állítanom a *performanciával*, továbbá be kellene vezetnem a *nyelvi* és a *kommunikatív kompetencia* kifejezéseket is, amely tovább bonyolítaná a feladatomat és elkerülhetetlenül sok kitérővel járna.
3. Szándékosan kerülöm a *közel-anyanyelvi beszélő* kifejezést. Nézetem szerint azt nevezzük közel anyanyelvi beszélőnek, aki magas szintű nyelvtudással rendelkezik, ám az anyanyelvi szintet meg sem közelíti, míg a pseudo-anyanyelvi beszélő nyelvtudása egy vagy több területen akár meg is haladhatja az anyanyelvi beszélőét. Mellesleg Gimson (in Paikeday 1985) kissé tréfásan bevezeti a *természetes anyanyelvi beszélő* és a *tiszteletbeli anyanyelvi beszélő* fogalmát is.
4. Furcsa módon a származás és egyéniség földadásától való ódzkodás jelentősen hátráltathatja az embert abban, hogy közel-anyanyelvi szintű angol nyelvtudásra tegyen szert, sőt nyelvi fosszilizációhoz vezethet (8.2 fejezet).
5. A kulturális elkötelezettség természetesen nem egy bizonyos angol-nyelvű kultúra iránt vállalt kötelezettséget jelent.

IRODALOM

- Brown, G. és Yule, G. (1983): *Teaching and Learning in Focus*. The British Council
- Coppieters, R. (1987): Competence Differences between Native and Near-Native Speakers. *Language*, 63. köt.
- Crystal, D. (1985): *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Basil Blackwell
- Edge, J. (1988): Natives, Speakers and Models. *JALT Journal*, 2/9. köt.
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press
- Davies, A. (1991): *The Native Speaker in Applied Linguistics*. University of Edinburgh
- Gardner, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold
- Gardner, R. C. és Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House
- Kachru, B. B. (1982): Introduction: The Other Side of English. In: B. B. Kachru (szerk.): *The Other Tongue: English across Cultures*. Pergamon
- Kachru, B. B. (1985): Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In: R. Quirk és H. G. Widdowson (szerk.): *English in the World – Teaching and Learning the Language and Literature*. Cambridge University Press/ The British Council
- Medgyes, P. (1992): Native or Non-Native: Who's Worth More? *English Language Teaching Journal*, 4/46. köt.
- Paikeday, T. M. (1985): *The Native Speaker is Dead!* Toronto: Paikeday Publishing Inc.
- Rampton, M. B. H. (1990): Displacing the „Native Speaker”: Expertise, Affiliation, and Inheritance. *English Language Teaching Journal*, 2/45. köt.
- Richards, J. C., Platt, J. és Weber, H. (1985): *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Longman
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10. köt.
- Stern, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press

**Medgyes Péter „THE NON-NATIVE TEACHER” című könyve,
mely elnyerte az English Speaking Union 1995-ös
könyvversenyének első díját – egyéb módszertani kiadványok
mellett – megrendelhető az alábbi címen:**

MAGYAR MACMILLAN KÖNYVKIADÓ

1117 Budapest

Móricz Zsigmond krt. 3/b.

Tel/Fax: 186-8951

Katalógusainkat kérje kiadónktól!

A kiejtés és nehézségei

Pszichológiai elmélet

Bevezetés

Thomas Mann *József és testvérei* című monumentális munkájában szerepel az öreg midjáni, aki – idézzük fel a bibliai történetet – megmenti Józsefet, majd búcsúzóul ezt mondja neki: „Nyelved édesen szóló, s tud jó éjt mondani s más egyebet is – ehhez tartsd magad, s örvendeztesd meg az embereket [...]” (Sárközi György fordítása, Budapest, 1963, 606.)

A beszéd a mi ékességünk s egyben olyan élvezet, amely minden ajándéknál jobban megörvendezteteti az embereket. Sokféle nyelven beszél az ember, de mindegyik megegyezik abban, hogy különleges szerepet játszik az ember fejlődésében: A nyelv formálója és hordozója az általa képviselt kultúrának; a benne foglalt, minden beszélő által közösen birtokolt és tisztán körülhatárolt tapasztalat szerzésének eszköze s ugyanakkor szubsztanciája. Az adott anyanyelvet beszélők közössége az identitás egyik meghatározó köre. A anyanyelvi beszéd érzékelhető, valóságos és azonnal felismerhető láncba fűzi használóit, ez különbözteti meg minden más társadalmi, kulturális, vagy faji jellegzetességtől.

Ha beszédem olyan, mint a társamé, akkor egy vagyok vele, a részévé válok, és ő is a részemmé válik. Ha nem, akkor a másik ember nem részem, és én sem tartozom hozzá.

Kapott az ember egy másik adományt is. Az anyanyelv csodájához hozzájárul az is, hogy képesek vagyunk más emberek nyelvének megtanulására. Ezt a másik adományt azonban egy féltékeny és talán bölcs istentől kaptuk. Lényeges megszorításokkal. Nyilvánvaló ugyanis, hogy léteznek bizonyos korlátok, amelyek köztünk és más emberek nyelvi közössége között húzódnak.

Közismert, mindennapi jelenség szerte a világon, hogy vannak emberek, akik egy, vagy több idegen nyelvet is képesek jól beszélni. Nem ritka az olyan ember sem, akinek *domináns nyelve* nem azonos az *anyanyelvével*. Elég Joseph Conradra, Arthur Koestlerre, vagy Vladimir Nabokovra gondolni, hogy csak a leghíresebbeket említsem (ilyen az, amikor az ember irodalmi előítéletei a világ

A második nyilvános előadás annak a háromnak a sorából, amelyet a szerző a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen 1995 februárjában vendégprofesszor-ként tartott. Az utolsó előadás szövegét következő számunkban közöljük. (Köszönet illeti Bátori Tamást, a szöveg fordításában való együttműködéséért.)

angolul beszélő részéhez kapcsolódnak). Kifejezés is született ennek a képességnek a megjelölésére: Conrad-jelenségnek nevezik. Való tény, hogy lehetséges majdnem, vagy akár teljesen tökéletesen egy idegen nyelv legbelső lényegéig hatolni, teljes mértékben uralni annak szókincsét, nyelvtanát, ismerni az idiómák tárházának minden zegét-zugát, de mégis van egy kiváltságos hely, amely egy bizonyos koron túl zárva marad a legtöbb idegen előtt. Mégpedig az eredeti kiejtés. A kiejtés vonatkozásában igen kevés példa akad a Conrad-jelenségre.

Tudhatunk mindent egy nyelvről és egy kultúráról, a kiejtés akkor is olyan pregnáns határvonal, vagy erős *jel*, amely elválasztja, megkülönbözteti az anyanyelvi beszélőket az idegenektől; közvetlen, adott, beépített és megkerülhetetlen tesztként azonosítja az eredeti nyelvi közösség tagjait. Az eredeti kiejtés szinte tökéletes teszt az identitás e létfontosságú köréhez való tartozás eldöntésére, és így a csoportos nyelvi identitás jele.

A folyamatban szereplő pszichológiai tényezők megragadására – mint azt néhányan talán tudják – néhány éve bevezettem a *nyelvi ego*, a *nyelvi ego határai* és a *nyelvi ego határainak áteresztőképessége* fogalmát.

Ezek a kifejezések az „ego határai” és a „testi ego” (*ego boundaries* és *body ego*) pszichoanalitikus koncepciójából származnak, és az egyén fejlődésének jelzőpontjaiként értendők (Guiora, 1972). Az „ego” eredeti freudi fogalmát már Heinz Hartman kiterjesztette, amikor kiemelte „a ,testi képi’ (*body image*) elsősorban az én és a tárgyi világ megkülönböztetésére gyakorolt hatását” (Hartman, 1964). A *body image* Hartman értelmezésében az énkép fizikai dimenzióira utal. Véleményem szerint a nyelv és a beszéd törzs- és egyedfejlődési szempontból is magasabb szintű megnyilvánulása az énképnek, mint a *body image*, és azt állítom, hogy a nyelv és a beszéd fejlettebb szintet ért el és fejez ki az énkép belső és külső vonatkozásainak egységesítésében. Voltaképp a nyelv és a beszéd lett az ego integrációjának legmagasabb szintű és legérzékenyebb formája, és metaforikusan, némi költőiséggel azt lehet mondani, hogy a nyelvtan és a szintaxis a nyelvi ego állványzata, a szókészlet a formális tartalom, mely testet ad neki, a kiejtés pedig legbelső magja.

A kiejtés természetes története

Az idegen nyelv kiejtését tárgyalva az imént a „bizonyos koron túl” kifejezést használtam. Egyszerű megfigyelés alapján tudjuk, hogy különbség van gyermekek és felnőttek között e páratlanul fontos nyelvi viselkedés terén. Újrafogalmazom a jól ismert tényt: ha egy gyereket idegen környezetbe helyeznek, egy bizonyos korig autentikus kiejtéssel sajátítja el az új nyelvet. Ha azonban azonos korú gyermekeket bármilyen intenzíven is, de a *saját nemzeti-nyelvi környezetükben* szembesítünk ugyanazzal az idegen nyelvvel, nem ugyanúgy használják az új nyelvet. Bármilyen tökéletesen is, de az anyanyelv által jelölt akcentussal beszélnek. Ama bizonyos koron túl az emberek többsége az esetek zömében, a körülményektől gyakorlatilag függetlenül, nem képes az eredeti kiejtés elsajátítására a második vagy idegen nyelven. A legtöbb megfigyelő ezt a „bizonyos kort” kilenc és tizenkét év közé teszi.

A gyermekek vélt felsőbbbségéről fellelhető irodalom alapján végzett új vizs-

gálatában Yasushi Sekiya arról számol be, hogy a bizonyítékok szerint a gyermekek tútesznek a felnőtteken a „második nyelv természetes fonológiájának elsajátításában” (Sekiya, 1968, 62). Ez az állítás eszünkbe juttatja a természetes és nem természetes elrendezések rendkívül fontos distinkcióját, amelyre még visszatérek jelen előadásom és a sorozatot összefoglaló előadás során.

Folytattak már – ha nem is mindig szisztematikusan – annak kiderítését célzó kísérleteket, miért nem képes a legtöbb ember átlépni az idegen nyelv eredetét megközelítő kiejtésének varázskörén. A kérdésnek két olyan aspektusa van, amelyet a vizsgált viselkedés magyarázására irányuló minden próbálkozásnál figyelembe kell venni: 1. Miért jobbak a gyerekek 9–12 éves koruk előtt új nyelvi környezetben, mint saját nyelvi környezetükben, és miért jobbak, mint a felnőttek? 2. Mi a magyarázata a jelzett egyéni különbségeknek a felnőttek között? Sőt, még egy nyilvánvaló megállapítást tennék – és remélem ezért nem vádolnak felesleges szakmai pedantériával –: minden ilyen próbálkozásnak hiteles úton kell történnie, mégpedig olyan tesztelhető hipotézis formájában, amely érvényes és megbízható eredményeket hoz.

Ezt a kérdést szeretném most megvitatni, kritikusan vizsgálva néhány mai nézőpontot, megosztva Önökkel néhány fontos kutatási adatunkat, hogy végül olyan pszichológiai elméletet állítsak fel, amely a kutatásokon alapul.

A neurológiai álláspont

Komoly figyelem övezi az agyféltekék funkcionális differenciálódását és annak a beszédalkotásra gyakorolt hatását. Lényegében azt állítják, hogy a féltekék funkcióinak, azok dominanciáinak kialakulása (lateralizáció) a pubertás környékén zárul le, s vele együtt lecsökken az agy fogékonysága az új nyelv hangjainak elsajátítása iránt. Ez a tézis, amelyet eredetileg Penfield fogalmazott meg, a nyelvelsajátítással általában foglalkozik (Penfield és Roberts, 1959). Ezt követően Lenneberg (Lenneberg, 1967) dolgozta ki és Scovel (Scovel, 1969) alkalmazta a második nyelvre. Számos probléma merül azonban fel az ezirányú nézetekkel (Krashen, 1975; Selinger, 1981; Walsh és Diller, 1981) kapcsolatban. A klinikai és neuroanatómai bizonyíték ugyanis korántsem egyértelmű.

Nem igazán világos, mikor fejeződik be a lateralizáció folyamata, sőt az sem, hogy az azt következő specializáció megjelenése milyen *nyelvi* következményekkel jár. Hadd álljak meg egy percre ezen a ponton, mert a téma ellentmondásos és rendkívül fontos. Az alapfeltevés szerint a fejlődés folyamán a két agyfélteke többé-kevésbé függetlenné válik egymástól. Bizonyos funkciókat a bal, míg másokat a jobb félteke lát el (ezért a „specializáció” szó). Ezen elmélet szerint a verbális és logikai funkciók a bal, míg az érzelmi és kreatív funkciók a jobb féltekéhez kötődnek. Azonban olyan betegek tanulmányozása, akiknek agyféltekéi között nincs kapcsolat, némi bizonyítékot szolgáltat arra, hogy a nyelv prozódiai vonásai a jobb féltekéhez kapcsolódnak. Ily módon fennáll egy – kétségtelenül csak hajszálnyi – kapcsolat lehetősége az érzelem és a prozódia között (ami paradox módon nem a neurológiai, hanem a pszichológiai indoklást támasztja alá), de – és ez fontos – a neurológiai és az idegsebészeti szakirodalomban is van bizonyíték arra, hogy a féltekék specializációja soha nem abszolút, a

féltekék kapcsolatban maradnak egymással (kivéve a korábban említett betegek esetében) és bámulatos kompenzáló működésre képesek.

Az eddigi ellenvetéseken túl, további alapvető kifogások is felmerülhetnek az úgynevezett neurológiai állásponttal szemben. Egyáltalán nem világos (értsd, nem bizonyított), van-e köze *egyáltalán* a teljes és részleges lateralizációnak a kiejtés iránti fogékonyság visszafejlődéséhez. De ha van is – ismétlem, ez csak bizonyítatlan feltevés –, azok a kutatók, akik hangsúlyozzák ezt a szerepet, nehezen tudják megmagyarázni a kiejtés jól dokumentált *egyéni különbségeit*. Sőt, fel kell oldaniuk egy komoly logikai-módszertani dilemmát. Ha a felnőttek rossz kiejtésének magyarázata az agy lecsökkent fogékonyságában keresendő, akkor e megállapítás védelmezőinek érvelniük kell annak univerzális volta, valamint amellet, hogy a hangképzés rugalmasságának csökkenése látszólag visszafordíthatatlanul bekövetkezik a prepubertás után. Viszont ebben az esetben érvek összeütközésbe kerülnek a mindennapi megfigyelésekkel.

Azt hiszem, a neurológiai álláspont képviselői egyetlen módon védhetik ki ezeket a kifogásokat, mégpedig úgy, hogy empirikus megerősítést keresnek állításaikhoz, ami sajnos nem egyszerű dolog.

A neurológiai álláspont variánsa James Flege nézete. Flege egyik amúgy kiváló cikkében a kritikus időszak elméletének létjogosultságát megkérdőjelező, empirikus bizonyítéknak tűnő érveket sorakoztat fel. Azután vitatja, hogy a gyermekek a felnőtteknél jobban használnák ki azt, amit ő „psichoakusztikus képességeknek” nevez, mert a gyermekek a beszédet inkább „auditív”, mint „fonetikai” módon kezelik. Idézem: „A beszéd auditív módon való létrehozása jobban kihasználja a psichoakusztikus képességeket, amelyekkel mindenki rendelkezik. A fonetikai mód viszont az észlelési feldolgozás olyan bemeneti érzékelési képleteit hozza létre, amelyeket korábbi nyelvi tapasztalatok alakítottak ki.” Idevágó megállapítás, ugyanakkor kiállja gyermekek és felnőttek közt meglévő különbségek magyarázatának próbáját, és megengedi a felnőttek közti különbségeket is. Viszont nem ad magyarázatot a természetes és nem természetes szerkezetek közti különbségekre. És ami még kritikusabb, Flege se elméleti, se pedig empirikus tesztet nem kínál állításainak igazolására.

A pszichológiai álláspont

Munkatársaimmal a Michigani Egyetemen (University of Michigan), majd később a Haifai Egyetemen (University of Haifa) fontos kísérleteket végeztünk az évek során azzal a céllal, hogy megértsük a pszichológiai dilemmát, amit az a szándék okoz, hogy beszédünk másként hangozzék, és ezáltal másként reprezentáljuk magunkat.

Az alkohol kísérlet

A személyiség szerkezeteit a kiejtési viselkedéshez kötni próbáló kutatássorozatunk első tagja az 1972-ben publikált, úgynevezett alkohol kísérlet volt.

Elnézést kérek a most következő személyes megjegyzésért. „Habent sua fata libelli”, mondta a költő, és vonatkozik ez a tudományra is. Okkal vagy ok nélkül ez a tanulmány sokkal nagyobb izgalmat váltott ki, mondhatnám nagyobb hírnevet hozott számomra az Atlanti-óceán mindkét partján, mint összes többi

publikációm egész pályafutásom során. És nem hiszem, hogy a kutatás kivételes volta miatt. Attól tartok, a hosszú dicsőséget nem annyira a tanulmány tartalma, mint inkább tárgya váltotta ki. Ha valami, akkor ez jó lecke volt szerénységből.

A tanulmány olyan manipulációs kísérletet mutatott be, amelynek a célja a pszichikai folyamatok rugalmasságának, saját kifejezésemmel élve, a nyelvi ego határai átjárhatóságának vizsgálata volt. Korábbi, az empátia és a kiejtési képesség összekapcsolására irányuló vizsgálatainkból nőtt ki, és arra a megállapításra épült, miszerint a pszichikai folyamatok flexibilitásának rendkívül fontosságát feltételezve, a rugalmasság változása a kiejtési képességek változását vonja maga után.

A kísérletben nyolcvanhét michigani egyetemi hallgatót öt csoportra osztottunk. Kényelmesen berendezett társalgóban a pincérnek öltözött kísérletvezető valamennyiüknek jeges koktélt szolgált fel talpas pohárban, citromkarikával. A koktél *a)* nulla, *b)* egy, *c)* másfél, *d)* két, illetve *e)* három uncia kilencen százalékos alkoholt tartalmazott a csoportbeosztásnak megfelelően. Az alkoholmentes *a)* italt úgy állították össze, hogy koktél képzetét keltse (egyébként sok pszichológianár kérte el a receptjét, és éveken át használta óráin az italt), és így állandó szinten tartásuk azoknak a nem pszichológiai hatásoknak a széles skáláját, melyek általában az alkoholfogyasztást kísérik. Tíz perc elteltével a kísérleti alanyokat egyenként elkülönített szobákba vittük és két szempontból vizsgáltuk. Egy kiejtési teszt, a Standard Thai Procedure (STP) alapján, amelyet Thomas Scovel fejlesztett ki a tanulmány részére, valamint egy megbízható, gyors intelligenciateszt, a Digit Symbol Test alapján, amely a Wechsler-féle, felnőttek számára készült intelligenciateszt résztesztje. Ezenkívül a kísérleti alanyok fele fél órával a kísérlet előtt egy-egy szelet csokoládét kapott.

Mint arra néhányan emlékezhetnek, az eredmények meglehetősen biztatóak voltak. Bizonyos körülmények között a kísérleti alanyok kiejtése ugrásszerűen javult. A legnagyobb mértékű javulás mérsékelt mennyiségű alkohol és cukor (egy szelet csokoládé) fogyasztásához kapcsolódott. Ez a kombináció nem befolyásolta a kognitív funkciókat, de nagyfokú pozitív hatást gyakorolt a kiejtési viselkedésre. Ugyanilyen fontos megjegyezni, hogy az alkoholeménység növekedésével – az intelligenciateszt tanúsága szerint – drámaian visszaestek a kognitív funkciók, a kiejtés minősége pedig ezzel párhuzamosan romlott. Nincs ebben semmi meglepő, ha belegondolnak. A túlzott mértékű alkoholfogyasztás minden funkcióra negatív hatással van.

Röviden, a kiejtési teszt (STP) körülbelül egy-másfél uncia (mintegy 3,125 cl) alkohol és azt megelőzően egy szelet csokoládé elfogyasztása esetén mutatta a maximális javulást. Az intelligenciateszt eredményei a vizsgált feltevést egy speciális hatás kimutatásával támasztották alá. Az a tény, hogy az intelligenciatesztben nyújtott teljesítményt kis mennyiségű alkohol lényegében nem befolyásolta, míg a kiejtési teszt az alkohol mennyiségével arányban kezdetben emelkedést, majd visszaesést mutatott, arra engedett következtetni bennünket, hogy az alkohol időlegesen jobban átjárhatóvá teszi az ego határait, *optimális körülmények között* fokozva a kísérleti alanyok eredeti kiejtést megközelítő képességét. *Optimális körülményeken a gátlások csökkenését, ugyanakkor a változatlan kognitív hatékonyság fenntartását értem.*

A hipnózis kísérlet

Az alkohol kísérlet logikus továbbvitelét és mintegy arra adott választ jelentett a gátlásoldó elemek (hipnózis és pszichotróp anyagok) további felhasználása. John Schumann és munkatársai a UCLA-n azt a hipotézist tesztelték, miszerint – saját szavaikkal – „a kiejtés javulása nagyobb mértékű jól hipnotizálható alanyok esetében, mint gyengén hipnotizálhatóaknál”. Hadd kommentáljam röviden a tétel megszövegezését. A hipnózis, mint minden tudatot megváltoztató szándék, ellentmondásos dolog. Van, aki úgy tartja – és elég sok irodalom is foglalkozik ezzel –, hogy valódi hipnotikus transz nincs, a tudat szintjén végrehajtott valódi változtatás (hogy kitérjek a hipnózis jól ismert fogalmára) csupán a hipnotizált ember elméjében létezik. Ő maga – megváltozott tudatállapotba akarván kerülni, vagy úgy gondolván, hogy már oda kerül – mutat nagyobb készenlétet a többiekénél, mintha valóban megváltozott tudatállapotba került volna. Ezért ilyen óvatos a Schumann-féle hipotézis megfogalmazása.

Schumann és kollégái beszámolnak róla, hogy „amikor csoportokat önértékelésük alapján definiálnak”, vagyis az emberek arra vonatkozó becslése, találgatása és beszámolója alapján, mennyire tartják magukat hipnotizálhatónak, a mélyen hipnotizált kísérleti alanyok sokkal jobb teljesítményt mutatnak a kiejtési tesztben, mint a kevésbé hipnotizáltak. Más szóval, akik saját bizonygatótételük szerint akarják, vagy érzékenyen tolerálják a gátlások csökkentését, vagy akár visszahúzódását, akik saját észlelésük alapján képesek, vagy akarják „hagyni, hogy megtörténjenek a dolgok”, jobb kiejtéssel beszélnek idegen nyelveket is. Schumann és munkatársai adataikból levonták azt a következtetést, hogy „az eredmények egyeznek Guiora érvelésével az ego határainak áteresztőképességéről” (Schumann és mások, 1978).

A valium kísérlet

Ezt a válaszkísérletet saját csoportunk végezte a Michigani Egyetemen. A gátlások oldásának harmadik módjaként benzodiazepint, ismertebb nevén valiumot (nyugtatót) alkalmaztunk. Az eljárás lényegében azonos volt, mint az alkohol kísérletnél, azzal a különbséggel, hogy ebben a kísérletben a valiumot az alkohol kísérletnél említett kiejtési teszten (STP) elért teljesítmény manipulálására használtuk.

Hetvenöt kísérleti alanyt négy csoportra osztottunk: *a)* placebót, *b)* 2 mg, *c)* 5 mg, és *d)* 10 mg valiumot adagolva. A gyógyszer bevitelét követően a kísérleti alanyok elvégezték a kiejtési tesztet, valamint a korábban szintén említett intelligenciatesztet (Digit Symbol Test).

Az eredmények nem voltak olyan egyértelműek, mint az alkohol kísérletnél, de a *kiejtés hajlíthatóságának* egyik fontos tényezőjére, avagy vonatkozására derítettek fényt. Az adatok szerint a gyógyszer növelte az alanyok kifejezési érzékenységét a tesztelő irányában, és javította a kiejtési teljesítményt. A valium nyugtató, enyhíti a szorongást, oldja a gátlásokat. Úgy látszik, az anyag gyengítette a kísérleti alanyok védettségét, fellazította egójuk határait, lehetővé tette, hogy ráhangolódjanak a kísérletvezetőre, és hogy átmenetileg talán azonosuljanak és versengjenek vele.

Mindegyik tanulmány ugyanarra a végeredményre jutott, a sok gátlásoldó-

val (pl. alkohol, hipnózis, vagy pszichotróp anyagok) végzett kísérlet összesített eredménye alátámasztotta a nyelvi ego határai és az általában vett ego határai közt elméletben felállott kapcsolatot.

Összegzés

Itt megállnék egy percre, hogy összefoglaljam az eddig elhangzottakat. Eredeti elképzelésem az idegen nyelv kiejtésével kapcsolatban abból a feltételezésből nőtt ki, hogy valami módon összefügg két olyan, meglehetősen különböző jelenség, mint az *empátia* (egy feltételezett belső folyamat, pszichológiai szerkezet) és az idegen nyelvek *kiejtése* (egy függetlenül megfigyelhető, lejegyezhető, mérhető és megismételhető viselkedés). Állításként tételezem, hogy mind a kiejtési képességre, mind pedig az empátiára nagy hatással van ugyanaz az alapvető tényező, mégpedig az ego határainak áteresztőképessége. A koncepció magvát kiemelendő, folyamatosan emlegettem egy közvetítő szerkezetet, a *nyelvi egót*. Emlékezhetnek rá, hogy a nyelvi egót fejlődési fogalomként értjük, amely az énkép belső része.

Ha a kiejtést a nyelvi ego gyökerének, a leglényegesebb dolognak tartjuk, amivel a nyelvi ego hozzájárul az énképhez, akkor azt látjuk, hogy az ego határainak korai rugalmassága az eredeti kiejtés elsajátításának könnyűségében jelentkezik fiatal gyermekek esetében bizonyos körülmények között, és a rugalmasság csökkenésének jele, hogy ez a képesség felnőtteknél minden körülmények között gyengébb.

Mint arra ebben a tézisben rámutattam, az empátia képessége, és az idegen nyelv kiejtésének képessége különböző mértékben és formában igényli *az ego határainak ideiglenes és visszafordítható ellazulását, és ezáltal az énkép ideiglenes és visszafordítható megváltozását*.

A francia kiejtési kísérlet

Ha az idegen nyelv kiejtésében valóban olyan feltételezett pszichológiai szerkezetek tükröződnek vissza, mint a nyelvi ego határainak áteresztőképessége, akkor jogos az elvárás, hogy ez a képesség valakiben csak a különböző nyelvek közbülső változói által módosulva jelenik meg. Más szóval, ha valaki egy idegen nyelv kiejtésében jó, akkor az elmélet szerint jónak kell lennie más idegen nyelvek esetében is. És pontosan ezt tapasztaltuk.

Harmincnégy hallgatóval végeztünk kísérletet – épp befejeztek egy kezdő francia nyelvtanfolyamot a Michigani Egyetemen. Egyenként teszteltük őket nyelvi laborban két szempontból: az eredet kiejtési teszttel (STP), és egy francia kiejtési teszttel, amelyet ehhez a kísérlethez fejlesztettek ki. Hipotézisünk az volt, hogy az STP – mint az idegen nyelv kiejtési képesség általános mércéje – jó eséllyel megjósolja a francia kiejtési tesztben elért teljesítményt. Az elmélet beigazolódott. A francia kiejtési tesztben tapasztalt eltérések tekintélyes hányadára (25%) magyarázatot adott az STP során elért pontszám. Azt hiszem, jogos a megállapítás, hogy bármi más játsszon is még közre idegen nyelv esetén az eredeti kiejtés megközelítésének egyéni különbségeiben, ez a tanulmány további támponttal szolgált a nyelvi ego paradigmájának megértést elősegítő értékéhez, és az általános kiejtési képesség kiszámítására vonatkozó pszichológiai elmélethez.

Tökéletesen tisztában vagyok azzal, hogy egy ilyen általános képesség megléte nem megalapozott az itt ismertetett egyetlen pszichológiai elmélet érvényes volta által; az adatok akár más teóriákat is alátámaszthatnak. Módszertani szempontból az a lényeg, hogy az eredmények *egybevágnak* az elmélettel, és a többi bemutatott bizonyítékkal együtt alátámasztják a paradigmát és a teóriát.

A pszichológiai elmélet

Ha össze kell foglalnunk a tanulmányok egyirányba mutató eredményeit, arra a megállapításra jutunk, hogy azon túl, hogy igazolják a kiejtési viselkedés egyéni különbségeinek meglétét, több módot kínálnak a viselkedés kísérleti manipulációjára. A kiejtés tökéletlensége idegen nyelven nem kiküszöbölhetetlen, és bizonyos körülmények között valamennyire befolyásolható.

Így lehetővé vált a kísérleti alany kiejtésének befolyásolása, és a változó feltételek közt végbement beavatkozás hatékonyságának kiszámítása. Ezek az eredmények aztán a *nyelvi ego határainak átjárhatóságán* alapuló *pszichológiai elmélet, a gátlások elméletének* kialakulásához vezettek, amely a kérdéses jelenség ellentmondásainak nagy hányadát megmagyarázza.

E teória alapállítása az, hogy a kiejtési viselkedés megfigyelt redukciója lényeges pszichológiai gátló tényezők működéséből ered, és *nem* a hangképző szervek valamilyen genetikailag előre meghatározott elcsökevényesedéséből. A kiejtés kijelöli a nyelvi ego határait, és mert az emberek zöme többnyire nem tolerálja a megosztott, vagy kettős identitást, nem lehet kettős nyelvi egójuk sem; amint identitásuk megérett, beágyazódik az anyanyelvbe, amelyen keresztül kifejezésre jut. Úgy tűnik, senki sem tudja feladni az állandó felismerhetőség e jelét, az identitás igazolóját; magával kell vinnie minden más nyelv hangrendszerébe.

Talán nem túl elrugaskodott dolog annak kapcsán, hogy képtelenek vagyunk egy idegen nyelv eredeti kiejtését elsajátítani, az orvostudományból vett metaforával élve nyelvi immunrendszerrel beszélni, mely „nyelvi antitesteket” termel pszichológiai integritásunk védelmére, a „másik nyelv” szöveteinek kivetésére.

És végül ez az elmélet – amint azt minden sikeres teóriától elvárják – egybehangzik számos kidolgozott teszttel, magyarázattal szolgál a felnőtt kiejtési viselkedés viszonylagos rugalmasságára, de extrém merevségére is; feltárja a gyermekek és felnőttek közt meglévő különbségeket, és megmagyarázza a természetes és nem természetes szerkezetek közti különbségeket is.

A kétnyelvű kísérlet

Huszonkilenc 14–18 éves középiskolás diákot teszteltünk ebben a kísérletben. Az alsó korhatárt az a megegyezés szabta meg, mely szerint a nyelvi érettség bizonyítottan kialakul tizennégy éves korra. Továbbá igaznak fogadtuk el, hogy ha a mintát már nyelvileg érett kísérleti alanyokra szűkítjük le, akkor lecsökken a lehetséges módosító variánsok száma.

A „kétnyelvűséget” a következőképp definiáltuk a tanulmányban:

- Az alany anyanyelveit (héber és angol) párhuzamosan tanulta, vagy az angol megelőzte a hébert.
- Folyamatosan használja mindkét nyelvet beszédben, olvasásban és írásban.

- Otthon használt legfőbb nyelve az angol volt és az is maradt.
- Az alany magát kétnyelvűnek mondja, és állítása szerint tökéletesen beszéli mindkét nyelvet.

A definíció és az angol felé történt súlyozás mögött az a szándék rejlik, hogy nagyobb érvényességet kölcsönözzünk a hipotézisnek, ha az a várt irányban megerősödne.

Minden alanyt kétszer interjúvöltünk meg, egyszer angolul, egyszer pedig héberül, strukturált interjút alkalmazva. A beszélgetéseket alanyonként és nyelvenként külön vettük fel, majd kétszeresen, kötött módon értékeltettük képzett nyelvészekkel, mindkét nyelven. Az értékelőknek azt az egyszerű kérdést tettük fel, vajon a hanganyag anyanyelvinek hangzik, vagy sem.

Az eredmények impozánsak voltak. A huszonkilenc alanyból huszonhét csak egy nyelven mutatott eredeti kiejtést. Egy alany mindkét nyelvet idegen akcentussal beszélt, és egy másik alany teljesítményét illetően megoszlottak a vélemények. A huszonhét egy nyelvet eredeti kiejtéssel beszélő alany közül huszonöt beszélt anyanyelvi kiejtéssel a hébert, és csak kettő az angolt.

A természetes kétnyelvűek csoportja nem különbözik a többiektől a tekintetben, hogy csak *egy* autentikus nyelvi identitással és nyelvi egóval rendelkeznek. A természetes kétnyelvűek – mint mindenki más – hűek maradnak identitásuk nyelvi jeléhez, és védik pszichológiai és kulturális identitásukat azáltal, hogy elutasítják a nyelvi személyüket érintő fonológiai kompromisszumokat.

Azt hiszem, jogos a megállapítás, hogy ez a tanulmány további támpontot ad a fentiekben előadott pszichológiai elmélethez. A következő előadáson megpróbálom továbbvinni a témát, hogy lássuk, milyen feltérképezetlen területek várnak még ránk.



Hadamitzky–Kazár

KANJI és KANA

A japán írásrendszer
kézikönyve és szótára

E könyv legfőbb célja, hogy bevezesse használóját a modern japán írásrendszerbe. Elsősorban tankönyvnek szántuk, ám egyszerismind a japán nyelv egyszerűsített kéziszótáraként is szolgál, hiszen mutatói és táblázatai lehetővé teszik a tárgyalat, mintegy 2000 írásjegy gyors kikeresését.

Minden írásjegyet és szót átírásban is feltüntettünk.

Az egyes írásjegyeket a következő adatsorok kísérik: a vonások sorrendje; olvasat(ok); jelentés(ek); példák; a hozzáadott írásjegyek jelzőszámai.

Az 1945 kanjihoz több, mint 4000 olvasat tartozik, amelyek közül mintegy 2000 önálló, egyszerű szót képvisel. Megközelítőleg 9000, gyakoriság szerint válogatott összetétellel mutatjuk be, miként használják az írásjegyeket más írásjegyekhez kapcsolva. A kanji-jegyzék kb. 11 000 alapszót tartalmaz.



A Scholastica kiadványai a következő címen rendelhetők meg:

1123 Budapest, Kékgolyó utca 30.

Fax: 1567-406

Nyelvtechnológia 2000

Kezdetben, úgy az ötvenes években volt a *gépi fordítás* (machine translation, MT). Ez a 60-as évek kutatásai (elsősorban a mesterséges intelligencia-kutatás) következtében átalakult egy általánosabb diszciplínává, a *számítógépes nyelvészetté* (computational linguistics, CL). Amikor az elméleti nyelvészet saját módszereitől egyre inkább eltérő, már a gyakorlatban is használható módszerek megjelentek (részletesebben ld. Prószéky 1989), a terület nevét egyre többször olvasni *természetesnyelv-feldolgozásként* (natural language processing, NLP). Ez már a 70-es évek szóhasználata, amit a 80-as években a gyakorlati alkalmazások előtérbe kerülése miatt a *nyelvtechnológia* (language technology, LT), illetve a magyarban kissé szokatlan *nyelvmérnökség* (language engineering, LE) kifejezéssel illettek. A 90-es évekre egyre többen – az Európai Unióban meghonosodott szóhasználattal – *nyelvi iparról* (language industry, LI) beszélnek.

Ez a kis bevezetés nem csupán a szavak szintjén jelentkező változásokat szándékozott bemutatni, sokkal inkább azt, hogy ezek egyfajta beállítottságbeli változást is sugallnak. Éppen ezért tartjuk fontosnak szélesebb közönség előtt is a témával való foglalkozást, hiszen az ipari méretekben megjelenő gépi nyelvészeti termékek gondolata még sokaknak új lehet. Az Európai Unió eddig még nem látott energiával támogatja az ezirányú fejlesztéseket, nem feledkezve meg a Közösségen kívüli országok nyelveiről sem. Ennek természetesen itt nem tárgyalandó egyéb okai is vannak, de a tény az tény: a 90-es évekre a magyar nyelv számítógépes szempontok alapján történő leírása is fontos lett az egységes európai nyelvi infrastruktúra szempontjából (Prószéky 1988, 1994a, 1994b). Ennek oka egyfelől az, hogy Magyarország térben – és remélhetőleg időben is – meglehetősen közel van az EU-hoz, továbbá megvannak a szükséges fejlesztés hardver és szoftver feltételei, másfelől van Magyarországon olyan számítógépes nyelvészetre szakosodott intézmény (a MorphoLogic), amely aktívan közreműködik az Európai Unió nyelvfeldolgozási kutatásaiban. Az érdeklődés tehát részben magára a magyar nyelvre, részben pedig az annak gépi leírásához használt módszerre irányul. Ez utóbbihoz hasonló elképzelések ugyanis ritkán születnek olyan országokban, ahol a beszélt nyelv morfo-szintaktikai szempontból kevésbé bonyolult.

A nyelvfeldolgozási politika tehát a nyelvek sokfélesége ellenére *egységes formális nyelvreírás*t, továbbá közösen kidolgozott *szabványos nyelvi alkalmazásokat* támogat.

Language and Technology 2000: az Európai Unió számítógépes nyelvfeldolgozási politikája

„Language and Technology 2000” a neve annak a kisszerűnek aligha nevezhető projektumegyüttesnek, melyet az Európai Unió arra szán, hogy az ezredfordulóra várható irdatlan információtömeget a számítógép a nyelv bizonyos

szintű megértésén keresztül a jelenleginél lényegesen intelligensebben tudja kezelni. A cél az, hogy azt a hátrányt, amelyet a számítógépes nyelvészeknek Európa soknyelvűségéből következően kell leküzdeni, előnnyé változtassuk. Az egynyelvű Egyesült Államok vagy a szintén egynyelvű Japán nyelvtechnológiája épp a többnyelvűséggel kapcsolatos problémákkal nem kíván megküzdeni, így feldolgozási stratégiáik sem tükrözik a nyelvfüggetlen megoldásokra való törekvést. Az okok különbözőek: Japánban még az írásrendszer is egyedi és bonyolult, ami még jobban elszigeteli a nyelvi szempontból is szigetként jellemezhető japán nyelvet beszélőket a világtól. Ugyanakkor az Egyesült Államokban az egyetlen hivatalos nyelv a világon mindenfelé beszélt angol, így mind a piac, mind a fejlesztők fejében élő világkép egyaránt azt sugallja, hogy a problémák nyelvfüggő részét úgy kell megoldani, hogy elsősorban az angol nyelv esetében adjon használható megoldást. Ha más nyelvek is megjelennek az adott rendszerben, akkor majd elkészítik a megfelelő modult azok, akik erre rá lesznek kényszerítve. Mik is ezek a problémák? Például az n darab nyelv közötti n -szer $n-1$ fordítás; az egyetlen dokumentum egyszerre több helyre több nyelven való elküldése; több különböző nyelven írt dokumentum automatikus összehangolása; idegen nyelven írt dokumentumok anyanyelvünkön való kivonatolása, és még sorolhatnánk.

Ahhoz, hogy a várt nyelvi modellek elkészüljenek, némi időre van szükség. Azonban addig is előrevetíti árnyékát egy olyan jelenség, amelyet a gépi nyelvészet kritizálói minden alkalommal felemlítenek, nevezetesen: a nyelvi szegényedés. A számítógépes rendszerektől persze nem lehet elvárni azt, hogy Arany János-i szinten használják a magyar nyelvet, de az is biztos, hogy az alkalmazási területek szövegei legkevésbé a szépirodalom területéről valók. Megjegyezhető, hogy a hivatalos nyelvben ma is sok a szegényes, silány fordulat, pedig a számítógépes nyelvfeldolgozó rendszerek még nemigen voltak rá hatással. Tehát nyilván nem a gép okozza a nyelvi szegényedést, de az is biztos, hogy avatatlan kezekben könnyebben fogja támogatni ezt a negatív folyamatot. Ugyanakkor viszont az egyre jobban használható nyelvi szoftvereszközök megjelenése gyorsíthatja is az igényesebb írást, pontosabb helyesírást, választékosabb fogalmazást (Prószéky 1994b).

A „Language and Technology 2000” aktualitását több dolog együttes megjelenése adja. Mindenütt elérhetőek már a gépi szövegelőállítás eszközei, minden valamirevaló dokumentum az egyesült Európában már gépen készül – gondoljunk csak az újságokra, könyvekre, jogszabályokra, rendeletekre, üzleti és magánlevelekre, vagy bármilyen egyéb kiadványra –, és akkor még az automatikus dokumentumgenerálásról nem is beszéltünk. Ez utóbbi témakör egyébként az unalmas szerződés-sémák kitöltésétől az időjárás-jelentések speciális nyelvi fordulatainak automatikus előállításáig rengeteg mindent felölel. Tény, hogy egyre több dokumentum készül gépen, sőt, nemcsak hogy készül, de óriási tömegek számára azonnal elérhetővé is válik a hálózati rendszerek jóvoltából. Az Európai Unió egyik tanulmányának becslései szerint az ezredfordulóra több lesz a géppel előállított olyan dokumentumok száma, amelyeket nekünk címeznek, mint amit – erre fordítható idő híján – egyáltalán el tudunk olvasni (Danzin 1992). Marad tehát a személyi titkárnő, aki megszűri leve-

leinket, esetleg faxainkat, és csak azt teszi az asztalunkra, amelyik valóban a mi személyes közreműködésünket igényli, amelyik valóban nekünk szól. Ma viszont, amikor az elektronikus levelezés sokkal személyesebb, mint bármilyen eddigi levelezés, titkárnőnknek a számítógépben kellene helyet foglalnia, hogy elektronikus postánkat az előbb felsoroltak alapján rendezze-szervezze. Ez a titkárnő tehát nem lehet más, mint az a nyelvi szoftvercsomag, amely átfutva e-postánkat, osztályozza, felénk vagy a hulladékkosár felé továbbítja, ne adj isten, le is fordítja, sőt, egyszerűbb esetben meg is válaszolja leveleinket...

Az efféle funkciókat ellátó szoftverekre korábban nem is volt ekkora igény, mint manapság, de nem is igen lehetett volna megvalósítani őket, elsősorban a korábbi számítástechnikai eszközök hely- és sebességproblémái miatt. Egyébként ma sem azért lehet a legtöbb nyelvészeti problémára megoldást találni, mert mára sokkal okosabbak lettünk, hanem mert korunk számítógépe elég nagy és elég gyors a korábban megfogalmazott, sokszor meglehetősen egyszerű – vagy mondjuk ki: buta –, de ma már gyorsan végrehajtható megoldások megvalósításához.

Vegyük például a gépi fordítást! Ma már sokszor nem is fordításról, hanem fordítástámogatásról beszélünk. Ez utóbbi rendszerek nyelvi készségei gyakran minimálisak, de amit tudnak, azt nagyon gyorsan tudják. Könnyen lehet, hogy a fordítónak valójában nincs is másra szüksége, csak erre a sebességre. Gondoljunk például egy sakkozóra, aki rengeteg játszmát elemzett végig életében, és ha ezek mindegyikére pontosan emlékszik, általában többet tud, mint az, akinek nagyszerű saját elgondolásai vannak, de kevés játszmaismerete. Ennek az az oka, hogy – a legzseniálisabbakat leszámítva – a saját gondolat korábban már megfogalmazódott másokban is, azaz a spontán elképzelés a „betanult” partik valamelyikében nemcsak ötletként, gondolati csíráként, hanem teljes kifejtésben megtalálható. A jó sakkprogram természetesen képes szabály alapú kombinációkra is, ami persze nem lebecsülendő, de azt a gyakorlat igazolja, hogy mások játszmáinak ismerete nélkül a sakkprogram biztos vereségre van ítélve. A fordítóprogramok most hasonló fejlődési irányt mutatnak: a számítógép nem elsősorban fordít, hanem inkább hatékonyan keres a korábbi fordítások között egy-egy hasonló szerkezetet, ugyanis keresni nagyon jól tud, és még az így kapott eredmény is gyakran pontosabb, hiszen profi fordító profi fordítását találja meg (feltéve persze, hogy a meglévő mintafordítások valóban jók).

Korábban említettük, hogy a gép hamarosan maga írja a szöveget. Napjaink technológiája már most is lehetővé teszi, hogy egy erre szolgáló program vezérelje fogalmazásunkat. Persze nem elsősorban stilisztikai szempontok alapján, hanem az általa ismert grammatikai szabályok figyelembevételével, de tény, hogy képes ellenőrizni, hogy hogyan fogalmazok. Amint az általa ismert – nyilván a gépelőnél szegényesebb – nyelvtani szerkezetektől eltérőt tapasztal, jelzést küld. Senki ne gondolja, hogy ilyenkor valamilyen „igazi” hibát észlel, mindössze azt jelzi, hogy ha nem tértem volna el az ő általa ismert nyelvi fordulatoktól, ő például garantáltan le tudná fordítani szövegemet az adott környezetben beállított nyelv(ek)re. A döntés az enyém: ha nem változtatok, akkor a gép fordításaiba valószínűleg bele kell majd nyúlnom. Ha betartom a rendszer tanácsait, akkor szövegem az én további interakcióm nélkül lesz le-

fordítva, természetesen a géptől elvárható, meglehetősen „stílusmentes” formában.

Kulcsszavak: újrafelhasználhatóság és korpusz-nyelvészet

Ahhoz, hogy az eddig ismertetett feladatokat meg lehessen oldani, hihetetlen mennyiségű írott szöveg átvizsgálásából, elemzéséből, statisztikai tulajdonságainak a felderítéséből szerzett tapasztalatokra kell támaszkodni. Ebben a munkában a számítógéppel – de nem nyelvészeti céllal – készített szövegek nagy segítségünkre lehetnek. Az újrafelhasználhatóság fogalma tehát, az élet más területeihez hasonlóan, a nyelvészeti alkalmazások területét sem hagyta érintetlenül. Napról napra világosabb, hogy a nyelvi tudás nagy része nem pusztán a szótárak, lexikonok, enciklopédiák, nyelvtanok formájában, hanem magukban a leírt szövegekben van elrejtve. Ilyenkor elég csak a hagyományos szótárak vagy nyelvtankönyvek példamondataira gondolni. Az utóbbi években a számítógéppel történő szövegszedés annyira eluralkodott, hogy az EU-ban már szinte minden, ami újság, könyv vagy egyéb kiadvány formájában jelenik meg, géppel olvasható formában van. Ezeknek a hatalmas szöveganyagoknak, nyelvészeti szakszóval korpuszoknak az elemzésére, feldolgozására egyre több szoftver készül. Ha egy szövegnek megvan valamilyen fordítása is, probléma lehet az eredeti és a fordítás-szöveg szavainak, mondatainak, bekezdéseinek a lehetőségekhez képest legjobb szinkronizálása. A gépi nyelvészeti kutatás komoly statisztikai módszerekkel ötvözve ma már igen rafinált eszközöket készít az egy- és többnyelvű korpuszok nyelvészeti kutatás céljára való feldolgozásához.

Hazánkban, az MTA Nyelvtudományi Intézetében elsősorban csak irodalmi írott szöveget gyűjtenek. Ez a mai köznyelv részletes leírásához nem elegendő. A napilapokat bár géppel szedik, az előállt hatalmas szövegtörzset nem tudván hol tárolni, néhány nap után megsemmisítik. A mai magyar nyelvnek igazi szövegtörzse tehát jelenleg nincs, így nem csoda, hogy az 1985-ben a European Corpus Initiative által kutatási célokra megjelentetett és 27, javarészt európai nyelven mintegy 100 millió szónyi anyagot tartalmazó CD-n semmiféle magyar anyag nem található. Ebben a helyzetben különösképpen üdvözlendő az a terv, mely egyik legjelentősebb napilapunk félévenkénti teljes anyagának CD-n való kiadását célozza.

Szerencsére a magyarországi számítógépes nyelvészeti kutatás jelentős korpuszok nélkül is meg tudott újra indulni.

Magyar számítógépes nyelvészeti fejlesztések: itthon és az EU-ban

A 90-es évekre hazánkban is megjelentek az első számítógépes nyelvészeti alkalmazások. A széles nagyközönség ekkor találkozhatott többek közt a MorphoLogic nyelvi programrendszerének a napi gyakorlatban is használható első darabjaival (Prószéky 1993). Először a *Humor* morfológiai programrendszer leszármazottai jelentek meg: a *Helyes-e?* helyesírás-ellenőrző, a *Helyesel* automatikus elválasztó, a *Helyette* toldalékoló szinonimaszótár (Prószéky & Tihanyi 1993) és a pontos szöveges keresésnél nélkülözhetetlen *HelyesLem*

szótó-visszaállító program (Prószéky, Pál & Tihanyi 1994). A közelmúltban bemutatkozott egy újabb modul, mely már elér a mondatelemzés mélységeibe. Ez a *HumorESK* mondatelemző rendszer. A napi gyakorlatban is megjelentek a magasabb szintű nyelvi tudással rendelkező modulok, melyek az intelligens fordítástámogatást (*MoBiDic* toldalékoló kétnyelvű szótár család) és a fogalmazás-támogatást (*Helyesebb* mondatszintű helyesírás-ellenőrző rendszer) tartják szem előtt. A nagy nemzetközi partnerekkel való együttműködésből következett, hogy az említett modulok a magyar mellett több más, elsősorban kelet-európai nyelvre is létrejöttek.

A magyar számítógépes nyelvészeti kutatás egyfajta nemzetközi elismerése, hogy 1995-től az Európai Unió és a közép-kelet-európai államok közös fejlesztéseire létrehozott Copernicus-együttműködés keretében részt vehetünk a *GLOSSER*, a *GRAMLEX*, a *MULTEXT-EAST*, a *TELRI* és az *ELSnet Goes East* projektumokban. Szerepünk elsődlegesen az, hogy javaslatokat tegyünk a kialakulóban levő gépi nyelvfeldolgozási szabványok olyan irányban történő megváltoztatására, melyek segítségével a magyar és más kelet-európai nyelvek számítógépes használatra alkalmas leírása a nyugat-európaiakéival egységes módon történhet. Ez lehetővé fogja tenni az egységes nyelvi szoftvereszközök használatát is, melyek kifejlesztésén a fent említett pályázatokban részt vevő két intézmény, az MTA Nyelvtudományi Intézet és a MorphoLogic dolgozik.

IRODALOM

- Danzin, A (1992). *Towards a European Language Infrastructure*. CEC Doc.
- Prószéky, G. (1989). *Számítógépes nyelvészet (Természetes nyelvek használata számítógépes rendszerekben)*. SZÁMALK, Budapest
- Prószéky, G. (1988). Hungarian – A Special Challenge to Machine Translation? In: Maxwell, Schubert & Witkam (ed.) *New Directions in Machine Translation*. Dordrecht, Foris, 219–231.
- Prószéky, G. (1993). Nem pusztán az a fontos, hogy helyes-e, hanem hogy mennyire intelligens... In: *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 27–41.
- Prószéky, G. (1994a). Language and Technology in Hungary. In: *Proceedings of the Awareness Days for Central and Eastern Europe*, Luxemburg, 36–42.
- Prószéky, G. (1994b). Industrial Applications of Unification Morphology. In: *Proceedings of the 4th Conference on Applied Natural Language Processing*. Stuttgart, 157–159.
- Prószéky, G. & Tihanyi, L. (1993).: Helyette: Inflectional Thesaurus for Agglutinative Languages. In: *Proceedings of the 6th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics*. Utrecht, 473.
- Prószéky, G. – Pál, M. & Tihanyi, L. (1994). Humor-based Applications. In: *Proceedings of the COLING-94*. Kyoto, 1241–1244.

Interkulturális kommunikáció alapfokú tananyagokban a német mint idegen nyelv oktatásban

Bármily örvendetes, hogy a német mint idegen nyelv oktatásának területén fokozódott az érdeklődés az irodalom és a kultúra iránt – ami egyúttal arra is felhívja a figyelmet, micsoda értékek sikkadhatnak el a szigorúan csak a hétköznapi kommunikációra vagy a készségek fejlesztésére szorító nyelvoktatás során –, azért ennek is megvannak a maga buktatói. Nem kizárt, hogy az „interkulturális kommunikáció” hangzatos jelszava mögött tetszés szerint félreértelmezett kultúrrelativizmus bújik meg, és fennáll az a veszély, hogy a fokozott érdeklődés az irodalom iránt és a kultúrák összehasonlításának gyakorlata módszerre „silányul”, ami a szakdidaktika nyelvére lefordítva a következő jegyekben csúcsosodik ki: irodalminak nevezzük a nyelvoktatási módszert, ha a nyelvtani anyagot némi költészet követi, és interkulturálisnak akkor, ha valamely információ után a következő kérdés áll: „*Und wie ist das in Ihrem Land?*” (Hogy van ez az Önök országában?)

Az ilyen és hasonló leegyszerűsítésekkel nem segítjük elő az irodalmi és az interkulturális szemlélet bevonását a nyelvoktatás és nyelvtanulás komplex egészébe. Mivel a következőkben azzal a kérdéssel foglalkozom, hogyan lehetne beépíteni az interkulturális szemléletet a német nyelvterületen kívül folyó német mint idegen nyelv oktatásába, konkrétan a felnőtt nyelvtanulóknak készült *alapfokú* tananyagokba, és mivel látom azoknak a „mellékhatásoknak” a veszélyét, amelyeket az interkulturális megközelítés vagy módszer gyors propagálása rejt magában, két megjegyzést bocsátanék előre, elkerülendő, hogy a vita arra korlátozódjék, milyen megközelítések és módszerek kerüljenek túlsúlyba bizonyos célcsoportok mindenkori legmegfelelőbb idegennyelv-tanításában és -tanulásában.¹

Cikkünk, amely eredetileg a *Zielsprache Deutsch* 1987/1. számában jelent meg, a szerző az Internationaler Deutschlehrerverband VIII. berni kongresszusán elhangzott előadásának kibővített és folyóiratunk számára átdolgozott változata. Magyar nyelvű közlésének az ad aktualitást, hogy az idézett *Sprachbrücke* című tananyag-család, melynek egyik társszerzője Dietmar Rösler, a londoni King's College és a giesseni egyetem professzora, most kezd elterjedni Magyarországon. (Lásd a róla írt könyvismertetést folyóiratunk e számában.)

Köszönet illeti Gelegonya Dianát a fordításban való közreműködéséért. – *A szerk.*

1. Interkulturális?

Az „interkulturális” kifejezés mögött az „idegenek felé fordulással” ellentétben olyan koncepció húzódik meg, amely kölcsönösséget feltételez. „Az interkulturális pedagógiába”, írja Helmut Essinger, a nem épp szerencsés *Handwörterbuch Ausländerarbeit* címmel ellátott kézikönyvében, „ugyanúgy beleértendő az etnikai és kulturális többség tagjainak interkulturális nevelése, mint a kisebbségé” (Essinger 1984, 245). Köztudott, milyen nehéz egy ilyen koncepciót megvalósítani a német mint *második nyelv*^{*} területén. A német mint idegen nyelv tanulásával kapcsolatban ilyesfajta egyenjogúságról vagy kölcsönösségről általában aligha lehet beszélni, főleg nem, ha a kiindulási nyelv nyelvi és kulturális környezetében folyik a tanulás. Bármilyen céllal tanuljon is valaki egy idegen nyelvet, bármi késztesse is erre, az idegennyelv-oktatás során csak a legritkább esetben kerül sor a célnyelvvel és a célnyelvi kultúrával való olyan egzisztenciális jellegű találkozásra, mint a második nyelvként való tanulás során az esetek többségében. Ha tehát továbbra is „interkulturalitásról” akarunk beszélni az *idegennyelv-tanulással* kapcsolatban, akkor nagyon kell ügyelnünk arra, hogy ne vegyünk át elgondolásokat és koncepciókat a második nyelv elsajátításának kutatásából vagy a szociolingvisztika területéről anélkül, hogy megvizsgálánk érvényesek-e vajon az idegen nyelvet tanuló célcsoportra.²

2. Önálló módszer a tananyagok kidolgozásához?

Az interkulturális szemléletű tananyag nem jelentene előrelépést, ha nem vállalná fel azt az utóbbi évtizedekben előre-hátra tett lépések árán, nagynehezen megszerzett felismerést, hogy a tananyagba integrálni kell a nyelvtan tanításának, a nyelvtan és szókincs progressziójának mindenkor legmegfelelőbb módját, a kommunikációs formák, gyakorlat- és szövegtípusok sokaságát és mindent nem hangolná össze a tananyagkészítés során mindeddig elhanyagolt kívülről való megközelítéssel. A vita eddigi állásához képest visszaesést jelentene, ha az új, magukat interkulturálisnak nevező tankönyvek megjelenése kapcsán újratezdődne a legjobb tankönyvről vagy a legjobb tankönyvi koncepcióról szóló vita, a változatosság kedvéért ezúttal az „interkulturális” és a „kommunikatív” pólusok szembeállításával. A piacon kapható vagy a piacra kerülő valamennyi tankönyvről állíthatjuk, hogy eredeti formájában nem felel meg tökéletesen a mindenkor konkrét tanulócsoportnak, adaptálásra szorul, ahogyan minden eddigi tankönyvet a tanulókhöz kellett igazítani, hogy megfeleljen a tanulók céljainak, szükségleteinek stb. . . . Az „interkulturális szemlélet” elfogadása sem feledtetheti, hogy a hagyományos tananyag leveszi ugyan a tanárok válláról a koncepció készítésének nehéz terhét, amelyben a nyelvtan és a szókincs progressziója, a témák, az intenciók, a szövegtípusok és a gyakorlatrendszer gondosan össze van hangolva, de nem menti fel a tanárokat az alól a feladat alól, hogy a tananyagot az adott helyen tanulócsoportjuk speciális igényeihez alakítsák, adap-

* A német szakirodalomban is különbséget tesznek a német mint idegen nyelv és a német mint második nyelv között; utóbbin az anyanyelv mellett – pl. idegen nyelvi környezetben – dominánsan jelenlévő „idegen nyelvet” értik – *A szerk.*

tálják. Továbbra is érvényes, hogy semmilyen szemlélet nem ment fel az alól, hogy a tanárképzés és -továbbképzés során a tanároknak ki kell alakítani azokat a képességeket és készségeket, melyek alapján önállóan ki tudják szűrni a sokféle tananyagból és módszerből azt, ami csoportjuk számára legmegfelelőbb.³

3. Interkulturális szemléletű, alapfokú tananyag

Ha a célcsoport meghatározásakor, ami a tananyagok kidolgozásánál fontos szempont, komolyan vesszük, hogy a célcsoport „német nyelvterületen kívül tanuló felnőtt nyelvtanulókból” áll, és megkíséreljük, hogy a németiséget, a németeket kívülről szemléljük, és ezt a szemléletet vezérelvként végigvigyük a tananyagon, akkor ez *minden területen kihatással lesz a tananyagra*. Vagyis nem lehet egyszerűen néhány interkulturális elemet egy máskülönben nyelvtan-, kommunikáció-centrikus vagy valami mást hangsúlyozó tankönyvbe beépíteni, hanem az egész tananyagban végig érvényesülnie kell a *külső szemléletnek*, tehát az úgymond kívülálló tanulók szemszögének, mint vezérelvnek, ami kihatással kell legyen a tananyag különböző részeire, anélkül hogy a legcsekélyebb mértékben is megzavarná ezek eredeti funkcióit (szövegpélda, gyakorlat, tudatosító séma stb.). A következőkben ezt mutatjuk be a *munkaformák* és a *tartalom kialakításának* példáján.

3.1. Az interkulturalitás hatása a munkaformákra

Mivel a tankönyv német nyelvterületen kívül sokkal nagyobb szerepet játszik a nyelvi és kulturális anyag bemutatásában, mint német nyelvterületen, meg kell próbálni enyhíteni a dominanciát, mégpedig oly módon, hogy lehetőleg minél korábban és erőteljesebben csökkentjük a hatást például azáltal, hogy következetesen olyan munkaformákat vezetünk be, amelyek az önálló munkát és információszerzést segítik, méghozzá úgy, hogy ez még azoknál a tanulóknál se ütközzön ellenállásba, akik ezekhez a módszerekhez nincsenek hozzászokva. Megtehetjük, hogy fokozatosan fejlesztjük a munkaeszközök önálló használatának, a hallás utáni értés és az olvasott szövegek értésének technikáját, és kisebb projektumokkal ösztönözzük a tanulókat arra, hogy saját világukról beszéljenek, adott esetben akár a tankönyv szándéka ellenére is.

3.1.1. A hallás utáni értés és az írott szöveg értésének fejlesztése

Az interkulturális tananyagok kidolgozása esetében különösen fontos a hallás utáni értés és az írott szöveg értésének következetes kialakítása, fejlesztése. A tankönyv feladata különféle értési stratégiák és pozitív hozzáállás kialakítása, ez egyben előfeltétele annak, hogy a felnőtt nyelvtanulók felismerési képessége és hiányos nyelvi kompetenciája közt a lehető legkisebb legyen a szakadék, minthogy a hangzó és írott anyagok tartalmi szempontból összetettebbek, mint a szövegpéldák, gyakorlatok stb., amelyek teljes mértékben a szókincs és a nyelvtan progressziójának vannak alárendelve.

A feldolgozandó szövegek, melyek összetettségükben, nehézségi fokukban és terjedelmükben meghaladják a szókincs és a nyelvtani progresszió diktálta szintet, szertefoszlatják a való világ szabályozatlan információáradatának ellentmondó idilli elképzelést, miszerint az idegen nyelv a tanfolyamon elhangzó

apró, többnyire semmitmondó mondatok halmaza. Így hát el kell oszlatni azt a rossz érzést, vagy akár félelmet, amelyet a célnyelv e látszólag kevésbé jól előkészített anyagaival való találkozás vált ki, mégpedig úgy, hogy szisztematikusan felkészítjük a tanulót azokra a magatartásformákra, amelyeket az ilyen nyelvi „kemény diók” feltörése igényel, egyrészt a készségek elsajátítása (Hogyan hámozzam ki a lényegét? Hogyan válasszak az információk közül?) és másrészt az érzelmi hozzáállás kialakítása révén. (Meg kell tanulni, hogy természetes folyamat, hogy az adott mennyiségű idegen nyelvű szövegből csak a valóban szükséges információkat válasszuk ki; önbizalmat kell nyerni, aminek segítségével az ember felmérheti, hogy bizonyos idő alatt meg tud-e birkózni bizonyos szövegekkel – vagy sem; stb.) A tankönyv progresszióját meghaladó szövegekhez való görcsmentes, vagy akár pozitív hozzáállás kialakítása ugyanakkor előfeltétele annak, hogy a tanulók (legtöbbször a tanárral együtt) képesek legyenek olyan szövegekkel foglalkozni, amelyek a tankönyv által bemutatott világot felrúgják, kitágítják, kommentálják stb., és így ki tudják fejezni saját mondanivalójukat.

A *Sprachbrücke* című tankönyvnek (Mebus és társai) ezért már az első leckéjében megkezdődik az elbizonytalanító kettős játék a meghallgatásra és olvasásra szánt szövegekkel, amelyeket még nem értenek szó szerint, ugyanakkor megértési stratégiák tudatosítása révén kialakítható az az önállóság, amely lehetővé teszi az első leckék banalitásától, sőt adott esetben még a tankönyvírók szándékától való elszakadást is. Az első leckében ez egyszerűen nevek kiszűrését és csoportosítását jelenti, míg a tizedik leckében már egy igen összetett szövegelemzés a feladat (Lea Fischermann *Dies ist nicht mein Land* című művének részlete alapján). Arról szól, milyen szívesen megvitatná a tanuló a nyelvtanfolyam többi résztvevőjével azokat a politikai és társadalmi körülményeket, amelyekbe belecsöppent, de a tanterv szerint mindaddig csak élelmiszerekről beszélgethetett. Ebben a tanulási szakaszban tudatosul a mindenkori csoportban „az intellektus, a témaválasztás és az idegen nyelvi kifejezőképesség közti szakadék felnőttként való megélése”. Ha beszélni lehet erről a szakadékról, adott esetben akár anyanyelven, akkor az nemcsak a feszültséget oldja, hanem azt is tudatosítja, hogy ez az állapot a tanulási folyamat természetes velejárója, amelyet le kell győzni.

A differenciált megértési stratégiák és a megfelelő, felnőtteknek szóló témák vágyat hivatottak ébreszteni a nyelvtanulóknak a tankönyvön kívüli célnyelvi szövegek megértésére, megfejtésére. A speciális szöveg-hallgatási és -olvasási szokások kialakításához az is hozzátartozik, hogy a tanulók hosszabb szövegekkel is megtanuljanak önállóan bánni, ahogy ez a *Themen*-ben történik a *Gefährlichkeit der Rasensprenger* című szöveg segítségével (vö. Aufderstraße és társai 1984).

3.1.2. Projektumok

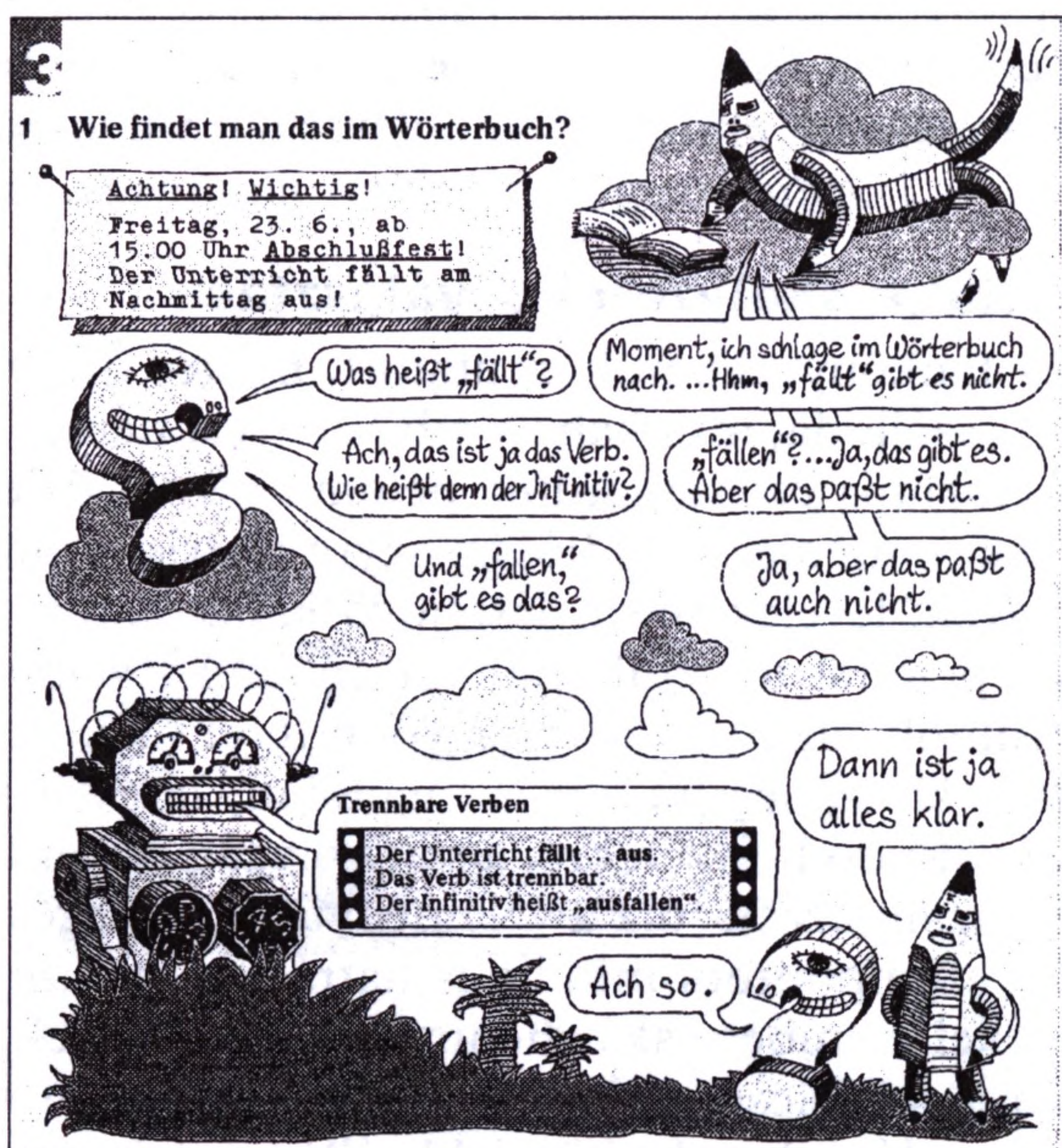
Az első hallás utáni értéshez és olvasott szöveg értéséhez kapcsolódó gyakorlatok mellett a *Sprachbrücke* első leckéjében megjelenik az első projektum, egy „projektumocska”: a tanulóknak német neveket kell emlékezetből vagy rendelkezésükre álló forrásokból gyűjteni. Fontos, hogy kezdettől fogva magától értetődő legyen: még minimális némettudásukkal is sokkal többet tudnak kezde-

ni, mint egyszerűen ragozott igealakokat behelyettesíteni. Ha például a névkeresési projektumhoz kapcsolódva a csoportban spontán vita alakulna ki – az első lecke esetében természetesen a tanulók anyanyelvén – arról, hogy Németországban, a tanulók országával ellentétben, házasságkötéskor miért nem tarthatja meg mindenki a saját nevét, akkor a projektum már ezen a szinten is elérte célját: a kiindulási kultúra összevetését a célnyelvi kultúrával. De még ha ez nem is következne be, lényeg az, hogy az önálló munka már a némettanulás elején magától értetődő tevékenységként jelenjen meg és jelentősége a későbbiekben fokozatosan nőjön.

A tankönyv koncepcióján belül a projektumok nyitnak teret arra, hogy a tanulók viszonylag kötetlenül megfogalmazhassák véleményüket, nézeteiket a németiségről és a németekről, hogy gyarapíthassák ismereteiket, milyen kapcsolatok fűzik környezetüket Németországhoz, milyen az általános hozzáállás az országhoz, és hogy ők maguk nyelvtanulásuk révén hogyan változtathatnak ezen.⁵

3.1.3. Munkamódszerek kialakítása

A munkamódszerek kialakítására talán elegendő példa az 1. ábra. A *fallen*, *fällen*, és az *ausfallen* igék összetévesztésének példája kapcsán vezet rá, hogyan lehet leküzdeni a szótárhasználat buktatóit. Ez a *Sprachbrücke* harmadik leckéből vett részlet is az önálló munkára való rávezetést példázza, hiszen az önálló munka előfeltétele annak, hogy a tanulók valóban el tudják mondani / le tudják írni azt, amit közölni akarnak, még akkor is, ha az ehhez szükséges szavak még nem szerepeltek a tankönyvben, azt szuggerálja, hogy amilyen hamar csak lehet, mindennaposá kell váljon az önálló munka.



1. ábra

Munkamódszerek korai tudatosítása a *Sprachbrücke* 3. leckéjében

3.1.4. Az anyanyelv szerepe

Anélkül, hogy folytatni akarnánk a vitát a „dogmatikus direkt módszerről”, a „fordításról” vagy hasonlóan kényes témákról, meg kell jegyeznünk, hogy egy felnőttek számára készült, külső megközelítésre épülő tankönyv, amelynek szerzői meg van győződve arról, hogy a sikeres tanulás érdekében releváns tartalmakra van szükség, homogén csoportok esetében nem kerülheti meg az anyanyelv használatának kérdését. Ahhoz, hogy a nyelvi és kulturális különbségekről színvonalas vita alakuljon ki a projektumok során valamint a hallás utáni és az olvasási értést szolgáló szövegek alapján, szükség van az anyanyelv használatára – és nem csak az első leckékben. Az anyanyelv használatának megengedése, a tanulók esetleges lelkiismeretfurdalásának (Nem időpocsékolás ez?) nyelvi tudatossággá alakítása a régi bevett szabály alapján, miszerint anyanyelven csak a lehető legszükségesebb és a lehető legkevesebb hangozzék el, valamint az anyanyelv fokozatos visszaszorítása – mindez a konkrét szituációt jól ismerő tanár pedagógiai érzékére van bízva.

3.2. Szemléletváltás a témák feldolgozásánál

A munkaformák megváltozott szerepe azért került kiemelt helyre az interkulturálisnak szánt tankönyv koncepciójának tárgyalása során, hogy eleve elkerüljük azt a félreértést, miszerint a különbség csupán a témák kiválasztásban állna. Ha az interkulturális koncepcióval egyáltalán valamifajta előrelépést akarunk elérni, akkor e koncepciónak a tananyag egészére ki kell hatnia, a munkaformákat, a szövegpéldákat, a nyelvtan bemutatását stb. úgy kell kialakítani, hogy optimálisan biztosítsák a készségek elsajátítását és a német nyelv, a németek külső szemszögből való megismerését. Ezenkívül a tananyagnak nem szabad a látszólag interkulturálisnak tűnő témákat egyszerűen csak bemutatni, hanem oly módon kell őket „tálalni”, hogy a tanulókat saját véleményük elmondására ösztönözze.

3.2.1. Nyelvi kontaktushelyzetek kiválasztása

A nyelvi érintkezés tankönyvekben bemutatott, német nyelvterületre jellemző szituációi, helyzetei (szálloda, munkahely stb.) helyett német nyelvterületen kívül játszódó szituációkat is választhatunk, például német üzleti partnerek, vendégek, cseregyerekek, a médiák – rádió, az egyre elterjedtebb műholdas televízió, újságok – könyvek, levelek révén létrejövő kapcsolatokat. A szobafoglalás ma már nem a recepciónál történik, hanem például levélben, telexen, telefonon. Épp a projektumok, amelyek a legnagyobb teret biztosítják a tananyaghoz kapcsolódó aktivitásokhoz, segítik elő a legjobban, hogy a tanulók felkészülhessenek a reálisan várható helyzetekre, a saját országukban felfedezhessék azt, ami német, és megfogalmazzák róla a véleményüket. Az egész világon elterjedt tankönyvek ebből a szempontból mindig is hátrányos helyzetben lesznek a regionális tankönyvekkel szemben, akármennyire is igyekeznek, hogy ezt a fogyatékosukat konkrét sokféleséggel⁶ vagy fiktív országokra való hivatkozással egyenlítsék ki. De a valósághoz legközelebb álló nyelvi kontaktushelyzetek és projektumok kiválasztása is csupán ösztönzést jelenthet az önálló munkához, csupán hozzásegíthet az önálló tanulás elsajátításához, ami a „tandem”-mód-

szerben, a Freinet-módszerben vagy más, kevésbé tanár- és tankönyvközpontú tanulási koncepciókban ma már szinte mindennapos.

3.2.2 Metakommunikáció

A németországi tanfolyamoknál lehetséges külső környezet bevonása híján erőteljesebben a médiákra utalt némettanfolyam és némettanulás maga is kontaktushelyzetként szolgálhat, és nemcsak a tankönyv, ajtó, ablak kinyitására történő felszólítás gyakorlása révén, hanem azáltal, hogy lehetőséget kínál a munkamódszerekről, a tanításról és tanulásról való beszélgetésre. Ezen kívül a tanulók elmondhatják, mi tetszik nekik a német nyelvben és a németországban, mi tűnik furcsának, szépnek, butaságnak. Részletesen bemutatottuk (Rösler 1985), hogy mely szinteken lehet metakommunikációs elemeket a tankönyvekbe építeni. Célcsoportunk esetében – német nyelvterületen kívül tanuló felnőttek – itt is le kell szögezni, hogy már korán sort kell keríteni arra, hogy a tanulók a saját helyzetüket megfogalmazzák és ezt a tanulás szerves részének tekintsék.

A *Sprachbrücke* című tankönyvből vett 2. ábra azt mutatja, hogyan lehet egy bizonyos tanulási helyzetet, egy tanuló és egy német nyelvtanár találkozását arra használni, hogy a legegyszerűbb eszközökkel bizonytalanságot és egy tanulási problémát mutassunk be. Természetesen a második lecke szintjén még nem lehet a német megszólítási módokat olyan kategóriákkal magyarázni, mint távolságtartás, tisztelet, intimitás és leereszkedés, de a két hasonló korú személy osztályteremben történő találkozásakor, akik közül az egyik nem látszik meg első pillantásra magasabb hivatali pozíciója, rögtön jelzi a nehézséget a tehetetlen akadozás (*oh...Du...Sie...*). Hogy milyen mélységig kell ezen a helyen a problémával foglalkozni, az az aktuális helyzettől függ, például attól, mennyire tisztázatlan az adott tanítási szituáció, és mekkora a különbség az anyanyelvhez képest, szükség van-e azonnali részletes magyarázatra.



2. ábra

A megszólítás problémájának bemutatása a *Sprachbrücke* 2. leckéjében

4. Befejezés

Egy interkulturálisnak szánt tankönyvből persze nem hiányozhatnak a közvetlenül interkulturális témák sem. Például az északi és déli területek közti különbségek, az udvariasságról, távolságtartásról, illetve a közvetlenségről alkotott különböző elképzelések, a németeknek magukról és az idegeneknek róluk alkotott képének összevetése, a német történelem szemlélete az adott ország szemszögéből stb. stb. Ide tartozik az irodalmi szövegek tananyagban betöltött szerepének újraértékelése is. Az irodalmi szövegek a legkülönfélébb funkciókban⁷ megkérdőjelezhetnek bizonyos olvasási és feldolgozási módokat, egyszerűsmind érvényre juttathatják az interkulturalitást.

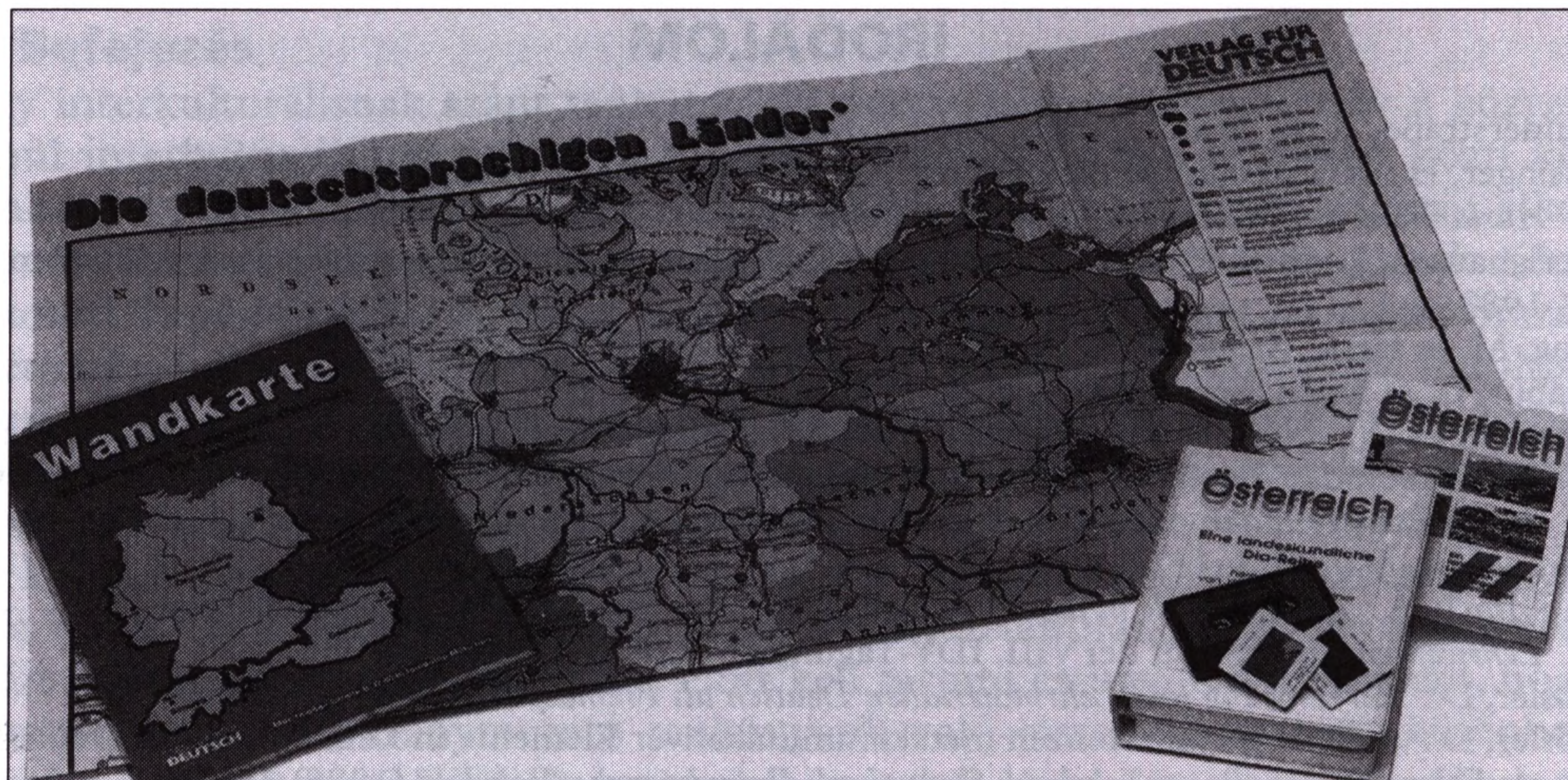
Ha ez a tematikai megközelítés gyakran az interkulturális cselekvésre helyezi a hangsúlyt, azért ne felejtsük el, hogy a nyelvtanulás különféle munkaformáit és feldolgozási módjait szem előtt kell tartani és úgy kell fejleszteni, hogy lehetővé tegyék az iránymutató tankönyvtől való elszakadást, mert különben azzal a paradoxonnal találjuk magunkat szemben, hogy az interkulturális tananyag, amely kötelezettségének érzi, hogy a tanulók kulturális háttérével foglalkozzon, tartalmilag annyira dominánssá válik, hogy nem biztosít elég teret a tanulók saját pozíciójának megfogalmazására.

JEGYZETEK

1. A módszerek fetiszizálásának kritikájáról új hermetikus módszerek megjelenése kapcsán vö. Krumm 1983.
2. Szkeptikus áttekintésként azokról a próbálkozásokról, hogyan lehetne az interkulturális kommunikációt a német mint idegen nyelv oktatása során alkalmazni, vö. Pauldrach 1986. A „német mint idegen nyelv és az interkulturális kommunikáció” elméleti megközelítésének kérdéseiről vö. Gerighausen és Seel 1983.
3. A hagyományos tananyagok adaptációjának problematikájáról és az ehhez szükséges képességek és készségek kialakításának szükségességéről a tanárképzésben és -továbbképzésben; vö. Rösler 1984.
4. Valójában nagyon pontosan elő kell készíteni őket, hogy sokféle stratégiát közvetítsünk és mindenekelőtt azért, hogy a szövegek tartalmuknak és kiválasztásuknak köszönhetően olyanok legyenek, hogy az adott tanulási szakaszban a meglévő szókincs, nyelvtani ismeretek alapján megfelelő utasítások segítségével még érteni lehessen őket.
5. Itt azt szeretném bemutatni, hogy a projektum olyasvalami, amit *már kezdettől fogva* értelmes önálló tevékenységként be lehet vezetni. Projektumok alkalmazásához haladó csoportok esetében vö. *Sichtwechsel* és az abban megfogalmazott álláspontot a projektumokról (Hog és társai 1984, 18).
6. Problémát rejt magában, ha a konkrét sokféleség abban nyilvánul meg, hogy a nyelvtanfolyam résztvevői különböző országokból érkeznek, mert ez inkább német nyelvterületen folyó nyelvtanfolyamot idéz, mintsem külföldön előforduló helyzetet, és hamis szemszöveget nyújt az itt szereplő célcsoport számára.
7. Tanulmányomban (Rösler 1986) bemutattam, milyen célt szolgáltak eddig az irodalmi szövegek a német mint idegen nyelv tananyagaiban, és milyen sokrétű szerepet tölthetnek be.

IRODALOM

- Aufderstraße, H. és társai: *Themen*, Band 2, München, 1984
- Essinger, H.: „Pädagogische Ausbildung”, in: Auernheim, G. (szerk.): *Handwörterbuch Ausländerarbeit*, Weinheim-Basel, 1984, 244–246.
- Gerighausen, J. – Seel, P. (szerk.): *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*, München, 1983
- Hog, M. és társai: *Sichtwechsel, Handbuch für den Unterricht*, Stuttgart, 1984
- Mebus, G. és társai: *Sprachbrücke*, Band 1, Stuttgart, 1987
- Krumm, H.–J.: „Nur die Kuh gibt mehr Milch, wenn Musik erklingt. Kritische Anmerkungen zum Methoden-Boom oder: Plädoyer für eine Veränderung der Unterrichtskommunikation durch Ernstnehmen der Kursteilnehmer statt durch alternative Methoden”, in: *Zielsprache Deutsch*, 4/1983, 3–13.
- Pauldrach, A.: *Landeskunde in der Fremdperspektive. Zur interkulturellen Konzeption von DaF-Lehrwerken*, Vortrag auf der VIII. IDV-Tagung in Bern, Manuskript, 1986
- Rösler, D.: *Lernerbezug und Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg, 1984
- Rösler, D.: „Leistung und Grenzen metakommunikativer Elemente in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache”, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Band 11(1985) 36–59.
- Rösler, D.: „Literarische Texte in Deutsch-als-Fremdsprache-Materialien im Grundstufenbereich”, in: *Spracharbeit*, 2/1986, 16–26.



Lehrmaterial zur Landeskunde vom Verlag für Deutsch, Ismaning

zu bestellen über PRE-SZT BT, 2001 Szentendre, Pf. 90.;
Tel.: (26) 312 527; Fax: (26) 312 280

Wandkarte der deutschsprachigen Länder

110 x 140 cm, gefalzt auf 28 x 35 cm, vierfarbig, Maßstab 1 : 800 000
Best.-Nr.: 670; Preis: 5080 Ft + MWSt.

Die aktuelle politische Karte (Bundesrepublik Deutschland, Österreich, Schweiz) mit farbiger Hervorhebung der 16 deutschen Bundesländer.

Österreich

von Jürgen Koppensteiner

Landeskundliches Lesebuch – 160 Seiten mit vielen Fotos und Zeichnungen.
Best.-Nr. 662; Preis: 2402 Ft. + MWSt.

Dia-Reihe – 65 landeskundliche Diapositive

Best.-Nr. 696; Preis: 18 144 Ft. + MWSt.

Hier findet der Interessierte viel Wissenswertes über österreichische Geschichte, Kultur und Geographie in einfach geschriebenen und unterhaltsamen Lesetexten. Fragen und Aufgaben zu jeder Lektion sichern die erworbenen Kenntnisse ab.

Deutschland nach der Wende

Daten – Texte – Aufgaben für den Unterricht

herausgegeben von Renate Luscher

Best.-Nr.: 688; Preis: 2462 Ft + MWSt.

Das aktuelle landeskundliche Lesebuch umfaßt alle wichtigen Themenbereiche des öffentlichen Lebens: geographische Lage und Bevölkerung, alte und neue Bundesländer, Soziales, Politik und öffentliches Leben, Kultur und Wirtschaft. Tendenzen werden auch über Grenzen hinweg aufgezeigt und in einen europäischen Rahmen gestellt.

A nyelven kívüli tényezők hatása a kisgyermek idegen nyelvi képeségeinek fejlődésére

A kisgyermek mérésének problémái

Az idegen vagy második nyelvi képességek mérése az alkalmazott nyelvészet nyelvoktatással, nyelv-elsajátítással foglalkozó ágának eddig még kellőképp fel nem tárt területei közé tartozik. Különösen igaz ez a megállapítás a korai kezdésű nyelvi programok tekintetében.

Magyarországon több, mint 15 éve folynak szervezett kísérletek ezen a területen, amelyeket mindvégig rendszerszerűen kísért a kutatás (többnyire akciókutatás formájában). Az alábbiakban olyan adatokat használok fel, amelyek egy laza szervezettségű kutatási rendszer egyes elemeiből származnak.

A mérések áttekintése előtt egészen röviden számot szeretnék adni a programok kialakulásáról és jellegéről. Leegyszerűsítve a helyzetet, az alábbi négy kutatási projektumról van szó (zárójelben a beindítás éve):

- az „A” program a képességek feltárását és fejlesztését kutató középtávú kutatási projektum idegen nyelvi komponense (1982);
- a „B” program az iskolakutatásnak a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központban folyó idegen nyelvi alprogramja (1982);
- a „C” program a kecskeméti „folyamatos idegen nyelvi kutatás” (TS 4), amely az óvodától a középiskoláig való haladást vizsgálta (1984);
- a „D” program a pécsi Jókai utcai Általános Iskolában a kommunikációs képességek fejlődését célbavevő minisztériumi kutatási projektum volt (1986).

A 15 éves kutatómunka során számos új, addig ismeretlen problémával találkoztunk. A megoldásban mindig nagyon komoly támaszt és segítséget jelent, ha a világ más részein hasonló témákkal foglalkozó kollégák a miénkkel azonos gondokat tárnak fel. Ez történt az Association Internationale de Linguistique Appliquée 1993-as amszterdami kongresszusán, ahol Kathie Carpenter előadásából kiderült, hogy az Amerikában működő japán kétnyelvű iskolákban folyó nyelvi nevelés mérésében a saját elképzeléseinkhez fölöttébb hasonló problémák és megoldások jelentek meg. Ezért néhány alapötlet átvételét és kipróbálását alkalmasnak találtuk a mérések továbbfejlesztése céljából, annak ellenére, hogy az „immersion” programok (két tannyelvű tanítási programok) adottságai (Wode 1994) sok tekintetben eltérnek a hazai korai idegen nyelvi nevelés programjaitól. Néhány kulcsfontosságú ponton ugyanis igen nagy egyezés tapasztalható. „Úgy tűnik, a középiskolát elvégző, az immerziós programok teljes vertikumán átment diákok megtorpannak egy jellegzetes „osztálytermi dialektus” elsajátításánál, és produktív készségeik sohasem érik el az anyanyelvi

beszélőkéit”, állítja Carpenter két kanadai kutató, Harley és Swain nyomán. „Ezért időszerű a gyerekek szóbeli képességeinek mérésére egy olyan eszköz kidolgozása, amely specifikusan felhasználható például az osztálytermi dialektus mérésére és annak az anyanyelvi teljesítménnyel való összehasonlítására, a beavatkozások hatását pedig ezzel egyidejűleg tudja mérni, nem csupán az iskola befejezése után. [...] A létező szóbeli mérőeszközök nagy hátránya, hogy mind nyelvészeti, mind nyelvhasználati szempontból inkább minimális reakciót váltanak ki, mint maximális teljesítményt. [...] Az osztálytermi kutatás bizonyossága szerint a kisgyermek nagyon érzékeny a pragmatikai szerepmegkülönböztetésre, és ez befolyásolja nyelvi teljesítményüket (Carrasco, Vera és Cazden 1981; Andersen 1990). Azok a kísérletek, amelyek az ilyen tesztek kommunikatívabbá próbálják tenni, általában egyszerűen olyan képek leírását tartalmazzák, amelyeket a vizsgáztató és a vizsgázó egyaránt lát. (Silverman, Noa és Russel 1976). Ez a gyerekeket ismét arra készteti, hogy pragmatikai tudásukat kamatoztatva ne tegyenek olyan kijelentéseket, amelyeknek információs tartalmával a tesztelő egyértelműen tisztában van. Ez olyan szituációt hoz létre, amely többnyire egyszerű megnevezésekhez vezet, de egyáltalán nem kedvez a jobban kifejtett leírásnak és magyarázatnak.” (Carpenter 1993, 3-4.)

Jelen írásomban elsősorban az *interdiszciplinaritás* szempontjából tekintem át a mérések egyes eredményeit. Kiinduló hipotézisem a következő: a nyelvészettel határos rokon tudományok, mint például a szociolingvisztika és a pszicholingvisztika, valamint az alkalmazott nyelvészet olyan közeli tudományágak, amelyek esetenként igen hasonló módszerekkel dolgoznak, részben eltérő célok érdekében. Így eredményeik és kutatási tapasztalataik kölcsönösen jól felhasználhatóak és megtermékenyítően hathatnak egymásra.

Állításom alátámasztására az alábbiakban az összehasonlítás kedvéért bemutatom az afáziakutatásban használt mérések jellemző tevékenységeit, azok pszicholingvisztikai tevékenységekre való lebontásával. (Garman 1990, 419, 8.1 tábla), párhuzamba állítva őket a fent bemutatott kísérleti rendszer mérései során felhasznált tevékenységtípusokkal. Csak ott idézem a részletesebb kifejtést, ahol az idézett összefoglaló munkában a „hagyományos elnevezésként” említett tevékenység-megnevezés összetett típust takar.

Amint a táblázat mutatja (lásd következő oldal fent), a mérési tevékenységek szinte teljesen megegyeznek a saját kutatásban felhasználtakkal. A két hiányzó típust is elvégeztük ugyan a mérések során, az értékelésből azonban kimaradtak, mert nem szolgáltak elegendő új információval. Két további feladat azért nem szerepel az összehasonlításban, mert az afáziakutatásban nem volt megfelelője.

1. spontán beszéd (érdeklődés, hobbi, stb. leírása vagy képleírás, vagy egy jól ismert történet, illetve személyes élmény elmesélése)	utasítás adása képleírás (szóban) mese-felidézés fogalmazás (szóban)
2. hallás utáni megértés (a jelentésnek megfelelő reakció a hallottakra, egyedi szavaktól a teljes beszélgetésig)	utasítások végrehajtása szófordítás (hallás után) válaszadás kérdésekre mondatfordítás
3. hallás utáni ismétlés (kijelentések azonnali visszaidézése és visszamondása teljes vagy részleges értéssel)	utánmondás
4. spontán írás	képleírás (írásban)
5. olvasás-értés (néma olvasás)	mondatolvasás (néma) szövegolvasás (néma)
6. másolás	–
7. diktálás utáni írás	írás (diktálás után)
8. hangos olvasás	mondatolvasás (hangos) szövegolvasás (hangos)
9. konfrontációs megnevezés	képmegnevezés
10. írott szóalak párosítása tárggyal	–

Néhány, az afáziakutatásban általánosan használt pszicholingvisztikai képesség összevetése a saját mérésekben felhasznált tevékenységekkel
(vö. Radnai 1990)

A kísérleti program előzményei (Pécs, Jókai utcai Általános Iskola)

Mivel a felhasznált adatbázis zömében a „D” programból származik, néhány szóban célszerű ennek hátterét külön bemutatni. Ez a kiválasztott iskola azon „bátrak” közé tartozott, amelyek már a hatvanas években megindították az angol nyelv oktatását, és folyamatosan szép sikereket értek el a területen. Nem volt tehát véletlen, hogy 1986-ban itt indítottuk el az utolsó longitudinális kísérleti programot. A tanterv és tananyag a Nevelési Központban kidolgozott program adaptációja volt (Radnai 1983), amelyet a nyelvi munkaközösség tagjai folyamatosan továbbfejlesztettek, csiszoltak.

Az igazi döntést az jelentette, hogy *valamennyi* elsős kisgyermekkel elkezdjük az angol programot, és célul azt tűztük ki, hogy lehetőleg senkit se „veszítünk el” a tanulmányok során. Ezért került éppen itt sor a 3. osztályos szintező vizsga első változatának kidolgozására, fejlesztésére és folyamatos alkalmazására. A hangsúlyt a nyelvi-kommunikációs képességek egységes rendszerben való fejlesztésére helyeztük, az anyanyelvet, az első és második idegen nyelvet egyaránt beleértve. A kutatás végső fázisa egy 1993-ban indított PSZM* projektum keretében zajlott, és célja egy olyan vizsga kidolgozása volt, amely 9–11

* PSZM: a pedagógus szakma megújításáért

éves gyerekek képességeit méri és lehetővé teszi a további csoportba sorolást. (A részletekről lásd Radnai 1995.) Természetesen a teszt egyéb – másodlagos – célok elérését is hivatott segíteni, mint például csoportok és egyedi nyelvtanulók nyelvi képességeinek a felmérését. Ilyen módon diagnosztizáló, összehasonlító, kutatási funkciót is betölthet.

Az ötéves mérés elemzése, valamint a szakma újabb eredményeinek megismerése egyértelművé tette, hogy egy másfajta, a valóságos nyelvhasználathoz jobban közelítő, a képességek feltárását jobban elősegítő vizsgaformára van szükség. Az új vizsga tervezésében a saját tapasztalatok mellett a fentiekben már idézett néhány külföldi megközelítésre támaszkodtunk. A végső vizsgaajánlat kialakításához mindkét (e helyütt „hagyományos” és „kommunikatív” elnevezéssel használt) mérőeszköz elemzése, egymással és más eszközökkel való összevetése vált szükségessé.

A két mérés közötti egyes különbségek és hasonlóságok bemutatására a későbbiekben, a különféle témakörökkel kapcsolatban kerül majd sor. A vizsgák anyagának bemutatása előtt azonban célszerű a leglényegesebb pontokat összefoglalni.

Ehhez fel kell vázolnunk néhány előzetes hipotézist.

1. Kiindulásként elfogadtuk azt a feltételezést, hogy egy interaktívabb típusú megközelítés jobban tükrözi a képességek tényleges fejlettségi szintjét.
2. A gyerekek „pragmatikai érzékenységét” figyelembe véve olyan feladatokra van szükség, amelyek alkalmasabbak alaposabban kifejtett, hosszabb válaszok nyeresére.
3. Azokat a feladat-típusokat célszerű megismételni (továbbfejlesztett változatban), amelyek közvetlenül összevethetőek a rendelkezésre álló hazai és külföldi adatokkal.

Így három szóbeli feladat-típusra esett a választás: az utasításokra, a kérdésekre való válaszadásra, valamint a képleírásra. Az utasítások és kérdések esetében a feladatok számát megnöveltük, illetve az egyes blokkokat fokozatosan emelkedő nehézségi szintű feladatokból építettük fel. Mindhárom feladat-típust interaktív elemekkel bővítettük: a gyerekek nemcsak végrehajtottak, hanem adhattak is utasításokat; a kérdések valóságos vagy szimulált élethelyzetekre vonatkoztak: a képleírás játékos formában zajlott, valódi „információs” szakadékot hozva létre a kérdező és a válasz adó között. Az utóbbi eset azt jelentette, hogy mindketten a saját képükkel dolgoztak, tehát a kérdező nem láthatta, hol és hogyan helyezte el a gyerek a saját figuráit. Ilyen módon a gyerek leírása volt az egyetlen forrás, amelyből a kérdező a saját képét kiegészíthette, és a teljesítmény értékelése egyszerűen a két kép összevetése révén volt elvégezhető.

A teszt összeállítása során néhány alapvető feltételt kellett figyelembe venni. Ezek közül az első az, hogy a jelenlegi nyelvpedagógia nem rendelkezik standardizált szókincs-minimum definícióval a korai nyelvoktatásban. Ennek következtében az egyes programokban igen nagy eltérés lehet a tanult szókincs tekintetében. Ehhez járul az a kutatási eredmény, hogy az azonosan kezelt csoportokon belül is nagy a szóródás a szókincs terjedelmét és minőségét tekintve, valamint, hogy a lexikai tudás nem válik el élesen a grammatikai tudástól (lásd

elemzetlen nagyobb egységek). Mindez nagyfokú rugalmasságot tesz szükségessé az egyes teszt-feladatokat illetően.

A korábbi mérések közös tanulságaként levonhatjuk, hogy nem annyira az egyedi teszt-feladatoknak kell állandóként szerepelniük, hanem a kontextusnak, amelyben megjelennek, tehát a *tevékenységeknek*, hogy összevethető eredményeket kaphassunk. A második fontos tanulság, hogy bármennyire is fáradtságos és időigényes feladat sok kisgyermek részletes mérése, a pontos csoportba soroláshoz sok feladatra van szükség. Arra a kérdésre, hogy a kísérleti vizsga mely feladatai és feladat-csoportjai milyen mérési cél esetén szükségesek, többféle statisztikai elemzés után lehetett pontosabb választ adni.

Az adatok bemutatása és elemzése

Az elemzés legfontosabb céljai a következők voltak: *a)* statisztikai próbák segítségével felfedni az egyes teszt-feladatok közötti hasonlóságot és különbségeket; *b)* megtalálni a teszt alkalmazásának leggazdaságosabb módjait *c)* összehasonlítani az eredményeket azokkal a ,puha' és ,kemény' adatokkal, amelyek rendelkezésre állnak egyrészt a vizsgált populációról, másrészt a feladatokról, amelyek mindegyikét már valamilyen formában alkalmaztuk a korábbi kísérletek során. Ezek a teszt megbízhatóságának fontos próbái.

A feladatok leírása

A) „HAGYOMÁNYOS” teszt

1. Szóbeli feladatok

1.1. Képek megnevezése angolul

Cél: A feladat hasznos mint „bemelegítés”, de nagyon sok információt ad a szókincs elsajátításáról is. Sok adat nyerhető a feladatból arról, hogy a gyerek milyen megoldást alkalmaz (egyszavas, egy kifejezésből álló, vagy mondat-szintű válaszok). Ebből következtetni lehet a kommunikációs (szintaktikai) képességek fejlettségére.

Témakörök: gyümölcsök, ételek, állatok, az öltözék részei, színek

Példák: *strawberry, cheese, butterfly, jacket, yellow*

1.2. Egyszerű utasítások végrehajtása

Cél: Az értés ellenőrzése egyszerű, egymondatos utasítások szintjén. A válasz nem-verbális.

A konkrét feladatok: gyakran előforduló, sokat gyakorolt utasítások (legtöbbször a kedvelt robot-játékban gyakorolják ezeket). (Elemzés: 10.)

Témakörök: játék és tanórai utasítások

Példák: *Close your eyes. Draw a dog.*

1.3. Válaszadás kérdésekre önmagáról

Cél: A feladat minimálisan két okból fontos: mivel *a)* szükség van arra, hogy információhoz jussunk a gyerek közvetlen kommunikációs képességéről a saját személyét és környezetét érintő témakörben; *b)* ez a feladat bizonyos struktúrákat „kötelező” kontextusban céloz meg.

Témakörök: a gyerek saját személye, családja, játéka, állatai

Példák: *What's your name?*, *How are you?*

1.4. Képleírás

Cél: Az egyetlen szöveg-szintű feladat a vizsgában. A gyerek önálló szövegalkotási képességeit méri (leíró szöveg esetében).

Felhasznált kép: Richard Scarry's Picture Dictionary, The elephant family.

Témakörök: család, hálószoba, térbeli viszonyok

2. Írásbeli feladatok

2.1. Szófordítás (angol szavak magyar megfelelőinek leírása)

Cél: Mivel a programban kétnyelvű szólisták tanulása, vagy akár egy-egy szó közvetlen fordítása sem szerepel, ez a feladat egyrészt a célzott szókincs receptív ismeretéről, másrészt „melléktermékként”, a gyerek analízáló képességéről és memóriájáról is képet ad. A közelítő, kissé hibás megoldások elemzéséből rendkívül hasznos információ nyerhető a gyerek elsajátítási stratégiáit illetően. A konkrét feladatok: 120 angol szó, betűrendben.

Témakörök: a tanult szókincs reprezentatív válogatása

2.2. Egy-mondatos beszédaktusok fordítása angolról magyarra

Cél: Ez a feladat igen hasznos a fordítás (dekódolás és újrakódolás) képességeinek mérésében. (Elemzés: 7.)

Témakör: a gyerek saját személye.

Példa: *My name is Mary.*

2.3. Válaszadás kérdésekre írásban

Cél: A kérdések lehetnek azonosak a szóban feltett kérdésekkel, de el is térhetnek azoktól. Az első esetben tisztán a írásbeliség képességeit mérjük, az utóbbiban a diskurzus képességei is célbavehetőek. (Elemzés: 5.)

Témakör: a gyerek személye

Megjegyzés: a 2. pont feladatai minden esetben tartalmazzák a néma értő olvasás képességét is.

B) „KOMMUNIKATÍV” teszt

1. Kérdések szituatív keretben

1.1. „Bemelegítő” kérdések (I. szint)

Cél: hagyományos teszt, 1.

Témakör: a gyerek személye. A legtöbb kérdés előfordult az előző mérésekben.

Szituáció: ismerkedés

Példák: *Hello, what's your name?*; *How are you, ...?*

1.2. Vendéglátás (II. szint)

Cél: válaszok nyérése adott élethelyzet szimulálásával.

Példák: *Are you hungry?*; *I'm very hungry and thirsty. Can I have some bananas, please?*

1.3. Az interaktív képleírásra előkészítő kérdések

Cél: Ezt a feladatot több okból iktattuk be a mérésbe: *a)* változatosabb kérdéstípusok megértésének ellenőrzésére; *b)* a szókincs ismételt ellenőrzésére; *c)* a közvetlen kommunikáció képességének mérésére; de *d)* elsősorban az új típusú feladatra való felkészítésként. A vizsga céljaira elegendő csak néhány kiválasztott kérdést feltenni.

Témakör: The Bear House

Példák: *What is this? Is there a garden / in front of the house?*

2. Utasítások

2.1. Utasítások *adása* a kérdezőbiztosnak

Cél: a kommunikációs készség és az igetövek aktív tudásának mérése.

2.2. Utasítások *végrehajtása*

a) I. szint: jól ismert, sokat gyakorolt igék.

Példa: *Stand up.*

b) II. szint: kevesebbet gyakorolt igék

Példa: *Sing a song.*

c) III. szint: komplex utasítások

Példa: *Write your name down with your eyes closed.*

A kísérleti mérések eredményei három, nyelven kívüli tényező szempontjából

A szülői háttér mint szociális tényező

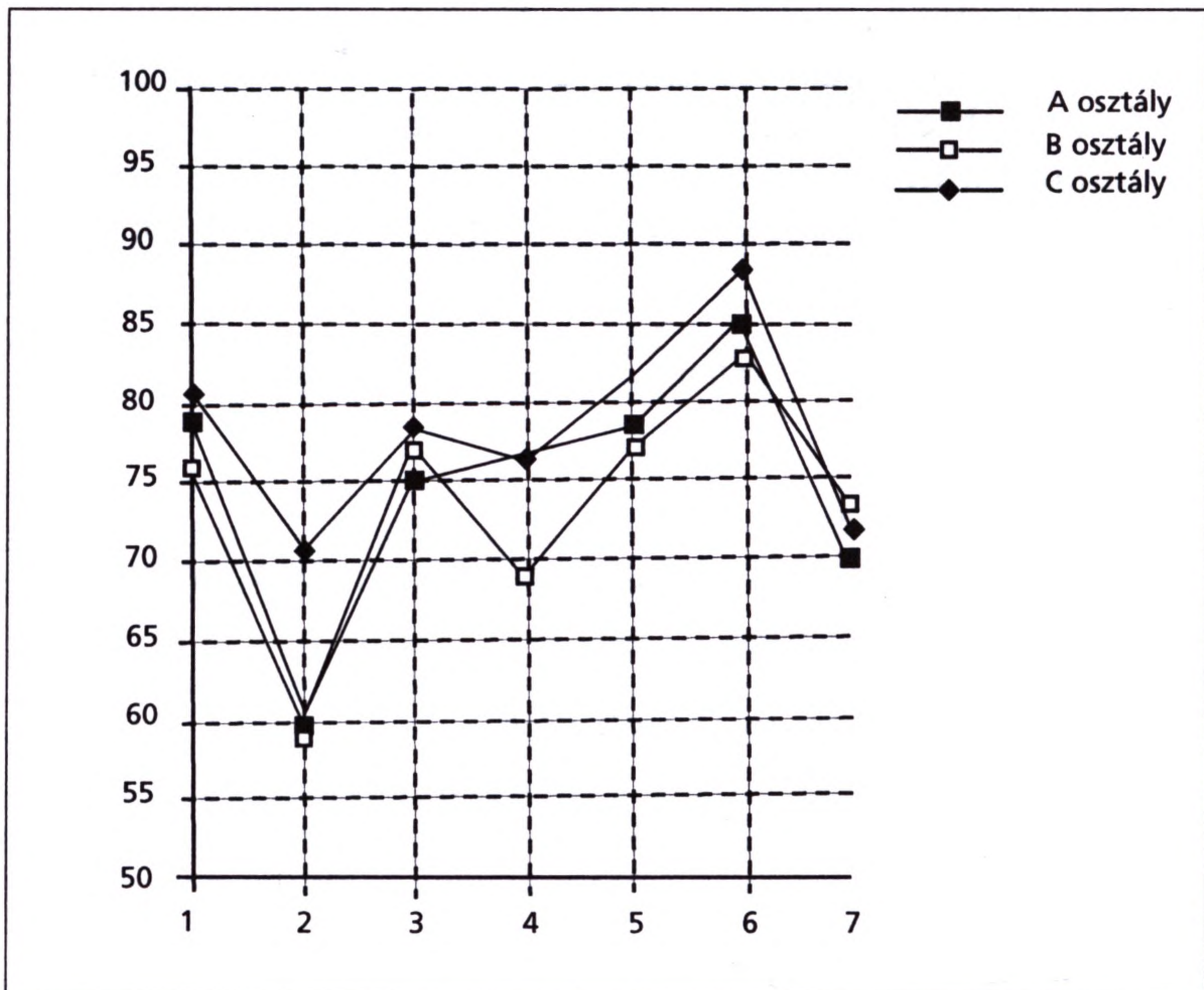
Az adatokat különféle statisztikai próbáknak vetettük alá. Ezek között volt egy kétirányú ANOVA teszt*, amelyet az öt év alatt mért teljes populáción elvégeztünk (1990-1994, A, B és C osztályok, N=341), mind a 7 teszt-feladattal. A két független változó az „osztály” és a „teszt” (feladat-csoport) volt. (A hiányos tesztekét kihagytuk a próbából, az egyes hiányzó adatokat a vizsgált gyerek adatainak átlagával pótoltuk.)

Az ANOVA váratlanul szignifikáns hatást jelzett az „osztály” változó esetében [$F(6,1848)=.274$, $p=.0021$], valamint természetesen a várakozásnak megfelelően a „teszt” változóra is. Ami ebben az írásban bennünket érint, az az „osztály” változó hatása.

Az I. ábráról, amely a három osztály eredményeinek átlagát mutatja be a 7 feladatban, leolvasható, hogy a C osztály minden egyes teszt-feladatban magasabb pontszámot ért el, mint a másik két osztály. Ezt erősítette meg az elvégzett post-hoc Newman-Keuls próba**, amely azt mutatta, hogy a C osztály szignifikánsan jobb eredményt ért el ($p<.05$), mint a másik két osztály, miközben az A és B osztály nem különbözik egymástól.

* Az ANOVA statisztikai program a minták közti szignifikáns különbséget jelzi.

** A Newman-Keuls program kimutatja, hogy a változók között pontosan hol vannak a különbségek.



I. ábra

A három osztály (A, B és C) átlagai a 7 teszt-feladatban, az egész mérési periódusban, 1990–1994.
Változók: 1. szavak, 2. kérdések, 3. utasítások, 4. képleírás, 5. szavak írásban, 6. fordítás írásban, 7. kérdések írásban

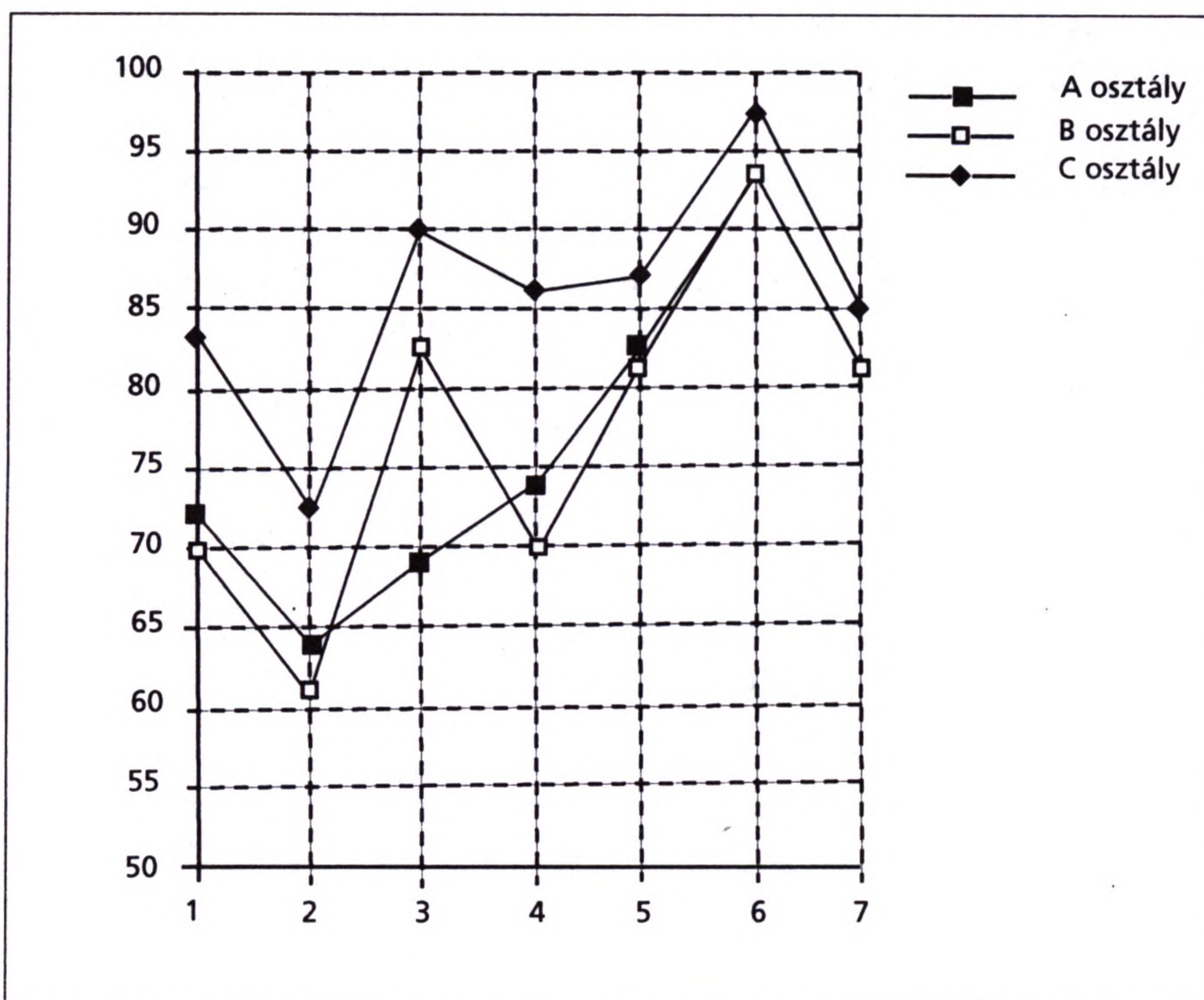
Hogy a C osztály minden feladatban jobb eredményt ért el, az 1990–1994-es periódus átlageredményeit bemutató 1. táblázatból is leolvasható. Ugyancsak látható, hogy ez az osztály homogénebb, mint a másik kettő, amit az alacsonyabb szórás jelez.

osztály	A	B	C
átlagok	74.21	73.26	81.18
szórás	18.4	18.0	15.6

1. táblázat

A 7 teszt együttes átlaga az A, B és C osztályban, 1990–1994

Hasonló eredményeket hozott az ANOVA és a post-hoc Newman-Keuls teszt gyakorlatilag minden egyes év méréseinek vonatkozásában. Például 1994-ben a három osztály között ugyanígy alakultak a különbségek, vagyis a C osztály eredménye volt a legjobb. Az átlag 76,7; 77,2 és 86,3 volt a három osztályban. Érdeemes összevetni a II. ábrát az I. ábrával.



II. ábra

A három osztály (A, B és C) átlagai a 7 teszt-feladatban, 1994-ben.
 Változók: 1. szavak, 2. kérdések, 3. utasítások, 4. képleírás, 5. szavak írásban,
 6. fordítás írásban, 7. kérdések írásban

Amint a II. ábra tanúsítja, főként a „szóbeli kérdések” és a „képleírás” feladatokban tér el a C osztály eredménye a másik kettőétől. E helyütt nem cél e különbség részletes elemzése, de annyit érdemes megjegyezni, hogy valószínűleg a feladatok komplexitása a leginkább befolyásoló tényező.

Meglepetésként valójában az hatott, hogy egy osztálytípus (a C osztályok) eredménye következetesen jobb volt, mint a másik kettőé. Az előző mérések során az „osztály/csoport” változó hatását ugyancsak kimutattuk, de akkor ezt a hatást részben az eltérő tanítási módszereknek tulajdonítottuk. Az 1994-es évben, akárcsak a „D” program egész mérési periódusában azonos volt a „kezelés” (vagyis a tananyag és a módszerek) mindhárom osztályban. Minthogy ezt a különbséget nem feltételeztük, felkerestük azt az iskolát, ahol a kísérlet folyt, és megkérdeztük, vajon az ott tanító pedagógusok találtak-e magyarázatot erre a jelenségre. A konzultáció során kiderült, hogy a szülők körében elterjedt az a nézet, mely szerint a C osztály a legjobb, ami aztán ahhoz vezetett, hogy a különösen ambiciózus és legmagasabb képzettséggel rendelkező szülők (ez a két tényező rendszerint összefügg és együtt jár a „stimuláló” jelzővel) mindent megtettek, hogy ebbe az osztályba járathassák gyerekeiket.

A C osztály volt ugyanis hosszú éveken át a hagyományosan válogatott „angol tagozat”, és hiába változott meg alapvetően a helyzet azáltal, hogy valamenyny osztályban már első osztálytól bevezették az angol nyelv tanítását, a szülők szemlátomást még nem tudtak megszabadulni a régi beidegződéstől, így tovább-

ra is ennek az osztálynak volt a legmagasabb presztízse. A szülői attitűd (mint az emberi hozzáállás általában) lassabban változik, mint az iskolai reformok.

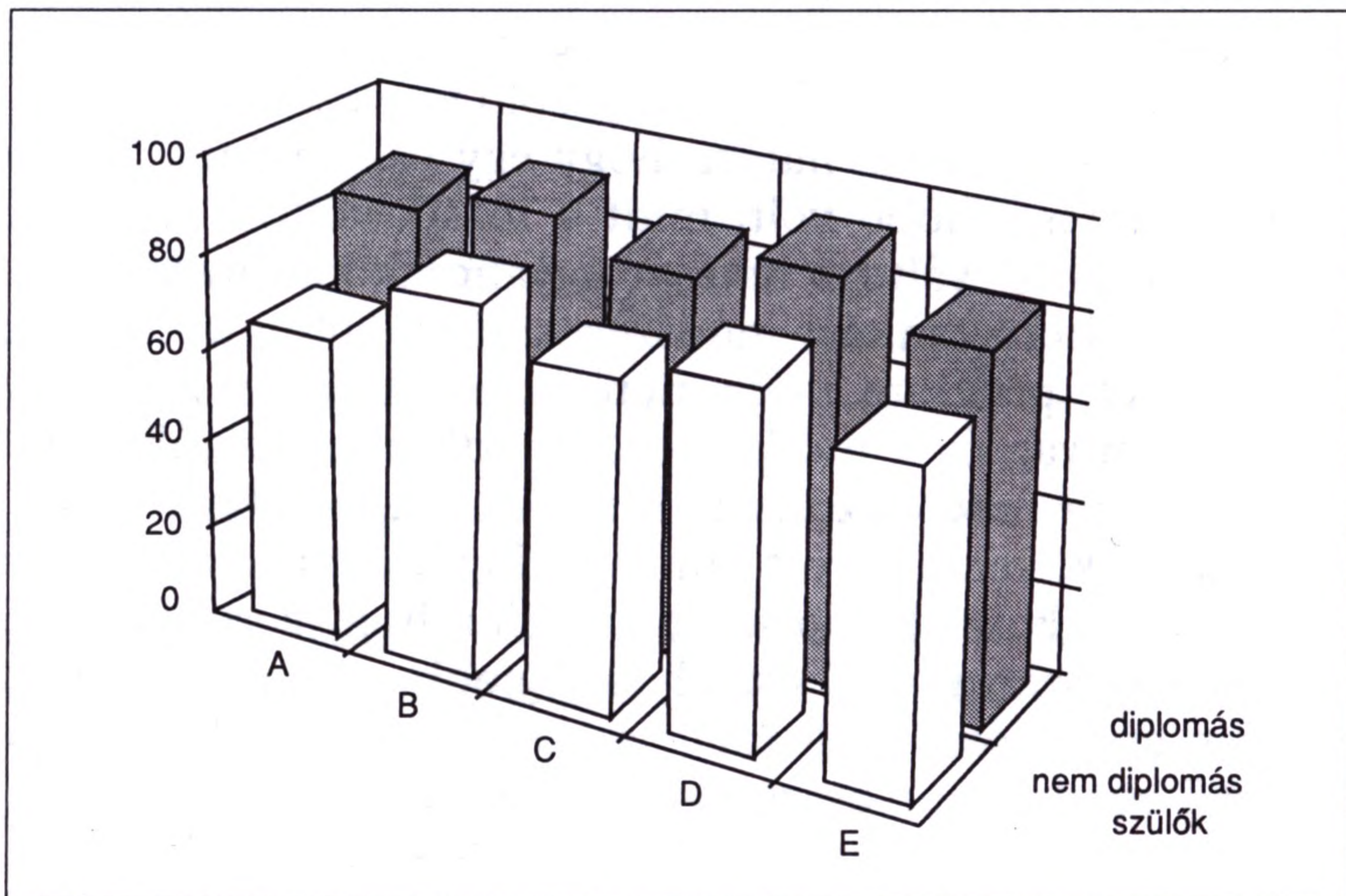
Hogy ellenőrizzük az információt, elvégeztük az ANOVA próbát az 1994-es gyerekek adatain, most a „szülők” és a „teszt” független változókkal. A „szülők” változót (az előzetes mérési tapasztalatok nyomán) két kategóriára bontottuk: ez elsőbe azok a gyerekek tartoztak, akiknek egy vagy két diplomás szülőjük van, a másodikba azok, akiknek nincs diplomás szülőjük. A „teszt” változó ezúttal a iskolai tantárgyak eredményeit jelölte, és 5 szintje volt (angol nyelv, magyar irodalom, magyar nyelvtan, környezetismeret és matematika). Az ANOVA szignifikáns hatást mutatott ki a „szülő” változó esetében [$F(1,336)=9.83$, $p<.0025$], és a „teszt” változó esetében is [$F(4,336)=13,9$; $p<.0001$]. Amint a 2. táblázat mutatja, az öt tantárgy átlageredménye csaknem 10 ponttal magasabb diplomás szülők gyerekei esetében. Ismét azt tapasztaltuk, hogy az alacsonyabb szórás nagyobb homogenitást tükröz – ezúttal a diplomás szülők gyerekeinél.

	diplomás szülők	nem diplomás szülők
átlag	88.4	78.6
szórás	12.9	18.6

2. táblázat

Öt iskolai tantárgy átlagosztályzata diplomás és nem diplomás szülők gyerekei esetében, 1994

A diplomás szülők gyerekeinek jobb eredménye nem korlátozódott az angol nyelv osztályzataira, hanem a többi vizsgált tantárgy eredményeire is kiterjedt, amint ezt a III. ábra mutatja.



III. ábra.

Diplomás és nem diplomás szülők gyerekei iskolai osztályzatainak átlaga öt tantárgyban (angol nyelv, magyar irodalom, magyar nyelvtan, környezetismeret és matematika), 1994

További adatelemzés során arra az eredményre jutottunk, hogy a kétdiplomás szülők aránya a három osztályban (1994: A, B és C) jelentősen eltér (10%, illetve 20% az A és B osztályokban, és megdöbbentően magas, 72% a C osztályban). Tehát, ha a diplomás szülők aránya ennyivel magasabb a C osztályban, akkor az osztályok átlageredményei közötti különbségek természetesen magyarázhatóvá válnak. Ez a tény, vagyis a specializált angol nyelvi programok magas presztízse nem hagyható figyelmen kívül sehol az országban, amikor egy ilyen jellegű program bevezetésére kerül sor.

Mivel az is érdekelt bennünket, hogy milyen az összefüggés az angol nyelv és a többi iskolai tantárgy eredményei között, korrelációs próbákat végeztünk, amelyeket a 3. táblázat mutat be.

	A osztály	B osztály	C osztály
magyar irodalom	0.83	0.85	0.66
magyar nyelvtan	0.68	0.86	0.54
környezetismeret	0.71	0.69	0.77
matematika	0.70	0.68	0.52

3. táblázat

Az angol nyelv tantárgy eredményeinek korrelációja
négy másik tantárgy eredményeivel, 1994

Érdekes jelenség, hogy bár a C osztály angol osztályzatainak átlaga magasabb, mint a másik két osztályé, korrelációjuk a többi iskolai tantárggyal alacsonyabb. Úgy tűnik, ez is a szülőknek és gyerekeknek a tantárgyra való fokozottabb koncentrációját igazolja.

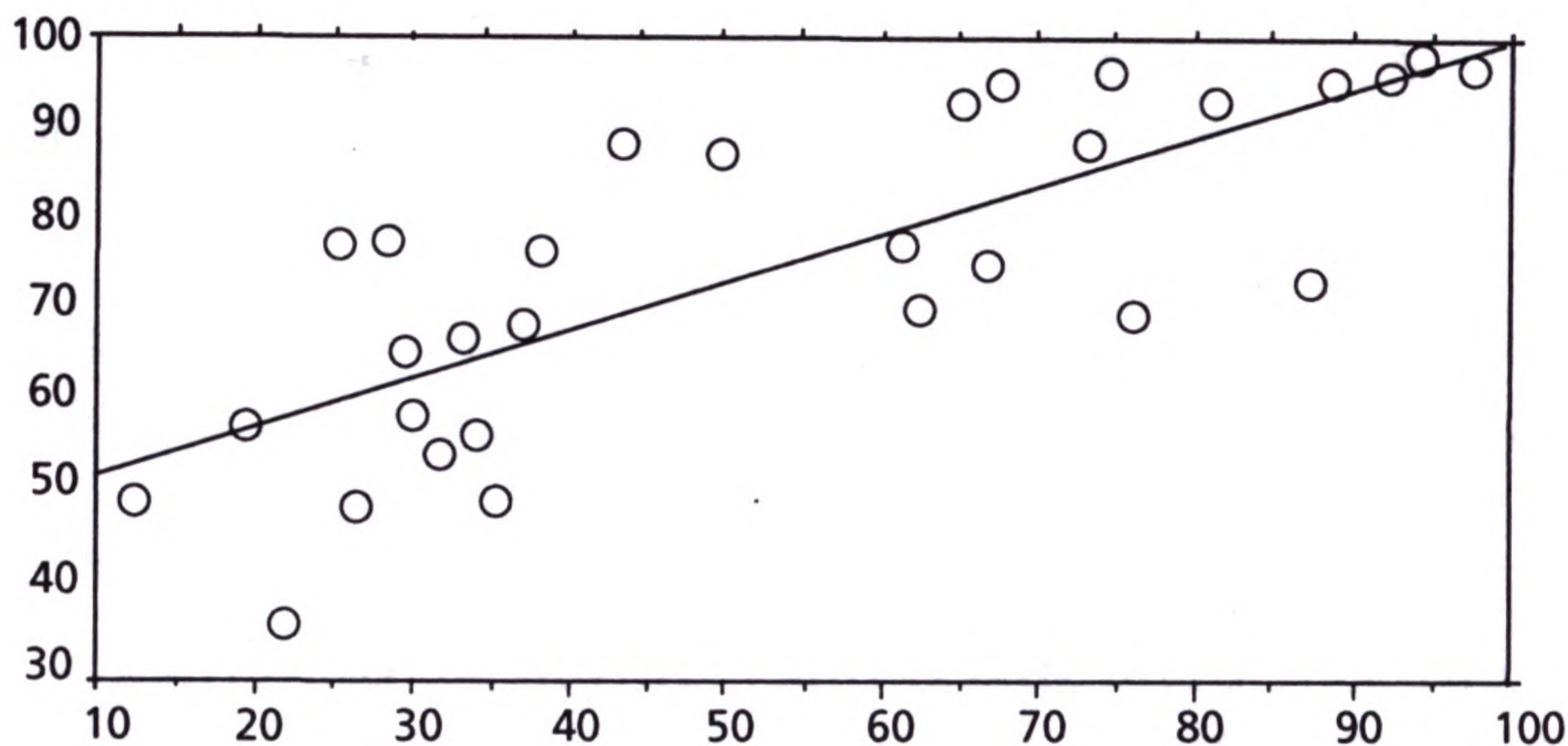
A mérési módszer, mint nyelven kívüli tényező hatása az eredményességre

A két különböző vizsgatípus eredményeinek összehasonlítása

Az előzőekben bemutattuk a kisgyermek nyelvi mérésének problémáit, valamint annak okait is, miért van szükség másfajta megközelítésre a képességek szerinti csoportba sorolás esetében. Az alábbiakban – a fenti gondolatmenetet követve – folytatjuk az elemzést, most a két típust abból a szempontból vizsgálva, hozott-e az újfajta teszt új eredményeket a képességfejlődés mérése terén, és ha igen, mennyiben.

Elsőként a két mérés számszerű eredményeit célszerű összehasonlítani. Ehhez jó alapot nyújt az a tény, hogy a két mérésben ugyanazok a gyerekek szerepelnek (30 véletlenszerűen kiválasztott gyerek az 1994-es 3. osztályokból), és állandónak tekinthetőek a mért tevékenységtípusok is. Következésképpen a pedagógiai/pszichológiai hatások eltérései statisztikusan is értékelhetőek.

A 4 „kommunikatív” és a 7 „hagyományos” teszt feladaton elvégzett Spearman korrelációs próba eredménye meglehetősen magas [0.78 (N=30)]. A IV. ábra ezen adatok diagramját mutatja be. Amint az várható volt, a szóbeli és írásbeli feladatok átlagai közötti korreláció is igen magas: 0.84, (ezt a próbát 15 gyerek adatain végeztük el).



IV. ábra

A 4 kommunikatív és a 7 hagyományos teszt-feladat átlagainak diagramja, 1994

A feladatok közül a képleírást emeljük ki, mint a leginkább komplex tevékenységet, és ezt használjuk fel az összehasonlítás céljaira.

Képleírás

A felhasznált adatok a 30 fős kísérleti csoportból, illetve a 70 fős kontroll csoportból származnak. A kontroll csoportot alkotó gyerekek az első három (A, B és C) projektumból kerültek ki. A kontroll populációból 31 gyerek a „hagyományos” feladatot szóban, 30 fő ugyanezt a feladatot írásban kapta meg. A kísérleti csoportot kétszer mértük, mindkétszer szóban, először a „hagyományos”, azután a „kommunikatív” képleírás feladatában. A 4. táblázat az átlagokat mutatja be: *a)* a „hagyományos” szóbeli teszt eredményeit a 30 fős kísérleti és a 31 fős kontroll csoportban; *b)* a „hagyományos” teszt írásbeli változatát a kontroll csoportban (39 fő), a „kommunikatív” szóbeli képleírását a kísérleti csoportban (N=30). Minden egyes tanuló produktumát öt változó mentén értékeltük. Ezek: a tokenek, a szótípusok, a komplexitás, a helyesség és a variabilitás.

	hagyományos szóban	hagyományos írásban	kommunikatív
	(N=61)	(N=39)	(N=30)
tokenek	59.9	46.9	53.5
típusok	52.6	49.8	69.8
komplexitás	59.7	79.5	56.8
helyesség	75.7	58.9	60.1
variabilitás	64.5	74.4	37.3

4. táblázat

Az 5 változó átlagai a kétféle tesztípusban („hagyományos” és „kommunikatív”) a teljes populációban (N= 61; 39; 30)

* token: valamennyi megjelenő szóalak, a szótípusok ezeket foglalják kategóriákba

„Hagyományos” és „kommunikatív” képleírás

Az alábbiakban a képleírás „hagyományos” és „kommunikatív” változatát hasonlítjuk össze. Ehhez újra át kell tekinteni a 4. táblázat első és harmadik oszlopát.

Az adatokon elvégzett kétirányú ANOVA szignifikáns különbséget jelez a két tesztípus között [$F(1,356)=4.1$, $p<.05$], valamint a főfaktor, a „változó” esetében [$F(4,356)=14.4$, $p<.0001$].

A variabilitás kiugróan alacsony értéke a kommunikatív tesztben abból az egyszerű tényből fakad, hogy a feladat önmagában kevesebb struktúra használatát igényelte. Ebben az interaktív feladatban ugyanis nem volt szükség az egész ház, vagy szoba leírására: a gyerekeknek azt kellett elmondaniuk a vizsgáztatónak, hol és hogyan helyezkedtek el saját képükön a macicsalád tagjai. Ilyen módon kevesebb leíró mondatmodell fajtára volt szükségük. A 4. táblázat tanúsága szerint a kommunikatív tesztben a helyesség mutatója jelentősen visszaesett a hagyományos teszthez képest. Ennek oka elsősorban az, hogy a korábbi tesztre sok kisgyermeket túlságosan felkészítettek, a tevékenységet túlgyakorolták (vö. a szakirodalomnak a vizsga „visszamosó” hatásáról szóló példáival). Valójában a kommunikatív tesztben elért nyelvhelyességi átlag sokkal közelebb áll a tényleges teljesítményhez.

Annak érdekében, hogy megtaláljuk a legjobban jósoló változót, kiszámítottuk a korrelációt az egyes változók és a teszt összátalaga között mindkét tesztípusban. Ugyancsak bemutatjuk e változóknak önmagukkal való (saját) korrelációit a két teszt vonatkozásában.

Amint azt az 5. táblázat igazolja, a kommunikatív tesztben a korrelációk általában magasabbak, és kiegyensúlyozottabb mintát mutatnak. A „tokenek” korrelációja az átlaggal itt is a legnagyobb, mind a hagyományos, mind a kommunikatív mérésben. Ez tovább erősíti azt a korábbi vizsgálatok során kialakított hipotézist, hogy a szókincs tudásának mértéke jelzi legjobban a várható átlagteljesítményt. Azt azonban szükséges kiemelni, hogy a „hagyományos” képleírásban a korreláció még magasabb, mint a „kommunikatív tesztben”, és ez az arány jellemzi e pontszám és a többi változó, valamint az átlag közötti korrelációk közti különbséget a két teszt vonatkozásában. Ez a különbség kisebb a „kommunikatív leírás” esetében, ami a lexikai, illetve szintaktikai tudás és képességek kiegyensúlyozottabb hatását tükrözi. *Ezért állíthatjuk azt, hogy a „kommunikatív” képleírás jobban jelzi a gyerek általános nyelvképességének fejlettségét.*

	átlag		saját korrelációk
	hagyományos	kommunikatív	
tokenek	0.93	0.86	0.93
típusok	0.61	0.80	0.61
komplexitás	0.47	0.56	0.20
helyesség	0.38	0.63	0.31
variabilitás	0.65	0.69	0.50

5. táblázat

Az 5 változó korrelációja az átlaggal, illetve saját korrelációi a hagyományos és a kommunikatív képleírásban (N=30)

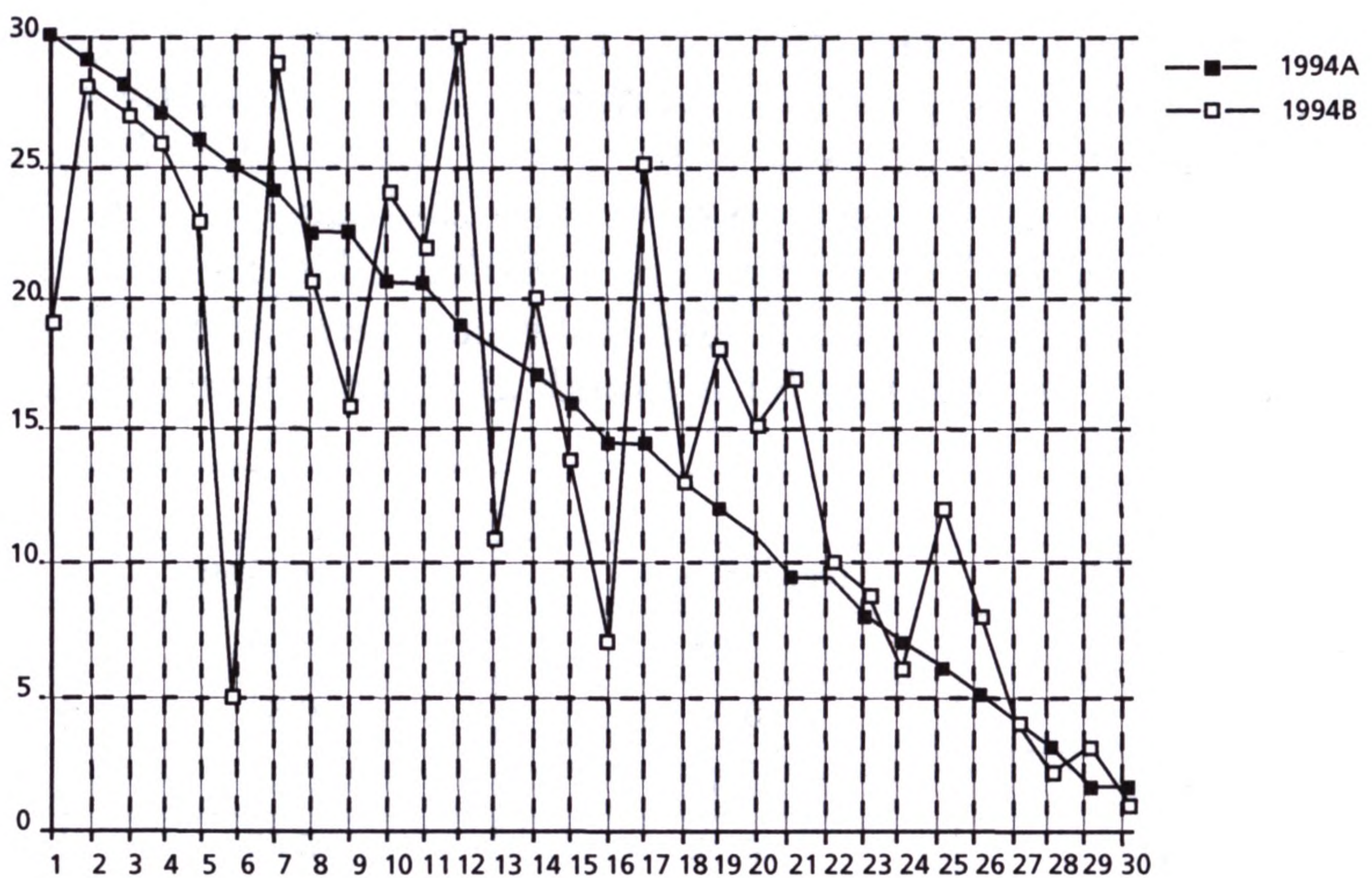
Nagyon szembeötlő, hogy a „tokenek” kivételével az egyes változók értékei meglehetősen alacsonyan korrelálnak önmagukkal. Ez különösen nyilvánvaló a komplexitás és a helyesség vonatkozásában. Az utóbbi változó átlagértéke is jóval alacsonyabb a kommunikatív teszt esetében, és mindkét változónak nagyobb a szórása a második mérésben. Ez az eredmény is alátámasztja a fenti állításokat, miszerint a kommunikatív tesztben az előzetes begyakorlás hiánya és az interaktív jelleg csökkenti az elemzetlen nagyobb egységek (lexikalizált nyelvtani modellek) használatának esélyét. Az egyedi tanulók eltérően teljesítenek a két tesztben a nyelvtan-függő változókban, valamint a végső eredmény tekintetében, a lexikai és grammatikai képességek viszonya kiegyensúlyozottabb.

A tanulók közötti egyéni különbségek

Ez a témakör egyesíti a szociális, pedagógiai és pszichológiai tényezők hatását az eredményességre. A tanulók teljesítményének rangsora a két teszt („hagyományos és kommunikatív”) között jelentős eltéréseket mutat. Ezek az eltérések különleges figyelmet érdemelnek, mivel a teszt eredeti célja nem a csoport teljesítményének mérése, hanem az egyének csoportba sorolásának a megalapozása a tanulók nyelvi képességének felmérése révén.

A probléma megközelítésének leghatékonyabb módja a teszt típusok összevetésének továbbvitele volt, most az egyéni teljesítmények közötti hasonlóságokra és eltérésekre koncentrálna. Az első lépést az egyes tevékenység típusokban megnyilvánuló különbségek vizsgálata jelentette.

Az V. ábra a 30 gyerek rangsor-korrelációinak összehasonlító képét mutatja be a három tevékenység átlaga alapján a két teszt típusban (utasítások, kérdések és képleírás). A tevékenységek kiválasztását az indokolja, hogy ezeket végezték el a gyerekek mindkét tesztben (vö. még a II. ábrával).



V. ábra

A 30 gyerek rangsora a három tevékenység átlaga alapján a két teszt típusban (utasítások, kérdések és képleírás), a „hagyományos” teszt ereszkedő rangsora szerint

Amint a V. ábra mutatja, néhány tanuló igen eltérő eredményt ért el a két tesztben. Valójában 4 olyan gyerek volt, aki több, mint 10 helyezéssel került feljebb vagy lejjebb a második tesztben az elsőhöz képest. Egyetlen kirívó példán illusztrálva a mondottakat: a 6. számú tanuló, aki a „hagyományos” teszt három feladatában a 25. helyet foglalta el, a „kommunikatív” mérésben az 5. helyre került.

Néhány esetben már a mérési jegyzőkönyvek alapján el lehetett indulni a válasz keresésével. Ezekben ugyanis helyenként a vizsgáztatók (az iskolában tanító, de a mért csoportokkal nem foglalkozó tanárok) jegyzetei erre vonatkozó információt is tartalmaznak. A szóban forgó fiú esetében azt írja a mérési biztos: „Nem értem, mi történhetett az első mérésben! Most kitűnően szerepel.” További érdeklődésünkre a tanárok elmondták, hogy a gyereknek a korosztályában oly gyakori magatartási problémái vannak, és viszonya az őt tanító tanárral nem harmonikus. Ugyanez derült ki a másik hasonlóan teljesítő fiúgyerekek esetében is. Amint az interaktív teszt eredményei jelzik, ezeket a gyerekeket vonzotta az újszerű feladat kihívása, és szívesebben nyújtották a képességeiknek inkább megfelelő magasabb teljesítményt.

Egészen más tanuló-típusba tartozik viszont az a két kislány, aki szintén jelentősen eltérő rangsorbeli helyezést ért el a két tesztben, de ellentétes irányban. Ismét a jegyzőkönyvet idézve: „Édesanyja nagyon ambiciózus, hajtja a gyereket a képességeit meghaladó teljesítmény felé.” Az ő esetükben az történt, hogy rengeteg gyakorlással lényegében bemagolták a képes szótár minden szó-bajöhető képének a leírását, az új feladatban pedig egyszerűen leblokkoltak. Ez is a vizsga lehetséges visszahatásairól leírtakat támasztja alá.

Ezek után a kérdést úgy is feltehetjük, vajon felkészült-e az iskola a „nehéz kezelhető”, de tehetséges gyerekekkel való foglalkozásra, vagyis arra, hogy ezeket a tanulókat a képességeiknek megfelelő tempóban fejlessze, vagy inkább a „hagyományos” tesztben kialakuló rangsort veszi figyelembe a csoportba sorolásnál, ezzel lényegében módot adva fenti gyerekeknek az általuk pillanatnyilag szívesebben fogadott, képességeiknél gyengébb csoportba kerülésre.

Összefoglalásként elmondható, hogy a témakörök szerteágazó volta és kiragadott példa jellege miatt nem lehet ebben az írásban tág általánosításokat tenni. Annyi azonban leszögezhető, hogy a nyelven kívüli tényezők jelentősen befolyásolhatják a gyerekek teljesítményét, illetve a képességek fejlődését. Ezért ezeket minden egyes mérőeszköz (és egyúttal az annak alapjául szolgáló tanítási program) tervezésénél hangsúlyozottan számításba kell venni. Ugyancsak hasznos tanulság, hogy a tervezési tevékenységbe érdemes nagymértékben bevonni a rokon diszciplínák eredményeit.

IRODALOM

- Carpenter, K.: *An oral interview procedure for assessing second language abilities in young children*. Előadás. AILA Kongresszus, Amszterdam, 1993.
- Garman, M.: *Psycholinguistics*. Cambridge University Press, 1990.
- Radnai, Zs.: *Az angol nyelvtanítás programja*. (Kézirat.) Pécs, Apáczai Nevelési Központ, 1983.
- Radnai, Zs.: *A 4-12 éves magyar gyermekek angolnyelv-elsajátítása (egy alkalmazott nyelvészeti modell keretében)*. Kandidátusi értekezés (kézirat). Pécs, 1990.
- Radnai, Zs.: *A kisgyermekek nyelvi képességeinek mérése*. Budapest, 1995.
- Wode, H.: *Bilinguale Unterrichtsproben in Schleswig-Holstein*. Band I. Testentwicklung und holistische Bewertung. I&F Verlag, Kiel, 1994.
-

SUMMARY

Zsófia Radnai

Effects of extra-linguistic factors on the development of young children's second language skills

Assessing young children's second language skills is one of the problem areas of Applied Linguistics. What makes it especially complex is the fact that there are numerous extralinguistic factors influencing the development of those skills. This article, based on research data derived from a series of experiments of 15 years, aims at introducing some effects of three extralinguistic factors: parental background, the methodology of testing and individual attitudes to both language learning and the process of testing itself. The approach to the problems is interdisciplinary, starting with the hypothesis that related disciplines dealing with language acquisition and language use, such as sociolinguistics, psycholinguistics and educational research, have valuable research methods and research results, which can be used in applied linguistics, and vice versa.

Transfere necesse est...

avagy elmélkedés a fordításról egy fordításelméleti monográfia ürügyén

A fordítással kapcsolatos legrégebbi írásos emlékeket minden bizonnyal azokon az ékírástos táblákon találjuk, amelyek a Kr. e. 3. évezred végéről a sumér iskolák vizsgafeladatait tartalmazzák: „Tudod-e, hogyan kell lefordítani a szöveget, ha felül akkádul van, alul pedig sumerül, és hogyan, ha alul van akkádul és felül sumerül?” (Josef Klima: *Mezopotámia*, Gondolat: Budapest, 1983, 238) A mi kultúránk kezdetén álló görögök nem voltak kétnyelvűek, mint a mezopotámiai birodalom írástudói, őket csak a saját nyelvük érdekelte, a másnyelvűek barbároknak számítottak a szemükben. A római korban megint jellemző volt a kétnyelvűség, és a művelt rómainak görögül is kellett tudnia a latin mellett. Ebből az időszakból származik a fordításra vonatkozó első marandó elemzés Cicerótól, aki saját fordításai alapján és a jó szónok szemszögéből vizsgálja a fordítással kapcsolatban felvetődő kérdéseket. Ő nem fordít szóról szóra, de eltér a (műveletlen) tolmácsok gyakorlatától is. Jellemző módon nyomát sem találjuk nála annak a kérdésnek, lehetséges-e a fordítás egyáltalán vagy pedig lehetetlenségre vállalkozik mindenki, aki fordításba kezd. Cicerót a fordító által kialakított szöveg minősége érdekli, hogy az új szöveg megfelel-e a latin nyelv törvényszerűségeinek és a szónoklattan követelményeinek. Utána nagyon hosszú ideig ugyanezen a nyomon járnak lényegében mindazok, akik a fordítás gyakorlatával foglalkoznak. Esetenként részletesebben tárgyalnak egyes kérdéseket, mint például Szent Jeromos, aki a tartalom szerinti fordítás és a szóról szóra történő fordítás viszonyát vizsgálta behatóbban írásaiban.

Egészen a XVIII. századig abban a meggyőződésben éltek az emberek, hogy ismereteinket mindannyian egy lényegében azonos emberi gondolkodás segítségével szerezzük a számunkra közösen adott valóságból, és a nagyjából azonos emberi ismeretek csak különböző szavak formájában jelennek meg a különböző emberi nyelvekben. A gondolat független a nyelvtől, ugyanaz egyszer ezen másszor a másik nyelven megfogalmazva jelenik meg számunkra. A fordítás ilyen alapon nem jelent lényeges nehézségeket, mert hisz a fordító-nak csak a nyelvi burkot kell megváltoztatnia, ügyelve arra, hogy a fordított szöveg ne mondjon ellent a nyelv törvényszerűségeinek és kövesse az eredetit. Bár a nyelvhelyesség kérdései a grammatika körébe tartoztak, a fordításokkal a retorika, az irodalom foglalkozott, hisz a szóképeket és a stílus eszközeit ennek keretében tárgyalták. Ennek ellenére a fordításokkal kapcsolatban szerzett nyelvi tapasztalatok nem maradtak hatástalanok a grammatikában sem. Fölfigyeltek a jellemző szórendi különbségekre és megpróbálták magyarázatot

adni az egyes nyelvek sajátos szórendi viszonyaira. Mindezt azonban csak azon az alapon, hogy bizonyos nyelvek (pl. a francia) jobban követik szórendjükben az „általános emberi gondolkodás” törvényszerűségeit, mint mások (pl. a latin).

A nyelvvel és a fordítással kapcsolatos elgondolások a XVIII. század végén terelődtek új irányba. Sokan gondolják úgy, hogy Kant filozófiájának megjelenése váltotta ki ezeket a változásokat, de több jel mutat arra, hogy ez nem okvetlenül van így (Kelemen János: *Nyelv és történetiség a klasszikus német filozófiában*, Akadémiai Kiadó: Budapest, 1990, 11–15). Kant egyrészt semmit sem írt a nyelv mivoltáról, másrészt viszont éppen olyan gondolkodók hatására alakult ki egy újfajta felfogás a nyelvről, akik nem fogadták el Kant következtetéseit. Herder például nem tartozott Kant táborába, írásaiban ellene foglalt állást, de éppen nála, a nyelvek keletkezéséről írott dolgozatában találjuk meg azokat a gondolatokat, amelyek új értelemben foglalkoznak a nyelv mivoltával (J. G. Herder: *Über den Ursprung der Sprache*. 1770). Ebben a pályaműben fejt ki Herder, hogy a szó nem a már kialakult gondolatnak a jele, nem valami emberileg általánosan meglévőnek a nyelvi kifejezője, hanem hogy a megismerés, a fölismerő gondolat a nyelvi jellel együtt születik meg, és nincs kialakult gondolat nyelvi jel nélkül. A szó és jelentés elválaszthatatlanok egymástól, az eltérő nyelvek szavai eltérő gondolatokat fejeznek ki, a nyelvek egyéniek és a jelentések az egyes nyelvi közösségekhez kötődnek.

Herder elgondolásai természetesen nem a nyelvészet keretein belül jelentek meg és nem a nyelvészetre alapozó fordításban hatottak, hanem az irodalomban, a romantikus irodalomfelfogás fordításaiban. Mivel Herder szerint minden nyelv más, egy fordítás sem lehetett „azonos” az eredetivel. A fordítónak újra meg kellett alkotnia az eredeti művet, fordítása irodalmi alkotásnak számított, sőt – a romantikusok szemében – elsőrendű irodalmi alkotásnak.

Az arisztotelészi megismeréstől és a logikától leválasztott nyelvfelfogásnak végső következtetéseit Ferdinand de Saussure vonja le újfajta nyelvfelfogásában a nyelvészet számára: a nyelv önmagát alapozza meg saját struktúráiban, a szavak jelentését nem a kifejezett valóságból, arra alapozva kaphatjuk meg, hanem a jelentések egymáshoz viszonyított értékeiből. A nyelvek mindegyike önálló rendszer, egyikből már nem lehet átmenni a másikba. A fordítás számára ez a következtetés súlyos következményekkel járt: a fordításokat már nem lehetett megmagyarázni a nyelvészet segítségével, sőt az is kérdésessé vált, hogy fordításnak nevezhető-e mindaz, amit ilyen megnevezéssel végzünk. A saussure-i nyelvfelfogást alapul véve a fordítást egyfajta emberi tevékenységnek kell tekintenünk, amit valamiféle szükségességtől indítva végzünk, amire emberi életünk körülményei szorítanak rá bennünket (*Transferre necesse est!*), de amit a nyelvészet tudományosnak tekintett eszközeivel már nem tudunk megmagyarázni magunknak, mert a nyelvek jelentésrendszerei és grammatikai lehetőségei eltérnek egymástól. Egy lehetőség mindenesetre adódhatott volna a saussure-i elméleten belül maradvá arra, hogy nyelvészeti alapon közelítsük meg a fordítás kérdéseit, de ehhez túl kellett volna lépni a szűken értelmezett strukturalista felfogáson. Egy tágabb strukturalista nyelvfelfogáson belül ugyanis a nyelvi alakzatoknak sajátos funkcióik is vannak. A morfológia és szintaxis terü-

letén grammatikai funkciókat találunk, amelyek ugyan nyelvenként eltérnek egymástól, de magának a nyelvnek, az általános nyelvi képességnek (*langage*-nak a *langue* mellett) is vannak funkciói, melyek egyetemes érvényűek. Ilyenek a nyelv szerepe a gondolkodásban, az emberi művelődés és az egyén művelődése terén, de ehhez hasonló funkciókat lehetne keresni az egyes nyelvek (a sokféle *langue*) összevetésével is, azt vizsgálva, milyen funkciókat töltenek be egymáshoz viszonyítva és milyen szerepet látnak el a nyelvek összességében. Ilyen kérdéseket azonban a strukturalista nyelvészet nem vetett föl (legföljebb csak részben a mesterséges nyelvekkel kapcsolatban), hanem megelégedett a grammatika és szemantika eszköztárának elemzésével.

Ha a „fordítás” szót úgy értelmezzük, hogy ezzel a tevékenységgel az egyik nyelv szövege helyett egy azonos (jelentésű, rendeltetésű, használhatóságú, esztétikai értékű, hangzású, hatásosságú stb.) szöveget állítunk elő egy másik nyelven, akkor nyelvészeti ismeretünk alapján azt kell mondanunk, hogy erre valójában nincs lehetőségünk. Még azt sem tudjuk pontosan eldönteni, milyen alapokra helyezkedve mondhatjuk ilyen próbálkozásainkat sikereseknek. A fordítások nyelvészeti magyarázatának lehetetlensége annak következménye, hogy az egymástól eltérő nyelvi szövegeknek nemcsak a formája (fonetikai, grammatikai, szintaktikai formája) más, de tartalmuk is annyira egyéni, hogy ugyanazt egy más nyelv eszközeivel visszaadni nem lehet. Kérdéses azonban, hogy okvetlenül így kell-e értelmeznünk a „fordítás” szót. Amikor fordítunk, akkor ugyanis nem szövegeket teszünk át egyik nyelvből a másikba, abban az értelemben, hogy az egyik szövegben rögzített objektív nyelvi jelentéseket és formákat akarjuk visszaadni egy másik nyelven. Az objektív nyelvi tulajdonságok annyira egyediek nyelvenként, hogy azokat egy másik nyelven semmiképpen sem tudjuk ugyanúgy megvalósítani. Nem ezeknek az objektív nyelvi tulajdonságoknak az „átváltása” adja azonban a fordító számára a feladatot, hanem azoknak a szubjektív gondolatoknak egy új, egy másik nyelven történő megjelenítése, amelyek az eredeti mű szövege mögött húzódnak meg. A nyelv objektív adottság számunkra, melyet kénytelenek vagyunk elfogadni olyannak, amilyenek kaptuk, és ez az objektív közeg nyújtja az egyetlen lehetőséget számunkra, hogy a magunk szubjektív gondolatvilágát, a magunk szubjektivitását másoknak (és önmagunknak is) kifejezésre juttassuk. Igaz, hogy a szerző szubjektivitása csak a nyelv objektivitásán keresztül közelíthető meg, de ez semmiképpen sem jelentheti azt, hogy a fordításban ezt az objektív nyelvi adottságot kell egy másik nyelven visszaadnunk. A szerző objektív szövegéből kiindulva a szerző szubjektív gondolataihoz, szubjektív mondanivalójához kell a fordítónak eljutnia, és a megtalált mondanivalót kell egy másik nyelven kifejeznie. Az eredeti szöveg nyelvi formája és jelentése csak kiindulásul szolgálhat neki az új szöveg megalkotásához, ugyanúgy mint ahogy a szerzőnek az általa használt nyelv kifejezési adottságai és objektív jelentései is csak lehetőségként álltak rendelkezésére, amikor saját szubjektív gondolatait akarta nyelvi formába önteni. A fordító mindenesetre már könnyebb helyzetben van mint a szerző. Amikor a megtalált szubjektív gondolatokat nyelvi köntösbe akarja öltetni, ennek példáját már megtalálhatja a szerző eredeti munkájában, amelyet követhet, sőt amelyet – a fordítás lényegében ezt kívánja tőle – követnie is kell, ha nem akarja a gondolatokat

teljesen új formában megfogalmazni. A nyelvi formákat és a nyelvi jelentéseket az ilyen értelemben fölfogott fordítás értékelése során nem szabad kizárólagos mércének tekinteni. Még arról sem szabad beszélni, hogy „lefordítottuk” a szerző szubjektív gondolatait akkor, amikor egy másik nyelven fejeztük ki őket. (A szubjektív gondolatokat ugyanis nem lehet és nem is szabad „lefordítani”.) A fordító „mindössze” új nyelvi formában jeleníti meg a szerző – szubjektív – gondolatait, megkísérelve egy másik nyelven kifejezni mindazt, ami a szerzőnek egy nyelven már sikerült és valószínűleg jól sikerült. Az eredeti mű nyelvi formájának követésére éppen ebből az utóbbi helyzetből kapja az indítékot a fordító: föl kell tételeznie, hogy a szerző optimálisnak tartja a maga által létrehozott nyelvi formát, melyet, ha más nyelven írta volna, valahogy ugyanúgy fejezett volna ki. Neki tehát ezt a formát mintaképnek kell tekintenie, de nem a maga nyelvi megjelenésében, hanem mint lehetséges eszközt a szubjektív mondanivaló kifejezésére.

A fordítás feladatának ilyen értelmezése kétség kívül már túlmegy a nyelvészet megszokott – strukturalista – területein. Mai gyakorlatunk alapján a nyelvet saját struktúráiban látjuk megalapozva, és úgy véljük, hogy a nyelvet struktúráinak földerítése és megismerése révén tudjuk igazán megismerni. Ezek a struktúrák azonban – alapvető fogalmi tartalmuknál fogva – merev kategóriák. A struktúráknak határozott alakúaknak kell lenniük ahhoz, hogy megragadhatókká és a megfelelő – esetleg matematikai – eszközökkel megragadhatókká legyenek. Bár strukturalista grammatikáink azt mutatják, hogy egy ilyen megközelítéssel jól leírhatók a nyelvek, a fordítások képlékenyebb, egyénibb, szabadabban értelmezhető nyelvi szerkezeteket vesznek fordításaik alapjául. A fordító nem nyelvi struktúrákat fordít, hanem a struktúrák egyéni felhasználását értelmezi és fordítása ezen az értelmezésen alapul. Aki fordít, saját értelmezése alapján fordít, sőt a fordítás tulajdonképpen egyfajta értelmezés, egyfajta hermeneutikai tevékenység. A fordításhoz kapcsolódó tapasztalataink azt mutatják, hogy a szövegek nyelvészeti értékelését a hermeneutika alapján is érdemes szemügyre venni.

A hermeneutika eddigi gyakorlata és a hermeneutika föladatainak értelmezése sok változáson ment át hosszú története során az alexandriai iskolától kezdve mostanáig. A szövegek nyelvészeti jellegű értékelése nem kapott benne mindig olyan szerepet, mint amelyet a mai hermeneutikai iskolák tulajdonítanak neki, de ez talán annak a következménye, hogy a nyelvi jelentés és a fogalmi jelentés valamint a beszélő gondolatainak viszonya a logika és nyelv egy új elemzésével váltak csak megközelíthetővé. Hans-Georg Gadamer szerint az elgondoltak egyedisége és a beszélő személyéhez való hozzákötöttsége sohasem rendelődik alá teljes egészében a már rendelkezésre álló szójelentés általánosságának. A beszélő ugyan általánosan érvényes szójelentéseket használ, de mindig valamilyen egyedi tárgyi szemlélet különlegességében (H. G. Gadamer: *Igazság és módszer*, Gondolat: Budapest, 1984, 299), amit egy fordítás folyamata során egy másik nyelv jelentéseinek általánosításaiban ugyancsak érvényesíteni lehet. A megértés – az elgondoltak egyediségének és különösségének a fölfogása a nyelvileg általánosan – így mindig nyelvi közegen belül valósulhat meg, és a különböző nyelvek jelentéskülönbségei nem akadályozzák ezt a

megértést. A fordítás tehát nemcsak lehetséges, hanem a megértésnek elengedhetetlen formája. Amikor megértünk, azt mindig valamilyen fordítással valósítjuk meg. Arra is megvan a lehetőségünk, hogy megnyugtató módon elemezzük a fordítást, hisz megadhatjuk azokat a tárgyszerű kereteket, amelyek egy ilyen ellenőrzés alapjául szolgálhatnak. A nyelvészetet a fordítások ilyen elemzéséből kihagyni nem lehet. Alapvető feladatkörénél fogva éppen a nyelvészet rendelkezik azokkal az eszközökkel, amelyek segítségével a különböző nyelvek szójelentéseit egymással, a fogalmi és nyelvi jelentések viszonyait, az utóbbiakban meghúzódó általános és különös megjelenését elemezni és viszonyítani tudja. Ezzel a szerepével a nyelvészeti fordításelmélet mentesül az olyan általánosítások alól is, hogy meg kívánná határozni, vagy elő kívánná írni, milyennek kell lennie a fordításnak, és mi lehetne az az egyedüli helyes megoldás, amelynek egy adott fordításban érvényesülnie kell. Az egyedit a nyelvi általánosban nyilván különféle módon lehet megvalósítani és a nyelvészeti fordításelmélet nem kíván – és eddig sem kívánt – túlmenni ezeken a lehetőségeken.

A Szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola 1992 november 13-án és 14-én – Radó György nyolcvanadik születésnapjához kapcsolódóan – kollokviumot rendezett a fordításelmélet kérdéseiről. Öt szekcióban hangzottak el előadások, melyeknek legtöbbször egy gyűjteményes kötetben adta ki a főiskola Klaudy Kinga, Kohn János, Molnár Katalin és Szalai Lajos szerkesztésében az előadások nyelvén angolul és németül *Transfere necesse est* címen. A könyv első része a fordítás nyelvészeti kérdéseivel foglalkozik, a másodikban a műfordítás helyzetéről szóló, a harmadikban és a negyedikben (kissé rövidebb terjedelemben) az oktatással illetve a gépi fordítással kapcsolatos kérdések szerepelnek. Az utolsó oldalak Radó György értékes életművét méltatják. A fordításelméleti rész Eugen Nida előadásával kezdődik. A neves szerző szerint a nyelvészet és az irodalom annyira eltérő fölfogásokat képvisel a nyelvről, hogy ez szinte lehetetlenné teszi a fordítás elméleti tisztázását. A további írások eléggé szemléletesen támasztják alá ezt a véleményt: kontrasztív jellegű elemzések mellett új lehetőségeket keresnek a fordítások nyelvészeti értékeléséhez. A műfordítás kérdéseit tárgyaló írások közül több is érdekes módon (vagy talán véletlenül?) Goethe „Wanderers Nachtlied”-ként ismert rövid költeményének fordításait elemzi. Az olvasmányos és tartalmas elemzések jól mutatják, mennyire nem nélkülözheti a fordítások értékelése a beható tartalmi elemzést. A gépi alkalmazást tárgyaló részben a helyzet tárgyilagos ismertetése mellett reménykedő elvárásokról olvashatunk. Összességében a könyv jól ismerteti a fordításelmélet jelenlegi helyzetét, de a nyelvészet és az irodalomkritika még ki nem alakult és megnyugtató megoldásokat kereső állásfoglalásait is. A hasznos kiadványt érdemes elolvasni.

Corvina-újdonság!

BART ISTVÁN / KLAUDY KINGA / SZÖLLŐSY JUDY

ANGOL FORDÍTÓISKOLA

Fordítás angolról magyarra és magyarról angolra

196 old., 850 Ft

A fordítás nemzetközileg is első, rendszeres, elméletileg megalapozott, mégis gyakorlatias tankönyve. Könyvünk célja, hogy rendszeres, didaktikusan felépített tananyagul szolgáljon az angolról magyarra, illetve a magyarról angolra való fordítás tanításához. Jól használható segédanyagként a haladó szintű nyelvoktatásban, mivel alkalmazható gyakorlókönyvként is, hiszen a szövegeken és a kapcsolódó kommentárokon kívül számos változatos feladatot ad.

A kommentárok bőségénél, aprólékosságánál fogva tanár nélküli, otthoni tanulásra, valamint gyakorlásra is alkalmas.

A három társszerző között elméleti szakember, a fordítást egyetemi szinten oktató tanár és tapasztalt fordító egyaránt található.

Hamarosan várható:

Zalán Péter: Német fordítóiskola

Kb. 200 old., kb. 850 Ft

Bemutatjuk a British Councilt

A British Council rövid története

A British Council rövid ideig már működött Magyarországon a II. világháború után, de 1950-ben bezáratták, és csak 1963-ban térhettünk újra vissza a Brit Nagykövetség kulturális szekciójaként. Tevékenységünket a háromévenként kötött kulturális megállapodás szabályozta, amelyben meghatározták a következő időszakban folytatandó tevékenységünk volumenét, ugyanakkor a magyar kormány bizottság útján „jelölte ki” azokat, akik ellátogathattak Nagy-Britanniába.

A beleszólás mértéke természetesen a magyar-brit kapcsolatok alakulásával együtt változott, és 1980-ra már meglehetősen szabadon dönthettünk strukturális kérdésekben is. Sokan látogatták a Követség régi épületében székelő könyvtárunkat. A Követségen rendezett eseményeken pedig számos olyan nyugatbarát magyar vett részt, aki szívesen találkozott a hozzá hasonló, „más-ként gondolkodó” magyar értelmiségi körökkel.

Az 1987-ben kötött kulturális megállapodás idejére a két kormány közötti kapcsolat olyannyira pozitívvá vált, hogy határozat született arról, hogy a British Council saját jogán visszatérhet Magyarországra. A határozat rendelkezett egy, a British Council és az Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság (OMFB) által beindítandó közös Tudományos és Technikai Programról, valamint egy nagy-britanniai magyar intézet felállításáról is.

Az új épület

1991-ig tartott, míg a British Council végre otthonra lelt – részben az 1989/90 évi nagy horderejű politikai változásoknak köszönhetően – a Benczúr utca 16. szám alatti házban, amely korábban a Kubai Nagykövetség épülete volt.

Amikor 1991 augusztusában Magyarországra érkeztem, hogy betöltssem a British Council igazgatói tisztjét, egy viszonylag nagy, eléggé megviselt épület fogadott, benne sok-sok rajzzal arról, hogyan *kellene* kinéznie a háznak. A rekonstrukciónak 1992 márciusára, a nyelviskola megnyitására kellett befejeződnie. Az angol építészek, az angol építési vállalkozó és a főleg magyar munkások csodát műveltek 1991 telén, s így már 1992 január végén átköltözhattünk a követség épületéből új irodáinkba, február elején pedig beiskoláztuk az első 300 hallgatónkat is. Hát így kezdődött.

Azon a tavaszon az Angol Nemzeti Balettegyüttes anyagi segítségünkkel éppen magyarországi turnéra jött, és patrónusuk, őfelsége a Walesi Hercegnő

is budapesti látogatást tett. Így történt, hogy Göncz Árpád köztársasági elnök úr és a Hercegnő együtt avathatta fel új székházunkat 1992. március 24-én.

Tevékenységünk

Új otthonunkban végre megkezdhattuk a tanítást. Ez persze csak egyike volt mindannak a tevékenységnek, amelyeket már korábban elindítottunk. Már 1988-ban felvettünk egy munkatársat, aki mint „English Language Officer” (az angol nyelv felelőse) felügyeli és irányítja az angol nyelvtanárokkal tartott egyre erősödő kapcsolatainkat. 1990-ben egy újabb londoni státusszal gyarapodtunk, valamint a magyarországi dolgozóink számát is növeltük, hogy kialakítsunk egy olyan osztályt, amely kézben tartja azokat az oktatási programokat, amelyeket a Know How Alap, a Világbank és a PHARE program is támogat. 1992-ben már a művészeti, könyvtári és információs, oktatási, tudományos, környezetvédelmi, stb. programjainkat terveztük, hogy az új épületben minél frissebben tudjunk reagálni a körülöttünk egyre gyorsabban változó világ kihívásaira.

Az angol nyelv és az angol kultúra tanítása

1991-ben Nagy-Britannia kormánya úgy döntött, hogy a Know How Alapot, amelynek célja kétoldalú segítségnyújtás a piacgazdaságra való áttérés folyamatában, kiegészíti egy olyan alappal, amely az angol nyelv tanítását hivatott támogatni a „volt KGST”-országokban. A Magyarországon működő British Council munkatársai azonnal tárgyalóasztalhoz is ültek a Művelődési és Közoktatási Minisztérium (MKM) képviselőivel és tanácsadóival, hogy eldöntsék, hogyan lehet az öt évre tervezett pénzt a leghatékonyabban olyan projektmokra felhasználni, amelyek rövid idő alatt változást hoznak. A tárgyalások eredményeképpen négy ilyen projektum került kidolgozásra.

Angoltanárok képzése

A legégetőbb probléma az volt, hogy nem volt elég szakképzett angoltanár Magyarországon, minthogy az 1989/90 évi események és Magyarország Nyugat felé történt nyitása következtében óriási kereslet támadt jó angoltanárok iránt.

A kereslet kielégítésére a British Council angliai szakrészlegeinek támogatásával, szoros együttműködésben az MKM-mel, valamint magyar tanárképző szakemberekkel elkezdett kidolgozni egy új módszert az általános és középiskolai tanárok képzésére. Két egészen új programot fejlesztettek ki, amelyek a gyakorlati tanítási készségekre helyezték a hangsúlyt. Az egyik az *ELTSUP* (English Language Teacher Supply) *Project* volt, amelynek keretében új, hároméves, gyorsított egyszakos tanárképzés indult be kilenc egyetemen és tanárképző főiskolán. A *Lower Primary Project* keretében pedig új tantervet vezettek be tizenkét tanítóképző főiskolán, hogy az angol szakon megfelelő hangsúlyt kapjon a tanítójelöltek képzése.

A programok beindítására olyan brit oktatók és tanácsadók jöttek Magyarországra, akik sok éves tapasztalatra tettek szert a tanárképzési programok területén a világ minden részében. Új tanterveket dolgoztak ki különösen a metodika és az tantermi munka területén, valamint integrált nyelvtanulási

programokat vezettek be, hogy fejlesszék a diákok angoltudását. Nagy hangsúlyt kapott a hatékonyabb tanítási gyakorlat bevezetése is, melynek során a diákok mindent kipróbálhatnak, az óralátogatástól a kutatásig, taníthatnak az osztályt tanító tanár felügyelete alatt, és végül akár teljesen át is vehetnek egy osztályt.

A program jellegzetessége, hogy a vezetőtanárok (COTT/co-trainer) révén nagyon szoros és kölcsönös módszertani kapcsolat alakul ki a tanárképző intézmény és a gyakorlóiskola között.

A programok kidolgozása során a legfontosabb szempont mindig a kooperáció, a közös felelősség volt. A magyar tanárképző szakemberek végig aktívan részt vettek a munkában, majd végül teljes egészében át is vették a programok irányítását. Hogy ez az átvétel stratégiai szempontból is megalapozott legyen, külön figyelmet kellett fordítani az oktatói kar továbbképzésére. A tanszéki könyvtárak állománya kiegészült a legújabb szakmunkákkal, folyóiratokkal, video és hanganyagokkal, speciális képzési programokat szerveztünk Angliában, metodikai „workshop”-okat rendeztünk Magyarországon, hogy minél többen megismerhessék az időközben felhalmozott tapasztalatokat és szaktudást. A Project Management Board elnevezésű bizottság, amelynek tagjai a projektumban résztvevő intézmények képviselői, biztosítja az intézményekben folytatott munka egységességét.

Az Angliából érkező „input” periódus vége felé járva, megelégedéssel tekintetünk vissza az eddigi eredményekre, és bizakodva nézhetünk előre. Amióta a programban résztvevő diákok első csoportja kézhez kapta a diplomáját 1993-ban, összesen 700 diák végezte el az *ELTSUP* és több mint 300 a *Lower Primary* programot. Ma már mindkét program teljes kapacitással üzemel, és így 300–350 diák végez évente. Eddig majdnem 250 általános és középiskolában dolgozó COTT (vezetőtanár) kapott megfelelő képzést. A programban résztvevő tanszékek oktatói közül több mint százan vettek részt angliai programokban, míg körülbelül ötvenen azon dolgoznak, hogy távoktatási módszerrel Master of Arts fokozatot szerezzenek valamelyik angol egyetemen.

A kézzelfogható és mérhető eredmények mellett a projektumnak sikerült felhívnia a magyarok figyelmét arra, milyen fontos a magas színvonalú tanárképzés. Ez volt az egyik témája annak a nagyszabású konferenciának is, amelyet 1996. február 29. és március 2. között rendeztek Budapesten „Minőség az angoltanár-képzésben” címmel.

Magyarország neve mára már szinte egybeforrott a sikeres angoltanítással, különösen, ami a tanárképzést illeti; gyakran fordul elő, hogy a magyar programok szakértői, angolok és magyarok vegyesen, felkérést kapnak arra, hogy munkájukról beszámoljanak a környező országokban és máshol.

Az angol szaknyelv

Az angoltanárok iránti általános kereslet robbanásszerű növekedésével párhuzamosan a jog, az orvostudomány, a természettudomány és a technika területén is egyre több angolul jól beszélő szakértőre van szükség. Az angol nyelvvel nem specialistaként foglalkozó fiatal szakembereknek is tudniuk kell angolul, hogy naprakészen ismerjék szakterületük legújabb eredményeit, hogy olvashas-

sák a nemzetközi folyóiratokat és részt vehessenek külföldi konferenciákon és szemináriumokon. Ennek az igénynek a kielégítését célozza a *Service English Project* elnevezésű szaknyelvi program.

Első lépésként négy nagy intézmény angol tanszékének, illetve lektorátusának magyar oktatóiból álló csoport utazott Edinburgh-ba, ahol az egyetemen a számukra szervezett kurzusokon olyan alapvető témákban hallgathattak előadásokat, mint a kereslet-elemzés (needs analysis), továbbá tanfolyam- és tananyagtervezés. A mai napig 62 oktató végezte el ezeket a nagy-britanniai tanfolyamokat, amelyeket magyarországi „workshop”-ok követtek. Mindennek eredményeképpen az edinburghi szakemberek segítségével kialakult egy olyan magyar oktatói gárda, amelynek vezetésével a program széles körben beindítható. Az edinburghi és más angliai egyetemekkel kialakított kapcsolatok lehetővé teszik számukra, hogy önálló kutatásokat is folytassanak, sőt maguk is tanfolyamokat, illetve „workshop”-okat szervezzenek olyan intézmények oktatói számára, amelyek szintén csatlakozni kívánnak ehhez a projektumhoz. Jelenleg 15 intézmény vesz részt a programban – szoros együttműködésben a környező országok hasonló projektumokkal foglalkozó intézményeivel.

Britannisztika

A Nagy-Britannia és a britannisztika^{*} iránti megnövekedett érdeklődés kielégítésére indult a budapesti Eötvös Loránd, a debreceni, a szegedi és a pécsi egyetemeken angol és magyar specialisták vezetésével a *British Studies Project*. Az új programokban a hagyományos témák mellett, mint például Shakespeare, vagy a XIX. századi irodalom, olyan újak is szerepelnek, mint a történelem, a társadalom, a kultúra, a média vagy a regionális ismeretek, mely utóbbi a skót és az ír területekre vonatkozik. A hagyományos területek is gyakran vadonatúj irányokba mozdulnak el, mint például a női irodalom, vagy a nagy-britanniai etnikai kisebbségek irodalma. A mai brit regényírók műveiből rendezett kiállítások, modern drámaírók előadásai, fiatal költők látogatásai tovább gazdagították a kínálatot, amely megpróbálja híven tükrözni a modern Nagy-Britannia sokféleségét, dinamizmusát és multikulturális karakterét. Nemrégiben rendeztünk előadás-sorozatot „A tudomány és a művészet nyelve” címmel, ahol nem csak az irodalom világának szakemberei mutatkoztak be, hanem többek között egy olyan előadás is elhangzott, amelyet egy genetika professzor tartott „A költő viszonya a kémiához” címmel.

Amint tehát a projektum növekszik és terebélyesedik, egyre jobban összekapcsolódik a művészetek terén kifejtett tevékenységünkkel. Jól példázta ezt az összefonódást az 1995 őszen megrendezett Skót Fesztivál, amely válogatást nyújtott a skót művészetek, költészet, film-, zene-, és táncművészet alkotásaiból.

Ennek a projektumnak is, akár csak a többinek, nagy előnye az a kooperáció, amelynek segítségével a különböző intézmények megosztanak egymással minden információt és akár oktatócsere keretében előadásokat is tartanak egymás intézményeiben.

* A britannisztika váltotta föl az eddigi anglistika műszót, mint korszerűbb és politikailag-földrajzilag helyes kifejezés.

A britannisztika iránt érdeklődők számára rendezik azt a konferenciát is, amelyet „Media Studies – Framing the Issue” címmel május elején tartanak Pécsen.

Együttműködés a magán szektorral

Miután a fent említett négy projektumot beindítottuk, figyelmünket a gombaként szaporodó magán nyelviskolák felé fordítottuk. Feltétlenül szükség volt arra, hogy létrejöjjön egy olyan testület, amely felügyel az angol nyelvoktatás megfelelő színvonalának és megbízhatóságának állandó fenntartására. Néhány magas színvonalon működő nyelviskola, valamint a United States Information Service közreműködésével támogattuk tehát a nyelviskolák kamarájának létrejöttét, amely angol akkreditációs szakemberek segítségével kidolgozta saját akkreditációs rendszerét.

Szorosan együttműködünk számos nagy-britanniai és magyarországi angol nyelvtanítási anyagokat kiadó vállalattal, és támogatjuk a tanárok és szakemberek olyan szervezeteinek működését is, mint például az IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language – Magyarországi Tagozat) és a HUSSE (Hungarian Society for the Study of English).

A British Council nyelvoktatási központja

Ugyanakkor beindítottuk intézményünkben is az angol nyelvoktatást. A British Council mintegy 90 oktatási központot üzemeltet 45 országban szerte a világon. Ezek a központok a British Council által kívánatosnak tartott színvonalat demonstrálják, s ugyanakkor önfenntartóak.

Budapesten a British Council angol nyelvi központja hamar megtalálta a helyét a nyelviskolák között, és az élet legkülönbözőbb területén tevékenykedő hallgatókat oktatja. Van közöttük diplomata, üzletember, közalkalmazott, diák – minden igényt igyekszünk kielégíteni. Míg 1992-ben 300 hallgató iratkozott be, ma már 1300 látogatja tanfolyamainkat. Az érdeklődés nyomására gyerekek számára speciális tanfolyamot is indítottunk szombat délelőtti foglalkozásokkal. Nagy gondot fordítunk arra, hogy angol anyanyelvű oktatóink megfeleljenek a legmagasabb követelményeknek is. Hallgatóink nagyra értékelik tanáraink munkáját és főleg interaktív tanítási módszerüket.

Tanítási programunkat az igényeknek megfelelően alakítottuk ki. Minden szinten oktatunk, teljesen kezdő kurzusoktól kezdve egészen a „University of Cambridge First Certificate”, „Advanced” és „Proficiency” vizsgákra felkészítő tanfolyamokig. Mivel ezeket a vizsgákat a világon mindenhol elismerik, ha hallgatóink sikeresen leteszik őket, sokkal nagyobb eséllyel indulnak mind az egyetemi felvételin, mind a nemzetközi munkaerő piacon.

Vannak speciális tanfolyamaink is: pillanatnyilag ajánlataink között szerepel a „Business English” középfeladói és haladó szinten, valamint két angol irodalmi és egy „Angol nyelv a médiában” címmel meghirdetett tanfolyamunk van. Terveink között szerepel további gyerekkurzusok beindítása, a brit életmód és kultúra megismertetése, valamint kereskedelmi ismeretek oktatása angol nyelven.

A British Councilhoz gyakran érkezik olyan felkérés is, hogy szervezzünk személyre szabott tanfolyamokat egyének vagy intézmények számára. Az egész

világra kiterjedő hálózatunk nagy segítséget nyújt ilyen esetekben, és a tőlük kapott anyagok, valamint az általuk felhalmozott tapasztalatok felhasználásával szerveztünk tanfolyamokat ENSZ képviselők, bankárok, repülőtéri dolgozók és más szakemberek számára. A budapesti tanároknak pedig rendszeresen ajánljuk azt a tanfolyamunkat, amely a University of Cambridge in English for English Teachers (CEELT) vizsgára készíti fel őket.

Minden erőfeszítésünk ellenére 1993-ban még mindig voltak olyan igények, amelyeket nem sikerült kielégítenünk. Könyvtárunk nem tudta az összes angol nyelvtanítási anyaggal kapcsolatos kérést teljesíteni, különösen azokat nem, amelyek vidéki iskolákból érkeztek. A tanárok érdeklődése az új tanítási módszerek és nyári tanfolyamok iránt kiapadhatatlannak tűnt. Világossá vált számunkra, hogy foglalkoznunk kell a végzett tanárok folyamatos továbbképzésével is.

Módszertani Központok

Pénz ugyan nem állt rendelkezésünkre, de szerencsére találtunk olyan magyar partnereket, akiknek a támogatásával elindíthattuk a Módszertani Központok felállítására tervezett programot. Ezek a központok a nagyobb városokban jöttek létre azzal a céllal, hogy kiszolgálják a tanító tanárok igényeit. Felszerelésük között megtalálható minden lényeges segédeszköz: audiovizuális hard- és software, komputerek, fénymásolók, video- és audiomagnók, valamint szak-, metodika-, tankönyvek és szakfolyóiratok is. Nagy-Britanniában megjelenő napilapok és népszerű kiadványok mellett audio- és videokazettán mutatjuk be a legmodernebb angol divatot és egyéb, az országgal kapcsolatos érdeklődésre számot tartó témát, így ezek a központok nemcsak a munkában nyújtanak segítséget, de akár tanári klubként is funkcionálhatnak.

Vezető szaktanár irányításával még eszme- és tapasztalatcserére is sor kerül, hogy a tanító tanárok ötletekkel és tanácsokkal segíthessék egymást.

Eddig négy ilyen Módszertani Központot nyitottunk meg (Győrött, Miskolcon, Pécsen és Szombathelyen) összesen mintegy 1000 taggal. Az ötödik központ is nemsokára megnyílik Debrecenben, az egyetemmel szoros együttműködésben. Központjaink minden érdeklődő tanár számára nyitva állnak.

További Módszertani Központok megnyitását is tervezzük, amennyiben erre anyagi lehetőségünk nyílik, hogy lehetőleg Magyarország egész területét lefedhessük. Kisebbségi központokat is szeretnénk létesíteni, hogy lehetőleg minden vidéki városban tanító tanárnak legyen hová fordulnia segítségért.

Angolanárok továbbképzése

1987 és 1993 között nyolc kéttannyelvű iskolai tanári státuszt az 1993. évi kulturális megbeszéléseken továbbképzési tanácsadói státusszá alakítottunk át. A meglehetősen vitatott Tankerületi Oktatási Központok vették át őket azzal a feladattal, hogy felügyeljék és irányítsák a környező megyékben dolgozó angoltanárok rendszeres továbbképzését.

Munkájuk a bizonytalan körülmények között elsősorban önállóan szervezett iskolalátogatásokra szorítkozott. Nem ritkán kiválasztottak egy-egy iskolát, vagy iskolacsoportot, ahol mini projektumokat vezettek be különféle formák-

ban, például arra ösztönöztek tanárokat, vagy tanárcsoportokat, hogy helyi sajátosságú tananyagokat írjanak speciálisan a saját iskolájuk számára, vagy látogassák egymás óráit, vagy éppen megpróbálták angol környezetet kialakítani az iskolákban úgy, hogy feldolgozták Nagy-Britannia egy-egy területét, vagy Angol Napokat rendeztek. Helyi hírleveleket adtak ki, és sokat tettek azért, hogy elterjessék az együttműködés szellemét a tanárok és az iskolák között.

Amikor a Tankerületi Oktatási Központok megszűntek, az MKM-mel egyetértésben úgy határoztunk, hogy a továbbképzési tanácsadókat, az érintettek nem kis örömeire, a megyei pedagógiai intézetek veszik át. Az új alapokra helyezett projektum egyre inkább erősödni látszik, de más projektumokkal is kapcsolatra fog lépni, mivel a tanácsadók arra ösztönzik a tanárokat, hogy olyan tanterveket és tananyagokat készítsenek, amelyek iskolájuk sőt az egész megyéjük speciális igényeit kielégítik, valamint hogy igazítsák hozzá értékelési és vizsgáztatási rendszerüket a Minisztérium jelenlegi programjához.

A projektum részt vállal az ELTE Tanárképző Központ által kidolgozandó új továbbképzési program létrehozásában és a jövő évre tervezett kipróbálásában is. A tanácsadók részt vesznek a modulok kialakításában és megkeresik annak a módját, hogyan lehet minél több tanár számára elérhetővé tenni a programot úgy, hogy kisebb blokkokban megpróbálják eljuttatni az iskolákba, hogy a tanároknak ne kelljen mindig egy központi helyre utazniuk.

Az angol vizsgák

Az angol nyelvi vizsgák területén is akad még tennivalónk. Már korábban is nagy érdeklődést tapasztaltunk ezek iránt a vizsgák iránt, de most, hogy 1995-ben a University of Cambridge Local Examinations Syndicate, az UCLES vizsgáztatási jogot adott nekünk, hozzáfogtunk, hogy a módszertani központok és más intézmények segítségével kiépítsünk egy olyan hálózatot, ahol mindenki leteheti az UCLES vizsgákat. Reményeink szerint tehát eljön az az idő, amikor majd senkinek sem kell messzire utaznia ahhoz, hogy letegyen egy CPE (Certificate of Proficiency in English), FCE (First Certificate in English) vagy éppen egy CAE (Certificate in Advanced English) vizsgát. I.E.L.T.S. (International English Language Testing System) vizsgát tehetnek mindazok, akik Nagy-Britanniában kívánnak munkát vállalni, vagy csak szeretnék ezen a vizsgán is lemérni tudásukat. A Nyelviskolák Kamarájának segítségével szeretnénk elérni, hogy minden leendő angoltanár letehesse a Nagy-Britanniában szokásos nyelvtanári vizsgákat, ezzel is biztosítva az angol nyelvoktatás magas színvonalának fenntartását.

Mindezen felül a British Council kapcsolatot teremtett több egyetemmel és szakirányú intézménnyel, mint amilyen például a CIMA (Chartered Institute of Management Accounts), így szinte minden angol szakmai vagy egyetemi vizsga letehető nálunk.

Angol nyelvoktatási folyóirat

Az angoltanítással kapcsolatos munkánkról időről időre hírt adunk *NOVELTY* című kiadványunkban, amely 1993 óta rendszeresen jelenik meg és főleg a British Council programjairól nyújt tájékoztatást. Tervezzük azonban, hogy az

IATEFL magyarországi tagozatával együttműködésben kissé átalakítjuk a folyóirat profilját, hogy még jobban megfeleljünk a tanárok igényeinek. A lap egy magyar angoltanár irányítása alá kerül, célja pedig az lesz, hogy egyenlő arányban tartalmazzon tudományos értekezéseket, programokról szóló híreket, könyvismertetéseket, az angol tanítással kapcsolatos eseményekről adott híradást és gyakorlati tanácsokat angoltanárok számára.

A könyvtár és az információs szolgálat

A Módszertani Központok és a *NOVELTY* csak egy része információs szolgáltatásainknak. Információs munkánk fókuszában a könyvtár áll, amely a Magyarország és Nagy-Britannia közötti baráti kapcsolat kialakulása óta, már nem kell, hogy menedéket nyújtson bizonyos nyugati orientáltságú magyar látogatóknak. Új korszak vette kezdetét könyvtárunk életében, amikor az igazgatóság elfoglalta új székhelyét 1992-ben.

A könyvtár szempontjából ez nemcsak újjászervezést jelentett, hanem új fejlődési irányok kijelölését is. Az új politikai irányvonalnak az volt a lényege, hogy a tradicionális és meglehetősen ódivatú közkönyvtári formát vadonatúj, „Pro-aktív” információs szolgáltatási rendszer váltsa fel, amelynek feladata a Nagy-Britanniában elért új eredményekre, tapasztalatokra vonatkozó információk iránti kereslet kielégítése.

A könyvtár felfrissített gyűjteménye több mint 10 ezer darabból áll, melynek egyharmada az angol nyelv tanításával kapcsolatos könyv és audiovizuális anyag, második harmada Nagy-Britanniában nemrég kiadott természettudományi, politikai, gazdasági, jogi, kereskedelmi és igazgatási, szociális, környezetvédelmi, valamint a modern irodalommal és művészetekkel foglalkozó szakmunkákból áll, harmadik harmada pedig szépirodalom, beleértve a hangos anyagokat is.

Referencia-gyűjteményünk mindenki számára könnyen hozzáférhetővé tesz minden alapvető információt, nagy-britanniai intézmények címétől kezdve a művészeteken és irodalmon keresztül egészen a történelmi és életrajzi adatokig.

Könyvgyűjteményünket egyre növekvő számú kikölcsönözhető video-dokumentumfilm és video-játékfilm egészíti ki. Célunk, hogy beszerezzük a legjobb angol filmeket és TV-sorozatokat is.

Folyóirattárunk 125 olyan folyóiratot tartalmaz, amelyek más magyarországi könyvtárban nem lelhetők fel. A választék a napilapoktól a művészeti, tudományos és speciális folyóiratokon át egészen az oly igen népszerű *New Musical Express*ig és a *Melody Maker*ig terjed.

Információs tudakozó szolgálatunk évente több ezer kérdésre válaszol nagy-britanniai tanulási lehetőségekkel kapcsolatban.

Terveink közé tartozik az információs technológia továbbfejlesztése, hogy még tökéletesebben kielégíthessük látogatóink egyre változó igényeit. Azt reméljük, hogy nemsokára üzembe helyezhetünk egy olyan integrált és automatizált könyvtári rendszert, amely átfogóbbá és egyszerűbbé teszi a katalógusok és a könyvtárban található egyéb információs források használatát.

Szeretnénk kialakítani egy olyan „Pro-aktív” információs rendszert is, amely

a nyomtatott források mellett, gépi információs forrásokat is magában foglal. CD-ROM adatbázis-gyűjteményünk életrajzi adatbázisoktól (pl. British National Bibliography, BookFind, BookBank, UK Official Publications, stb.) egészen a tudományos és szakosított adatbázisokig (pl. Current Research in Britain, Building Expertise in Science and Technology, Inside Information, Environment Abstracts, British Newspaper Index, British Humanities Index) terjed, amely nemsokára az érdeklődők rendelkezésére áll *on-line*, a könyvtári központból kiinduló helyi hálózatunkon.

Információs tudakozó szolgálatunkat új szolgáltatással kívánjuk bővíteni, melynek keretében előfizetőink információs csomagokhoz juthatnak hozzá *E-mailen* keresztül.

Természetesen a British Council is készül arra, hogy saját oldalai legyenek az Internetben, amelyek informálják az olvasót szinte minden általuk nyújtott szolgáltatásról és eseményről.

A művészetek

Az 1990-es években bekövetkezett politikai és gazdasági változások meglehetősen viharokat kavartak a magyar művészeti világban. Ezzel egy időben viszont egyre másra tűnnek elő az újabb és újabb kiállítóhelyek és művészeti vezetők, akik szívesen dolgoznak együtt külföldi előadó és képzőművészekkel. Ebben a helyzetben úgy döntöttünk, hogy művészeti tevékenységünkben bizonyos irányvonalakat követünk.

Az egyik legfontosabb elvünk az együttműködés. Csak olyan magyar szervezőkkel dolgozunk, akik magát a művészeti eseményt támogatják. Együtt végezzük a munkát, és együtt viseljük a költségeket. A helyszín és a közönség is magyar. Gyakran előfordul, hogy a művet, vagy műveket is a magyar partner választja ki. Munkánk alapvető eleme, hogy magyar partnereinknek lehetőséget adjunk arra, hogy nagy-britanniai fesztiválokra, művészeti eseményekre és kiállításokra is ellátogassanak.

Ahogy a britannisztika esetében, itt is a *mai* brit művészet bemutatására kívánjuk helyezni a hangsúlyt. Az a feladatunk, hogy olyan új előadókat és írókat mutassunk be a nemzetközi közönségnek, akik már nevet szereztek Angliában, Skóciában és Írországban és fontos szerepet játszanak a kultúra színpadán. Ennek a munkának a nagy része persze kis volumenben zajlik.

A nagyszabású események rendezését sem hanyagoljuk el. Szolgálati időm alatt Magyarországra látogatott segítségünkkel a Royal Shakespeare Company, a Royal National Theatre, a Théâtre de Complicité és legutóbb a Cheek by Jowl. Itt járt a Birminghami Szimfonikus Zenekar, a BBC Welsh Orchestra és az Icebreakers. Magyar impresszáriók segítségünkkel meghívták a Balanescu Vonósnégyest és a Gavin Bryars Együttest, hogy a magyar közönségnek ízelítőt adjanak a modern brit zenéből. Jan Garbarek és a Hilliard együttes nagy sikertű koncertet adott szintén a segítségünkkel a budapesti Szent István Bazilikában. Az Angol Nemzeti Balett fellépett az Operaházban, és támogatásunkkal több brit balett is bekerült a magyar balettegyüttesek repertoárjába. Az 1992-ben megrendezett Making Waves fesztiválnak és a Petőfi Csarnokkal folytatott hosszú évekre visszatekintő együttműködésünknek köszönhetően olyan modern

táncegyütteseket sikerült Magyarországra hoznunk mint a DV8, a Phoenix és a Shobana Jeyasingh Dance Company. Henry Moore kiállítása volt a legrangosabb az általunk rendezett szoborkiállítások között, míg az Ernst Múzeum adott otthont Don McCullin fotóművész vándorkiállításának. Ezek az események gyakran egy-egy rangos fesztivál, a Budapesti Tavaszi Fesztivál, vagy az őszi Fesztivál keretében kerülnek megrendezésre. A British Council irodalmi munkákat is támogat: az Európa Kiadó a Vígszínházzal és a British Councilal közösen adta ki a *Moonlight* című könyvet, amely öt modern brit dráma magyar fordítását tartalmazza. „Cserében” Nagy-Britanniában nemsokára a könyvesboltokba kerül egy kötet, amely négy magyar darabot tartalmaz angol nyelven.

Az 1995 őszen rendezett Skót Fesztivál eseménysorozata pedig azt példázza, hogyan segítjük a pályakezdő művészek bemutatkozását, s egyszersmind azt a szándékunkat, hogy a Skóciáról az emberekben élő hagyományos, turisztikai felfogást egy mai képpel váltsuk fel. Az előadókat és a művészeket azokon a magyar helyszíneken válogatták ki, amelyeken felléptek.

Művészeti tevékenységünk másik eleme az a segítség, amelyet olyan művészeti vezetőknek nyújtunk, akik művészeti intézményeket menedzselnek a megváltozott és tovább változó környezetben. Lehetővé tesszük számukra, hogy Nagy-Britanniába látogassanak, vagy Magyarországon találkozzanak olyan brit szakértőkkel, akikkel megoszthatják tapasztalataikat és problémáikat.

Oktatás, társadalomtudomány és természettudomány

1991 óta az angol nyelvvel kapcsolatos tevékenységünk került leginkább előtérbe. Művészeti, információs és könyvtári tevékenységünk arra irányul, hogy bemutassuk a mai Nagy-Britanniát. Emellett azonban az egyéb területeket sem hanyagoltuk el. 1963 óta fáradozunk azon, hogy a két ország tudós és szakértő közösségét közelebb hozzuk egymáshoz. 1991 után pedig megkezdtük a csere- és ösztöndíjas programok kiterjesztését is.

Már 1991-ben elkezdtünk a környezettel kapcsolatos témákban aktívan tevékenykedni, a vízgazdálkodás területén, az európai ipari szabványosítás témájában és később a környezetvédelemmel kapcsolatos ismeretterjesztésben. Munkánkat olyan nagyra értékelték, hogy 1991-ben a British Council képviseletében átvehettem az Ipar a Környezetért Alapítvány díját a környezet védelmében kifejtett tevékenységünk elismeréseként.

Később szociális gondozási programokat is beindítottunk, amelyek brit szakértők és tapasztalatok felhasználásával segítséget nyújtottak a magyarországi szociális ellátás jobb megszervezéséhez. A magyarországi szociális gondozók elhatározták, hogy létrehoznak egy képzési és kutatási hálózatot a többi ezen a területen tevékenykedő intézmény részvételével, és szoros kapcsolatra lépnek a British National Institute for Social Welfare nevű intézménnyel. Ennek a munkának a keretében látogatásokat szervezünk, hogy az érintettek jobban megismerhessék a szociális gondozómunkát és annak felépítését Angliában, valamint „workshop”-okat rendezünk a gyermek- és árvagondozás témakörében is.

A jogászok azon dolgoznak, hogy a magyar kereskedelmi jogot „közelítsék” az Európai Közösségéhez, a kriminológusok és bírák pedig azt tanulmányoz-

zák, milyen eredményeket értek el a börtön helyett használt alternatív megoldásokkal Nagy-Britanniában. Minisztériumi dolgozók az Európai Közösséghez való csatlakozás által felvetett problémákkal ismerkednek.

A már 1987-ben beígért természettudományi program 1990-ben végre beindult 10 különböző kisebb méretű kooperáció keretében. 1993-ban 20, 1996-ban 30 OMFB projektumhoz nyújtottunk anyagi támogatást. A legfontosabb témákat úgy választjuk ki, hogy összhangban legyenek az európai kutatásokkal, és így a kétoldalú kapcsolatok sokoldalú együttműködéssé szélesedhessenek. A *Miniszterelnöki Ösztöndíj* elnevezésű program, melynek keretében tudományos pályafutásuk közepén járó tudósok 10 hetet tölthetnek egy brit laboratórium-ban, 1996-ban indult be, és máris igen nagy az érdeklődés iránta.

A magyar felsőoktatásban folyamatosan végbemenő változások egyszerre jelentettek lehetőséget és kihívást is a számunkra. Egyetemi rektorok, tanulmányi felelősök és adminisztratív dolgozók mindkét országból együtt töprengenek az „Universitas” problémáján. Az 1996. évi Kulturális Egyezmény olyan projektumok támogatásáról rendelkezik, amelyek együttműködést tesznek lehetővé új PhD fokozatok megszerzésében, új tantervek kidolgozásában, valamint az iskolák és a felsőoktatás új igazgatási rendszerének felállításának területein.

Anyagi források

1996-ban a kultúra és az oktatás területén adódó együttműködési lehetőségek Magyarország és Nagy-Britannia között messze felülmúlják az anyagi lehetőségeket. Ennek oka elsősorban az, hogy az együttműködési lehetőségek megsokszorozódtak az elmúlt öt év során. A fent leírt tevékenységek nagy részét a brit kormány által nyújtott támogatásból finanszírozzuk. Bizonyos programokat azonban a Know How Alap is támogat, míg a Világbank (FEFA) az idegen nyelv-oktatás és vizsgáztatás területén nyújt segítséget (lásd a Goethe Intézet felmérését a *Modern Nyelvoktatás* 1995. decemberi számában). A szakmai és környezeti programokat a PHARE támogatja, de ösztöndíjat nyújt néhány a nyelvoktatási központunkban tanuló hallgató számára is. A nyelvoktatási központot a hallgatók által befizetett tanfolyami díjakból tartjuk fent, de magyar partnereink nagylelkűen támogatnak minket minden tevékenységünkben, akár kiállítási helyszínekről, akár tudományos és technikai programok finanszírozásáról legyen szó.

British Council Fellows and Scholars Association

Nem egy tevékenységünk alapeleme, hogy fiatal magyar szakembereket Nagy-Britanniába küldjünk egy évre egyetemi vagy szakmai munkára. Ezek az oktatók és tudományos munkatársak fontos információs forrást jelentenek majd számunkra a jövőben. A fiatalok ugyanis később fontos pozíciókba kerülnek saját szakterületükön és így szívesen fordulunk majd hozzájuk tanácsért. Azt reméljük, segítenek majd nekünk abban, hogy a tevékenységünk mindig is hasznos maradjon Magyarország számára. Nagy örömünkre szolgált, amikor elhatározták, hogy egy hivatalosan bejegyzett alapítványt tesznek, amelynek tagja lehet minden olyan szakember, aki valaha is Nagy-Britanniában tanult vagy dolgozott.

Személyes megjegyzés

Londonon kívül a British Council képviseletében dolgoztam Lengyelországban, Németországban és Japánban is, mielőtt Magyarországra jöttem, de annyi kihívással még soha sehol sem kellett szembenéznem, mint itt. Ezen a nyáron Szingapúrba megyek, ott foglalom el új igazgatói posztomat. De ha majd lesz időm visszagondolni arra az időre, amelyet Magyarországon töltöttem 1991 és 1996 között, bizonyára hiányozni fog az az izgalom, amely az itt töltött éveimet jellemezte. Nagyon fárasztó, de egyben lelkesítő is volt együtt dolgozni a kollégákkal és a magyar partnerekkel. A Magyarországon végbemenő változások gyors üteme gyakran okozott zavart, de sohasem voltunk híján jobbnál jobb, barátaink és munkatársaink által javasolt ötleteknek. Nekünk mindössze annyi dolgunk maradt, hogy kiválasszuk a legígéretesebbet, és szerencsére a legtöbb esetben az ígéret nem maradt csupán ígéret.



Javított kiadásban újra megjelenik:

KOVÁCS JÁNOS/ LÁZÁR A. PÉTER/ MARION MERRICK

A-Z / ANGOL NYELVTAN / LEXIKON

(888 old., kb. 1980 Ft)

„A Corvina Kiadó új profilja a tankönyvkiadás. Az Angol–Amerikai Intézet munkatársainak közreműködésével elkészült **A–Z Angol Nyelvtan**, amely lexikonszerűen, a magyar anyanyelvű használók legszélesebb rétegének készült, az első, nemzetközi mércével is mérhető angol nyelvtan ...” (*Magyar Nemzet*)

Hamarosan várható újdonság:

KOVÁCS JÁNOS / GRÁF ZOLTÁN BENEDEK / VÍZI KATALIN

A-Z / ANGOL NYELVTAN / GYAKORLÓKÖNYV

(Kb. 336 old., kb. 1100 Ft)

Angol nyelvtani gyakorlatgyűjtemény, a nagy sikerű nyelvtani lexikon társkötetete. Felépítésében pontosan követi a lexikon szerkezetét és témaköreit, tehát felöleli az angol nyelvtan minden fontos területét. Az egyes témakörökkel kapcsolatos tudnivalókat és szabályokat röviden összefoglalja, példamondatokkal illusztrálja, és minden kérdéskörhöz bőven ad feladatokat. A feladatok megoldásai az egyéni tanulókat segítik, a „használati utasítás” pedig a nyelvtanároknak szól.

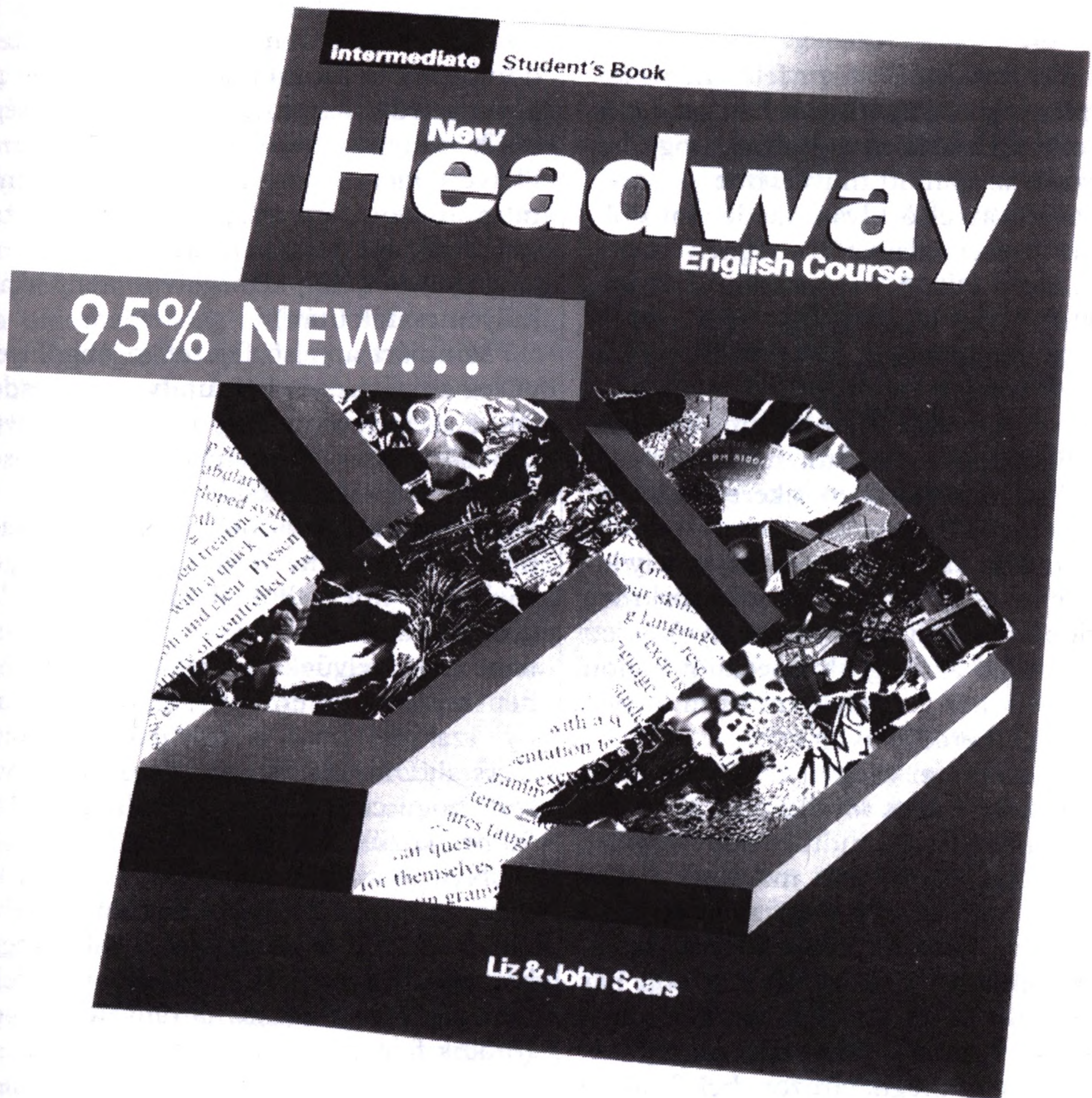
A gyakorlókönyv lehetővé teszi, hogy a magyar nyelvtanulók számára készült első átfogó angol nyelvtani lexikon integráns részévé váljon mind az iskolai, mind az egyéni nyelvtanulási folyamatnak.

A szerzők az Eötvös Loránd Tudományegyetem, illetve a LinguA nyelviskola tapasztalt nyelvtanárai.



Oxford University Press

1113 Budapest Tarcali u. 20. Tel./Fax: 166-1577



95% NEW MATERIAL

- Revised Grammar Syllabus
- Stronger Vocabulary Syllabus
- Improved Skills Syllabus
- New Extra Features : *Test your Grammar, 'Postscript', Stop and Checks, Pronunciation*

Medgyes Péter

The Non-Native Teacher

MEP Monographs, Macmillan, London,
1994

Egy könyvismertető akkor felel meg a követelményeknek, ha olvasói hanyatt-homlok rohannak a könyvesboltba, hogy megszerezzék az ajánlott művet. Íme:

– ez a mű az első olyan akadémiai doktori értekezés nagyközönségnek szóló, több helyen átírt és kiegészített változata, amelyet a nyelvpedagógia, mint tudományág témakörében a Tudományos Minősítő Bizottság elfogadott;

– ez a mű az első olyan jelentős szakmonográfia magyar szerzőtől, amely a nyelvpedagógia témakörében sikeresen betört a brit oroszlanbarlangba;

– ez a mű az első olyan munka, amely kiérdemelte, hogy magyar szerző kapja meg a legjobb külföldi alkalmazott nyelvészeti műnek szóló az English Speaking Union díját 1995-ben, amelyet minden évben Edinburgh hercege nyújt át.

Akiket mindez még nem győzött meg, kénytelenek lesznek tovább olvasni.

Lelkünk mélyén tudtuk, hogy egyszer valaki mégiscsak felteszi majd azt a kérdést, hogy mit ér egy nyelvtanár, ha nem anyanyelvű. (Inkább az a meglepő, hogy miért csak ilyen soká került erre sor, bár számos oka lehet. Talán a szokásos brit udvariasság, amely elfogadó egészen addig, amíg egy meghatározott belső körbe nem lép valaki? Netán ama kiáltó ellentét a saját nyelv és az idegen nyelvek tanításának sikeressége között a süllyedő szigeten? Avagy egyszerűen az a tény, hogy az 1988-89-es fordulatokig gondosan elválasztott lövészárkokban folyt a küzdelem a nyelvek Bábele ellen?) Akár így, akár úgy, a szerző bátorságának bizonyítéka, hogy fel merte tenni ezt a kérdést, sőt, meg is válaszolta. A monográfia különleges érényének tartom azt is, hogy mindvégig megmaradt a józan mérlegelés talaján, amit nagyon nehéz megtenni akkor, ha valaki olyan őszinte és közvetlen stílusban

fogalmaz mint Medgyes Péter, tanítványai, kollégái, barátai legnagyobb örömére.

Könyvtérképem kilenc fejezetet tüntet fel (az első és utolsó rész két-két fejezet, a középső öt: majdnem aranymetszés), s mint afféle két dimenzióba kényszerített dombormű, jól mutatja, hogy a szerző az anyanyelvű-„nem anyanyelvű” kettősségből kiindulva, a „nem anyanyelvű” tanárra, illetve *tanulni sosem rest tanárra* koncentrálna, miként festi meg a kortárs nyelvtanítás tájképét (anyanyelvűekkel, „nem anyanyelvűekkel” kétségkívül nem akármilyen csaták után).

Mindjárt az első fejezet az angolnyelvűség sokféleségét bemutatva megkérdőjelezi az anyanyelvűség/nem anyanyelvűség hagyományos értelmezéseit. A második fejezet még inkább kidomborítja az anya-nyelvűség viszonylagosságát, majd pontosan értelmezi az „interlanguage” (Selinker) intervallumában mind az átlagos, mind az átlagon felüli nyelvtudású nem anyanyelvűek helyzetét. (Mindeközben a szerző az értők számára könyvtárnyi szakirodalmat is fölillant: Kachru, Crystal, Davies, Selinker, Firth, Widdowson, hogy csak néhányat említsek a 18–20 név közül).

Nyilvánvaló, hogy a könyv törzse, lényege a második rész, a nem anyanyelvű tanárról szóló öt fejezet, közöttük a végső három, amelyekből egy a nem anyanyelvi tanárság árnyoldalait, hátrányait fejtegeti (ötödik fejezet); a rákövetkező melengető és biztató erényeit (hatodik fejezet); a legutolsó pedig azt feszegeti, hogy összességében az anyanyelvű vagy nem anyanyelvű tanár ér-e többet.

A harmadik fejezet pontosítja és az eddigieknél sokkal árnyaltabban fejezi ki a diákközpontú tanítás lényegét (amely akkor értelmes, ha a tanárok már jól értik önmagukat és egymást), ugyanakkor a tanárközpontúság mellett tör lándzsát. (Jó tudni, hogy már legalább ketten valljuk ezt, vö. Bárdos: *Taxonomy for a Teacher-Centered Methodology*. Debrecen, HUSSE, 1993).

A negyedik fejezet ismerteti részlete-

sebben azokat a kutatásokat, amelyeknek eredményeihez, gondolatiságához a szerző a későbbi fejezetekben is többször visszatér. A kérdőíves, interjúkkal kombinált vizsgálatok egy amerikai 28 fős, egy 10 országot érintő 216 fős és egy magyarországi 81 fős mintát jelentenek, amelyek igen jól segítik a szerzőt abban, hogy hipotéziseket állítson fel az anyanyelvű és nem anyanyelvű nyelvtanárok értékeiről s majdan bizonyítsa is ezen hipotézisek helyességét. Ekképpen a mű nemcsak pszicholingvisztikai tájkép szeretett szakmánk művelőiről, hanem szigorú logikájú értekezés, amely minden pontjában megfelel a tudományosság szabta kritériumoknak.

Kétségtelen tény, hogy a szerző az ötödik és hatodik fejezetben van leginkább elemében, nem egyszerűen azért, mert a magyarok általában az önkínzásban és büszkeségben utolérhetetlenek (e két fejezet éppen a nem- anyanyelvűség napos, illetve árnyoldaláról szól), hanem azért, mert az elemzés ezekben a fejezetekben a legfinomabb, legárnyaltabb és leginkább részletező a nyelvpedagógia valódi mélységeit felszínre hozó interdiszciplinaritásban.

A hátrányokat taglaló ötödik fejezet kísértetiesen pontos a „nem anyanyelvűt” jellemző nyelvi deficit alkalmazott nyelvészeti elemzéseiben, a szókincs, a kiejtés, az értés, a nyelvtan, a beszéd és más területek hiányosságainak feltárásában. Hasonlóan megdöbbenően találó a „nem anyanyelvű” nyelvtanárság skizofrén állapotainak, alsóbbrendűségi komplexusainak elemzése, amelyekben a nyelvtudás esetleges hiányosságai és a tanári színpadon betöltött szerep kettőssége (a szakértő, aki holtáig tanul) egyaránt kiváltó ok. Amint nő a terhelés, nő a stresszhatás, aminek következményeképpen a kimerültség, a frusztráció, az elszigeteltség, az irritáltság, a depresszió (a rosszabbakat nem is említve) a megalázottak és megsomorítottak seregévé teheti a nyelvtanárokat. *Van orvosság*, így az ötödik fejezet 5.4 pontja éppen a káros stresszhatás elkerülését szolgáló technikákat ismerteti

szakkönyvben eddig ritkán tapasztalt humorral, lebilincselő stílusban (hacsak egyet is elmondanék ugyan ki venné meg a könyvet?).

Nem kevésbé eredeti a „nem anyanyelvű” nyelvtanárság előnyeit ismertető hatodik fejezet. Szakítok az eddigi hagyománnyal és legalább az alaphipotéziseket fölfedem, hiszen a fejezet valódi értéke éppen ezek bizonyításában rejlik. Eszerint:

- a „nem anyanyelvű” tanár kitűnő nyelvtanulási modell;
- a „nem anyanyelvű” tanár hatékony nyelvtanulási stratégiákat ismer, mert maga is sikeres nyelvtanuló;
- az anyanyelvű gyakran nincs tudatában a saját nyelvének, így a „nem anyanyelvű” tanár több és pontosabb információt tud adni a célnyelvről;
- a „nem anyanyelvű” tanár képes nagy valószínűséggel megjósolni és ezért felkészülni azokra a jelenségekre, amelyek a nyelvtanulás során gondot okozhatnak a jelölteknek;
- a „nem anyanyelvű” tanár nagyobb empátiával rendelkezik ugyanannak a nyelvnek a tanulásában;
- a „nem anyanyelvű” tanár szükség esetén időnyerés vagy egyéb célból az anyanyelvét is használhatja azonos anyanyelvű diákok esetén.

Ugyanezen fejezet hat alfejezetében olyan különleges kérdésekre kapunk választ, mint például, az hogy:

- igaz-e, hogy csak sikeres nyelvtanuló lehet sikeres tanár;
- igaz-e, hogy jó tanárnak születni kell;
- igaz-e, hogy a különbség az anyanyelvű és „nem anyanyelvű” nyelvtanárok tanítási stílusában a nyelvi különbségekre vezethető vissza;
- igaz-e, hogy a tanításban azt hangsúlyozzuk mindig, amit jobban tudunk;
- igaz-e, hogy az anyanyelvű nyelvtanár gyakran kevesebbet tud a saját kultúrájáról, mint a „nem anyanyelvű” nyelvtanár;
- igaz-e, hogy az empátia az önismeret függvénye;
- igaz-e, hogy időnként célszerű az anyanyelvet is használni;

– igaz-e, hogy a képzetlen anyanyelvű több kárt tehet, mint a nem egészen tökéletes tudású „nem anyanyelvű” nyelvtanár, stb.

A hetedik fejezetben kerül sor arra, hogy a „melyik ér többet?” dilemmájára választ kapjunk. A negyedik fejezetben ismertett kutatások világosan mutatják, hogy mások az álmok és más a valóság, más a demokratikus érzés és az üzleti érdek. Az erkölcsi, politikai, szakmai, szociolingvisztikai stb. megfontolások igen nehezzé teszik az előbbi kérdés valóságghú megválaszolását. A szerző inkább arra az álláspontra helyezkedik, hogy *két különböző „fajról”* van szó, és a különbözőség nem jelent sem jobbat, sem rosszabbat. Bár a „nem anyanyelvű” tanárok előnyös helyzetét klasszikus szerzők is leírták (Sweet, O’Neill, stb.), Medgyes Péter inkább az ideális tanár fogalmát próbálja meghatározni, méghozzá mindhárom lehetséges egybevetésben: anyanyelvű – „nem anyanyelvű”; anyanyelvű – anyanyelvű; „nem anyanyelvű” – „nem anyanyelvű”. Az összehasonlítások eredményeit természetesen nem mondhatom el, de az nyilvánvaló, hogy ideális tanár nemcsak anyanyelvű lehet, s a lehetséges együttműködés (team teaching) – időigényessége ellenére – az eddigieknél toleránsabb, stimulálóbb és hatékonyabb formákat teremtet.

A nem kevésbé érdekesítő nyolcadik és kilencedik fejezet azokra a veszélyekre hívja fel a figyelmet, hogy az intenzív egyetemi vagy főiskolai tanárképzést gyertovábbképzések követik, amikor az állandó egyéni tanulás megléte ellenére bekövetkezhet egy fosszilizáció miatt akadályozott, fejlődésképtelen, megmerevedett nyelvállapot, amelyet az iskolai fantáziátlan nyelvhasználat károsító hatása alól csak egy igen gondos és tudatos nyelv-művelés tud kivédeni. A kilencedik fejezetben eredeti ötleteket, valóságos recept-csokrot kapunk a négy alapkészség fejlesztésére vonatkozóan, amelyeket természetesen megint csak nem árulhatok el...

A könyvet megjelenése óta kísérő ki-tüntető külföldi figyelem a szerző és egy-

ben a magyar nyelvpedagógia számára tisztesség, honi művelői számára ismerni kötelesség.

Bárdos Jenő

Rod Ellis

The Study of Second Language Acquisition

Oxford University Press, Oxford, 1994

Rod Ellis legújabb könyve az alkalmazott nyelvészet történetének egyik legigényesebb és legnagyobb lélegzetű vállalkozása. A szerző kísérletet tett arra, hogy 800 lapot meghaladó, monumentális munkában összefoglalja mindazt, amit az elmúlt három évtized tudományos kutatásai az idegen nyelvek elsajátításáról megállapítottak. Ellis szakirodalmi tájékozottsága bámulatos: a könyv bibliográfiája valószínűleg minden idők legrészletesebb forrás-listája az alkalmazott nyelvészet területén, és az idézett munkákat a szerző nemcsak felsorolja, hanem integrálja is a szövegbe.

Bár a könyv a nyelvelsajátítás áttekintését tűzi ki célul, a fogalmat Ellis tágan értelmezi, és így munkája felöleli a nyelv *használatának* kérdéseit is, abból a megfontolásból kiindulva, hogy a nyelvtanulás igen gyakran a nyelvhasználati helyzetekben való sikeres részvétel útján történik, és így minden tényező, ami elősegíti az aktív nyelvhasználatot, közvetve hozzájárul a nyelvelsajátítás hatékonyságához is.

A *The Study of Second Language Acquisition* egyszerre kézikönyv és szakszerű bevezető a nyelvelsajátítás kutatásába. A szerző a hatalmas feldolgozott anyag-mennyiséget meglepően egyszerű, de egyszersmind átfogó szerkezetbe foglalta. A 800 lap hét részre és azon belül 15 fejezetre oszlik. Az első részben Ellis olyan elméleti keretrendszert állít fel, mely lehetővé teszi a kutatási eredmények széleskörű és rendszerezett bemutatását, és a könyv további szerkezete ezt a rendszert követi. A szerző felfogása szerint a máso-

diknyelv-elsajátítási vizsgálatok négy alapvető kérdésre keresik a választ:

- Miként írható le a tanuló által elsajátított idegen nyelvi tudás?
- Hogyan zajlik a nyelvelsajátítás folyamata?
- Mivel magyarázhatóak az egyes nyelvtanulók előmenetele között tapasztalható jelentős eltérések?
- Hogyan befolyásolja a nyelvelsajátítást a szervezett keretek között folyó oktatás?

A négy kérdésre adott válaszokat a szerző öt részben foglalja össze, ugyanis a nyelvelsajátítás folyamatát két szemszögből vizsgálja, külső és belső tényezők tükrében. Az előbbiek közé tartozik a társadalmi kontextus, a nyelvi input és az interakció, míg az utóbbiak felölelik a nyelvi transzfert és interferenciát, a tanulási folyamatokat, a nyelvi univerzálékat és a kommunikációs stratégiákat.

Az utolsó rész a „Konklúzió” címet viseli, de ez nem hagyományos értelemben vett összefoglalást takar. A szerző megfogalmazása szerint: „Ideális lenne ebben az utolsó részben bemutatni, miként találkozik az előző fejezetekben tárgyalt mennyi különböző kutatási irányvonal, és hogyan áll össze egyetlen, tisztán kirajzolódó képpé. Sajnos ez nem lehetséges. Vizsgálódásunk tárgya – a második nyelv elsajátítása – olyan összetett, többdimenziós jelenség, melyet inkább egyfajta prizmahoz hasonlíthatunk, mintsem olyan tiszta képhez, amelyben világosan elkülönülő alakzatok vannak. A prizma által kivetített képek aszerint változnak, hogy a prizmat milyen szögből nézzük és milyen fényel világítjuk meg [...] A nyelvelsajátítási kutatások jelenlegi szintjén [...] egyelőre nem vagyunk képesek egyetlen, átfogó magyarázatot kínáló elméletet megfogalmazni.” (667.)

Összefoglaló elmélet híján a konklúzióban a szerző a tudományág alapkérdéseit veszi szemügyre, s áttekinti, hogy a nyelvelsajátítással foglalkozó kutatások milyen típusú adatokkal dolgoznak, milyen jellegű elméleteket állítanak fel, és az

eredmények miképpen kamatoztathatóak más tudományos területeken.

Mint az ilyen átfogó munkáknak általában, ennek a könyvnek is vannak kidolgozottabb és elnagyoltabb részei. Nyilvánvaló, hogy a nyelvelsajátítás elméleti vizsgálatának egyaránt érintenie kell nyelvészeti és pszichológiai kérdéseket, hiszen a folyamat szempontjából egyformán fontos a tanuló személyisége és a tanulás tárgya (*ki tanul és mit tanul*). Ennek ellenére az alkalmazott nyelvészettel foglalkozó kutatók jelentős része nyelvészeti alapképzésben részesült, és ezért a kutatásokban a pszichológiai dimenzió gyakran háttérbe szorul. Ez a tendencia Ellis munkájára is igaz. A nyelvelsajátítás szempontjából kulcsfontosságú személyiség-változót, a motivációt például mindössze 9 lapon tárgyalja, és még így is ez a legtúzetesebben vizsgált tanulói jegy, hiszen a nyelvtanulói jellegzetességek teljes bemutatására mindössze 50 lap jut. Ez azonban nem feltétlenül a szerző hibája, hiszen ugyanez az aránytalanság jellemző az alkalmazott nyelvészeti szakirodalom egészére, és a könyv csupán – kitűzött céljának megfelelően – híven tükrözi a kutatások mai állását.

Nehéz feladat kiemelkedő részeket megjelölni Ellis munkájában, hiszen a könyv szakmai színvonala végig igen magas. Két terület mégis külön említést érdemel. A nyelvi inputot és interakciót vizsgáló 7. fejezet megítélésem szerint a témakör eddigi legalaposabb összefoglalása, és hasonlóan részletes a tantermi nyelvelsajátítást tárgyaló több mint 100 lap. Ez utóbbi rész tulajdonképpen a szerző specialitásának is tekinthető, hiszen Ellis saját kutatásainak jelentős hányada ennek a kérdéskörnek a vizsgálatára irányult, és 1990-ben önálló könyvet is írt (*Instructed Second Language Acquisition*) a terület eredményeinek összefoglalására.

Mint korábban említettem, a *The Study of Second Language Acquisition* kézikönyvként is használható. Ezt segíti elő a közel 40 lapnyi (!) glosszárrium, melyben

rövid definíciót, illetve magyarázatot találunk az alkalmazott nyelvészet szinte valamennyi szakkifejezéséről, valamint a 15 lapnyi névmutató és a 20 lapnyi tárgymutató. Nehéz elképzelni olyan alkalmazott nyelvészeti kérdést, amelyről az olvasó ne találna itt gyors eligazítást.

Végezetül érdemes eltűnődni azon, hogy kinek is szól ez a mű. A szerző a bevezetőben háromféle potenciális olvasót különít el. Első helyen említi mindazokat a főiskolai és egyetemi hallgatókat – a kezdőktől egészen a doktoranduszokig –, akiknek a tanulmányai valamilyen formában érintik az idegen nyelvek elsajátítását. Az olvasók második nagy tábora a hasonló témakörökben kutató szakemberek közül kerül ki. Ők saját szakterületükön nyilván nem szorulnak a könyvben leírt ismeretekre, de hasznos lehet számukra áttekintést kapni mindazokról a rokonterületekről, melyeken kevésbé jártasak. Az alkalmazott nyelvészet vizsgálati köre és a publikált tudományos munkák száma az elmúlt két évtizedben olyannyira megnőtt, hogy csak kevesen képesek minden területen lépést tartani a legfrissebb tudományos eredményekkel.

A harmadik – és Ellis szerint legfontosabb – olvasói csoportot az idegen nyelvek tanárai teszik ki. Mint általában a nyelv-elsajátítással foglalkozó kutatók, Ellis is bízik abban, hogy a könyvében összefoglalt eredmények hozzásegítik a pedagógusokat az eredményesebb nyelvoktatáshoz, és ez mintegy „legitimizálja” a kutatásokba fektetett rengeteg időt, pénzt és fáradságot. Az elképzelés kétségkívül nemes, de nehéz elképzelni azt a magyarországi nyelvtanárt, aki esténként ezt a könyvet fogja lapozgatni. Hasznos lehet a munka viszont mindazoknak a gyakorló pedagógusoknak, akik valamilyen formájú továbbképzésen vesznek részt, illetve akik aktívan foglalkoznak nyelvkönyvek, nyelvi segédanyagok vagy nyelvi tesztek készítésével. A könyv ugyan nem érint gyakorlati oktatás-módszertani és tanterv-készítési kérdéseket, de összefoglalja mindazt az alkalmazott nyelvészeti háttérrel, melyre ezek a

„fokozottan alkalmazott” területek épülnek.

Összefoglalva, jelenleg Ellis munkáját tartom a másodiknyelv-elsajátítási kutatások legalaposabb és legigényesebben megírt elméleti összegzésének. Már a könyv tíz évvel korábbi „előzménye”, a szintén az Oxford University Press gondozásában megjelent *Understanding Second Language Acquisition* is klasszikusnak számított a maga nemében, és a szerző ehhez adta hozzá egy további évtized tudásanyagát és tapasztalatait. A végeredmény nem véletlenül nyerte el az alkalmazott nyelvészeti munkák legrangosabb nemzetközi címét, a brit „Duke of Edinburgh” díjat.

Dörnyei Zoltán

Klaudy Kinga

A fordítás elmélete és gyakorlata

Angol/német/francia/orosz fordítás-technikai példatárral

Scholastica, Budapest, 1994

A fordításelmélet tipikusan olyan tudományág, mely a gyakorlat mentén jött létre: az ősrégi fordítói tevékenységet számos még ma is meglepően időszerű spekulatív megnyilvánulás kísérte, annak jeléül, hogy a fordítók mindig is indokolni próbálták saját megoldásaikat, keresték a szubjektív döntések mögött meghúzódó objektív törvényszerűségeket, amíg aztán századunk második felében a nyelvészet mindehhez reális tudományos alapot is adott. Ám amikor a fordítás *művelői* mellett megjelennek a fordítás *kutatói*, amikor a fordításról való gondolkodás átkerül a nyelvtudomány hatáskörébe, az a különös helyzet alakul ki, hogy a gyakorló fordítók, akik mindig szenvedélyes vágyat éreztek az elméletalkotásra, kétségbe vonják az új diszciplína szükségességét és hasznosságát. A fordítástudomány rohamos fejlődése és kétségbevonhatatlan eredményei ellenére ma sincs ez másként.

A szerző tisztában van ezzel a helyzettel. A budapesti és miskolci bölcsészkaron tartott fordításelméleti előadásai és fordítástechnikai szemináriumai anyagát összefoglaló könyve meggyőző bizonyítása az elmélet és a gyakorlat szerves egységének és egymásra utaltságának. A fordításkutatás fontos feladata, egyben a könyv egyik fő célja, annak az objektív rendszernek feltárása, mely a látszólag egyéni, szubjektív döntésekben érvényesül. A szinte tézisformában megfogalmazott gondolatok sokéves oktatói és kutatói munkán alapulnak. *A fordítás elmélete és gyakorlata* nem akar recepteket ajánlani, még kevésbé előírni, hogy hogyan kell fordítani egy bizonyos angol, orosz vagy német író magyarra, vagy egy magyar művet idegen nyelve, sokkal inkább a rejtett nyelvi mechanizmusokat mutatja be: arról szól, miképpen működnek a nyelvek fordítás közben.

Az I. rész, „A fordítás elmélete” (19–89) bemutatja a fordítás nyelvészeti megközelítésének döntő szerepét a fordításelmélet keletkezésében. A vizsgált kérdések a következők: a fordítói tevékenység jellege, eszközei, és tárgya, a fordításelmélet folytonossága, a fordítás mint szakma, mint tantárgy és mint kutatási tárgy, a műfordítás és a szakfordítás aránya, a fordításelmélet és a kontrasztív nyelvészet viszonya stb. Az irodalmi és a nyelvészeti megközelítés egybevető taglalása világos képet ad a két megközelítés eltérő jellegéről, ugyanakkor mindkettő létjogosultságáról is. A fordítási szituáció felsorolt elemei kijelölik azokat a tudományágakat, melyek szorosan összefonódnak a fordításelmélettel és meghatározzák interdiszciplináris jellegét.

Mivel a fordító nemcsak két nyelv, hanem két kultúra, két társadalom között is közvetít, a *szociolingvisztikai* kutatások nélkülözhetetlenek számos fordításelméleti kérdés tisztázásában: a *nyelvjárási* vagy társadalmi *rétegnyelvi* jellegzetességek visszaadása, a *reáliák* fordítása és az ehhez kapcsolódó *fordíthatatlanság* (a nyelv és a valóság viszonya) stb. A szerző véleménye

szerint a reáliák léte nem a fordíthatatlanságot bizonyítja, hanem inkább azt, hogy a kultúrszavak megfeleltetéséhez nem a forrásnyelvi formából kell kiindulni, hanem a célnyelvi társadalom ide vonatkozó értékelő viszonyából (34).

A *pszicholingvisztika* lényeges szerepét a szerző a *percepció* és a *produkció* bonyolult viszonyának vizsgálásával illusztrálja, különös tekintettel a *szinkron tolmácsolásra*. A kutatástörténeti áttekintés számos érdekes kísérletet mutat be (Broadbent, Poulton, Szokolov, Csernov és Zimnyaja, Szladkovszkaja, Seleskovitch, Beljajevszkaja, Krings), melynek során olyan problémák vetődnek fel, mint pl. a hallgatás kettős jellege, a tolmács külső és belső programjának kérdése, a több hipotézis egyidejű működtetésének lehetősége, a fordító „belső” beszéde. E komplex kérdések tisztázásához a fordításkutatónak nélkülözhetetlen a nyelvészek, pszichológusok, pszicholingvisták és nem utolsósorban a gyakorló fordítók segítségével, tehát valódi interdiszciplináris csapatmunkára van szükség.

A fordításelmélet és a *szövegnyelvészet* kapcsolata hagyományos: a szöveg mindig is jelen volt a fordításról való gondolkodásban. Paradox módon a nyelvészeti fordításelmélet születése jelentette az eltávolodást a szövegtől: a 60-as években megjelent munkák közelebb álltak a *kontrasztív nyelvészethez* mint a *szövegnyelvészethez*. A 80-as évek fordításelmélete visszatér a szöveghez: a fordításkutatók megpróbálják hasznosítani az időközben nagy utat megtett szövegnyelvészet eredményeit. A két alapvető megközelítést, a szöveg belső szerveződése felől (L. Csernyahovszkaja) és a külsőt, a szöveg típusok felőli megközelítést (K. Reiß) tárgyalja a könyv egyik érdekes fejezete. A Vannikov által felállított szövegtipológia kapcsán a szerző világosan megfogalmazza saját véleményét: bármilyen részletesek és alaposak is egy tipológia tényezői, mindez a fordító által végzett átváltási műveleteknek csak nagyon kis részére ad magyarázatot, hiszen a szövegek belső szervező-

désének számtalan, szövegtípustól független szabálya van. A könyv külön értéke az információk gazdagsága és aktualitása: Klaudy kiváló érzékkel rangsorolja, mutatja be és fejt ki véleményét a szakterület fontosabb munkáival kapcsolatban úgy, hogy az olvasó nem csak a kérdések megfogalmazódását és tisztázódását követheti nyomon, hanem átfogó képet kap a fordításkutatás bibliográfiájáról, tendenciáiról, valamint a nagy egyéniségek munkásságáról. És ezt nemcsak egy külön fejezetben teszi („Merre tart ma a fordítástudomány?” 80–89), hanem mindennütt, ahol erre alkalom adódik. A szövegnyelvészeti és a fordítástudomány viszonyát bemutató egyébként kitűnő fejezet nem tesz említést W. Wilss tevékenységéről, ami már csak azért is indokolt lett volna, mert tudomásunk szerint a saarbrückeni kutató használja először az „übersetzungsbezogene Textlinguistik” terminust (*Semiotik und Übersetzungswissenschaft*, Tübingen, 1980).

A legkülönbözőbb fordításkutatási műhelyeket, irányzatokat és elméleteket bemutató könyv egyik nagy problémája a *terminológia* használata. A szerző helyesen jár el, amikor az általánosan elfogadott, többnyire angol kifejezés mellett megadja a terminus magyar megfelelőjét is (pl. *appropriacy* – „célnyelvi megfelelés” *acceptability* – „célnyelvi elfogadhatóság”), ily módon hozzájárulva a fordításelmélet magyar terminológiájának gazdagításához, ami a tudományág fejlődésének elengedhetetlen feltétele. A *kvázi-helyességgel* kapcsolatosan (a szerző egy külön munkában már részletesen foglalkozott a témával: *Fordítás és aktuális tagolás*, Budapest, 1987) érdekesek a jelenséget a hagyományos interferenciától megkülönböztető sajátosságokra vonatkozó észrevételek.

A fordítás folyamatát vizsgálja főképpen a szövegértés (*analízis*) és a szövegalkotás (*szintézis*) viszonyának a megvilágításával „A fordítás folyamatának nyelvészeti modelljei” című fejezet. Előnyeikkel és hátrányaikkal együtt részletesen bemutatja a következő modelleket: *denotatív-*

szituatív, transzformációs, szemantikai, az ekvivalencia szintek szerinti modell.

A *transzformációs* modell kialakulásával kapcsolatosan Klaudy joggal hangsúlyozza a Chomsky-féle elmélet szerepét Nida munkásságában, de talán azt is érdemes lett volna megjegyezni, hogy Nida, saját bevallása szerint, már Chomsky előtt használta a híres „back-transformation” modellt. A szerző rávilágít többek között a transzformációs modell alkalmazásának lehetőségeire a fordítóképzésben, és arra a tényre is, hogy egy forrásnyelvi és egy célnyelvi jelet sokszor nemcsak azért nem lehet egymásnak tökéletesen megfeleltetni, mert más a rendszeren belül elfoglalt helyük (*valeur*), hanem azért sem, mert más a transzformációs történetük. A fordítás folyamatát leginkább két nyelv együttes működtetéseként lehet felfogni, és ennek az összetett folyamatnak a mélyebb megértésében nagy szerepük van a *fordítási folyamat nyelvészeti modelljeinek.*

Az *ekvivalencia* („egyenértékűség”) nemcsak a fordításelmélet, hanem egyben a nyelvtudomány központi kategóriája is. Az ekvivalencia (mely nem általában a fordítás feltétele) különböző típusait a kutatás *normatív* vagy *deskriptív* módon közelíti meg. A szakirodalomban ismert ekvivalencia-felfogások közül a szerző ismerteti Catford, Newmark és Barhudarov álláspontjait, de különös figyelmet szentel a Nida-féle *dinamikus-ekvivalenciának* és a Komiszarov által megkülönböztetett öt típus elemzésének (J. Heller, *Catch 22* című regényének Papp Zoltán által készített fordítása alapján). Az orosz kutató rendszeréből Klaudy jogosan hiányolja a *szöveg* szerepét.

A szerző saját ekvivalencia felfogása a *kommunikatív-ekvivalencia*, mely három egyenértékűségi viszonyt vesz figyelembe: „Azt a célnyelvi szöveget tekintjük valamely forrásnyelvi szöveg kommunikatív ekvivalensének, mely a *referenciális*, a *kontextuális* és a *funkcionális* ekvivalencia követelményének egyaránt megfelel” (77; kiemelés K. J.). A két utóbbi követelmény konkrét feladatokat jelöl ki a fordításku-

tatás számára, melynek hozadéka egyaránt elméleti (pl. a forma és a funkció viszonyának mélyebb megértése) és gyakorlati (tudományos szempontok a fordításkritika részére).

A könyv második része „A fordítás gyakorlata” (93–196) a fordító által végzett *átváltási műveleteket* tekinti át, osztályozza, csoportosítja és illusztrálja gazdagon két idegen nyelv (angol, orosz) és négy fordítási irány (angol-magyar, magyar-angol, orosz-magyar, magyar-orosz) viszonyára alapozó példaanyaggal. Ez azért fontos, mert számos lexikai vagy grammatikai átváltási művelet esetében a nyelvpár és a fordítási irány meghatározó. „Milyen törvényszerűségek irányítják a fordító munkáját?” hangzik a kérdés, hiszen csak egy része az általa végzett bonyolult műveleteknek magyarázható a két nyelv rendszerbeli eltéréseivel („nyelvspecifikus”), miközben a másik része nem, és ennek ellenére mégsem tekinthető teljesen önkényesnek és szubjektívnek. Ezek a műveletek „fordítás-specifikusak”, tehát csak a fordítási folyamat *általános törvényszerűségeivel* magyarázhatók. A látszólag egyéni döntéseket rendszerezi és indokolja a szerző könyvének ebben a részében, ahol a gyakorlat embere mögött ott áll és lépten nyomon kiegészíti a nyelvész. Egy egyszerű mondat magyarra fordításánál (Graham Green, *The innocent*) a lehetőségek széles skálája (kb. 100) a szövegbeli, stilisztikai és pragmatikai tényező mérlegelésével egyre szűkül, és a látszólag szubjektív döntések sora az olvasó szeme előtt válik objektívvé, indokolttá.

Habár jól ismeri az átváltási műveletek különböző osztályozási rendszereit (pl. a Vaszeva- vagy a Barhudarov-féle áttekin-téseket) a szerző mégis inkább saját elemzéseire épít és önálló csoportosítást dolgoz ki, amely egyaránt figyelembe veszi a művelet *végrehajtási módját, jellegét és oka-it*. Annak ellenére, hogy a könyv nem egy konkrét nyelvpár fordítási problémáit dolgozza fel, hanem a bemutatott műveleteket számos példával illusztrálja, tehát a megközelítés *deduktív*, az *indukció* is

nagymértékben érvényesül, hiszen az elemzett műveknek döntő szerepük van az osztályozási elvek alakításában. Mivel a csoportosítás a műveletek jellegéből és végrehajtási módjából indul ki (betoldás, kihagyás, tagolás, áthelyezés, ill. lexikai és grammatikai műveletek) a pragmatikai és a stilisztikai átváltásokat helyesen inkább a műveletek okai közé sorolja. A „Lexikai átváltási műveletek”-kel foglalkozó részt (105–154) egy alapvető megállapítás vezet be: ami a fordítás során változatlan maradt, az nem a *jelentés*, hanem az *értelem*. A Recker által megkülönböztetett megfelelési típusok közül a könyv szerzője csak az ún. *variatív* és az *alkalmi* megfeleléseket tárgyalja mégpedig a következőket: *jelentések szűkítése* (differenciálás és konkretizálás), *jelentések bővítése* (generalizálás), *jelentések összevonása*, *jelentések felbontása*, *jelentések áthelyezése*, *jelentések felcserélése*, *antoním fordítás*, *teljes átalakítás és kompenzálás*.

A „Grammatikai átváltási műveletek” (155–196), amelyek „látványosabbak” a lexikaiaknál, a nyelvek rendszerbeli különbségei miatt van szükség, de a nyelvhasználat és a szövegépítés is indokolja őket. A más csoportosításokban is megtalálható négy művelet (*grammatikai cserék*, *grammatikai áthelyezés*, *grammatikai kihagyás és grammatikai betoldás*) mellé Klaudy felveszi a *grammatikai konkretizálást és generalizálást*, a *grammatikai felbontást (felemelést)* és *összevonást (lesüllyesztést)*.

Ebben a részben is számos figyelemre méltó észrevétel található a nyelvek strukturális és funkcionális sajátosságairól, melyek a fordítási folyamatban érvényesülnek: a magyar személyes névmás szövegen belüli funkciója, a nyelvenként eltérő belső mondattagolás, a deszeman-tizált particípumok (*való levő*) gyakorisága és jelentős szerepe a magyarra való fordításnál, a magyar nyelv „preferenciája” az *egyes szám* és az *ige* iránt, a cselekvő és a szenvedő szerkezetek funkcionális viszonya stb.

A kötetet kiegészítő két gazdag „Példatár” (a lexikai átváltási műveletekhez

199–286, a grammatikai átváltási műveletekhez 287–366), mely mintegy száz, részben nyelvspecifikus, részben fordítás-specifikus műveletet tartalmaz, négy nyelv (angol, német, orosz, francia) és a magyar viszonyát illusztrálja nyolc fordítási irányban. A német és a francia példaanyag (amely szinte természetesen illeszkedik bele az eddig felállított rendszerbe) jelentősen növeli a könyv használhatóságát. A jól választott, értékes fordítások (kb. 400 írásmű, csaknem 200 fordító tolmácsolásában) biztosítják a gyűjtemény időtállóságát.

Végül ejtsünk szót a felhasznált szakirodalomról: a kötet nemcsak egyszerűen információt merít a több mint 130 alaplumból, hanem (és ez egyik legfőbb erénye) információt *közvetít*: egyszerűen és élvezhetően, ugyanakkor pontosan és tudományosan megalapozottan; a szerző megismerteti olvasóját a szakterület nagy egyéniségeivel és könyveivel, alkotóműhelyeivel és folyóirataival, és teszi ezt szuverén módon, saját véleményét mindig világosan megfogalmazva.

A fordítás elmélete és gyakorlata a magyar fordításkutatás olyan eredménye, melyet az elmélet, a gyakorlat és a didaktika kivételes ötvözete miatt ajánlunk fordítást kutatóknak, oktatóknak és tanulóknak egyaránt.

Kohn János

N.Yerges András, Salamon Gábor
és Zalotay Melinda:

Huron's Nagy Szótanulós Könyv. A leggyakoribb 1500 angol szó.

BIOGRÁF Kiadó, Budapest, 1995

Végre egy könyv, ami más! Aminek a kézbevételehez nem kell nagy elhatározás, inkább csak ahhoz, hogy letegyük. A szerzők nem tagadják, hogy a nyelvtanulás erőfeszítést és időt igénylő folyamat, mégis minden alkalmat megragadnak, amitől

a szenvedés élvezetté válhat, hasonlóan a legendás *WELL* magazinhoz és a Salamon–Zalotay szerzőpáros olyan sikeres gyűjteményeihez, mint a *Graffiti* (év nélkül), *Állítsátok meg a világot! Ki akarok szállni* (1990), *Olyan kicsi krumplik vagyunk...* (1992), – *Hány óra van? – Úgy érted most?* (1994) és a *Huron's Check Book 6000* (1993) című munkájához.

Ebben a legújabb közös munkában az olvasó restelkedő örömmel és csodálkozva ismer rá saját és tanítványai titkolt tanulási stratégiáira, amelyeket talán sosem mert nyomtatott szöveggént elképzelni, és most íme, itt vannak: közel háromszáz oldalnyi bizarr, humoros, őrült és komoly ötlet arról, mit hogyan és miről lehet megjegyezni, majd felidézni, ha a Nagy Szótanuló magyar anyanyelvű.

Mert ezt az angol szókincsfejlesztő forrást csak és kizárólag mi, magyarok tudjuk követni és értékelni: ebben rejlik a könyv egyik újszerű vonása. Ugyanis a munka magyarul íródott. Magyarul tanít angolul akkor, amikor a szakma évtizedek óta a célnyelv kizárólagos használatára buzdít tanárokat, nyelvtanulókat egyaránt, figyelmen kívül hagyva azt a tényt, hogy az anyanyelv nem rekeszhető ki a folyamatból. Attól, hogy nem használjuk tanórákon, még ott van mindenkinek a fejében, és mint látható, hasznos is lehet. Olyan „pushy”, mint a pasi a 131. oldal példamondatában.

A könyv másik különlegessége közvetlen hangnemében, humorában rejlik. Minden sora jókedvtől sugárzik, felszabadult ötleteket halmozva, tegeződve, szlengben szól hozzám, az elszánt szótanulóhoz, aki ugyanazon az ösvényen nagyobb önbizalommal haladok tovább, tudva, hogy már jártak előttem. Igyekszem kijavítani az „Apu frogjál nekem békát!” példamondatot, kifejezéseket gyártok az „a pear appears” mintájára, kitalálom miért csókolózik az ábrán két kréta egy tábla előtt és elcsodálkozom a „nobble” szó jelentésén. Ha valahol a mozaik mégsem áll össze, a könyvben továbblapozva adottak a megfejtések is.

A *Nagy Szótanulós* szerzői tudatában vannak annak, hogy a magyar és angol nyelv keverésével nem minden szakember ért egyet, bár közismert, hogy a „code switching” (kódváltás) és a „pidginization” (kevert nyelv létrehozása) természetes nyelvelsajátítási folyamatok velejárói, csak kinyomtatott formában hatnak újdonságként, nem így a tankönyv-firkákban, pad alatti levelekben, órai szellemeskedésekben. Elnézést kérnek a szövegösszefüggés hiánya miatt is, holott az is adott: magyarul. Ugyanakkor, ahol csak lehetséges, kulturális háttérbe illesztve találják mondandójukat. Ez nem kizárólagosan a hagyományos célnyelvi kultúra: van itt Napóleon idézet: „Not tonight, Josephine”; Boy George szöveg: „There’s this illusion that homosexuals have sex and heterosexuals fall in love”; Scottish English minimum: „Lándzsarázó Vili” szövegek, Karinthy „eleven embercombja” és Petőfi sora: „Szép vagy Alfield, legalább nekem szép”.

Talán a legmeglepőbb a könyvben az angol szavak és kifejezések magyar betűs fonetikus átírása. A szerzők az angol hangokhoz legközelebb álló magyar megfelelőket használják következetesen, meghökentve az olvasót, aki visszaemlékszik: ő maga is hasonlóképpen segített magán, ha gyorsan, egyszerűen akarta kezdőként-középhaladóként megjegyezni a kiejtést.

Összefoglalva: a könyv szellemes, hasznos és élvezetes olvasmány, amelynek mondandóját Kő Boldizsár grafikái remekül egészítik ki. A kötet küllemében izlées, szerkezete könnyen áttekinthető. Valószínűleg népszerűbb lesz az angolul tanulók körében, mint az azt tanítók közt. Forrása a kreatív nyelvelsajátítás és a tudatos nyelvtanulás példáinak, melyek sora a gyűjtemény hatására várhatóan bővülni fog.

Nikolov Marianne

Günther Hasenkamp

Leselandschaft 1 Unterrichtswerk für die Mittelstufe

Deutsch als Fremdsprache. Lese-strategien, Bildbesprechung, Argumentation, Schreibkompetenz

Verlag für Deutsch, Ismaning, 1995

Örvendetes, hogy évek óta Magyarországon is egyre nagyobb a választék hazai és külföldön kiadott német nyelvkönyvekben egyaránt.

A két kötetesre tervezett, színvonalas kiállítású *Leselandschaft* azoknak a megbízható alapokkal rendelkező, haladó nyelvtanulóknak íródott, akik magasabb szintű nyelvvizsgára készülnek. A cím alapján arra gondolhatnánk, hogy olvasókönyvről, vagy legalábbis az olvasási készséget „iskolázó” kiadványról van szó, de a címlapból hamar kiderül, hogy a szövegek, gyakorlatok és feladatok célja emellett a tanulók beszéd- és íráskészségének valamint szókincsének fejlesztése. A tananyag szerzője, a budapesti Goethe Intézet munkatársa bevezetőjében leírja, hogy figyelmet szentelt e készségek fokozatos fejlesztésének (progressziójának) és bizonyos a tanulást hatékonyabbá tévő stratégiák tudatosításának.

A könyv jól áttekinthető, 10–15 lapnyi egységekből áll. A szerző szem előtt tartotta, hogy a tanuló pontosan tudja, mely résznek pontosan mi is a funkciója, mit is tanulhat meg, mit gyakorolhat. Ugyanakkor tanárok számára igen fontos információ, hogy a *Leselandschaft 1* mintegy 60–75 tanítási órára nyújt anyagot.

A leckék tematikusan épülnek fel. A tíz témakört a tíz lecke cím alapján elég könnyű „kikövetkeztetni”: *Nach Paris? – Lesende – Heimat, das ist, wenn – Wenn man hier keine Zeitung hält – Eine richtige Großstadt – Meine Frau, die bleibt zu Hause – Das Jahrhundert der Umwelt – Zusammen leben – Mein Tag – Alles Geschichten*. Sokféle szövegtípust dolgoz fel a könyv, új-

ságcikkeken kívül többek közt verseket, levelet, riportot, statisztikákat és regényrészletet is.

Minden leckéhez tartozik egy, vagy esetleg több fotó is, melyek a tematikához kapcsolódnak és különböző feladatok, kérdések segítségével a képleírás technikáját hivatottak kialakítani. Fontos része minden leckének a szókincsfejlesztésre szolgáló gyakorlatokon kívül a beszédzándékok kifejezési eszközeinek (pl. különbség és ellentét vagy előnyök, hátrányok, vélemény, tanács) rendszerező bemutatása, ill. az ehhez kapcsolódó feladatok. Az írásbeli kifejezőkészség kialakításánál, fejlesztésénél az adott feladat megtervezéséhez, kidolgozásához és át-dolgozásához ad szempontokat és segítséget pl. nyelvi eszközök formájában. Többek között az összefoglalás, állásfoglalás, leírás technikáit mutatja be, valamint néhány külföldiek számára is releváns szövegtípusra, mint pl. a magáncélú és a hivatalos levél, hoz példákat.

Az eddig elmondottakból nyilván már kiderült, hogy a magyarországi német-tanárok és nyelvtanulók számára mik a könyv legfontosabb erényei. Egyrészt harmonizál a hazai nyelvvizsgák bizonyos követelményeivel, miközben a Goethe Intézetnek a mi középszintünket meghaladó „Zentrale Mittelstufenprüfung”-jára készít fel, másrészt előtérbe helyezi a tanulási technikákat, stratégiákat, melyeknek ismerete bizonyos tanulótípusoknál biztosan eredményesebbé tehetné a sokak számára fontos, de nagyon időigényes nyelvtanulást. Ugyanakkor hagyományos értelemben vett nyelvtani gyakorlatok nem találhatók a könyvben. Ez szerintem kétféle hatást válthat ki. Választhat mellé a tanár egy haladóknak készült nyelvtani gyakorlókönyvet, ha csoportja nyelvi szintje vagy tanulási céljai ezt indokolják. De talán az is kiderülhet, hogy ha érdekes kérdésekről folyik a szó a nyelvórán, nincs feltétlenül szükség bizonyos szerkezeteket súlykoló, de tartalmukban érdektelen nyelvtani gyakorlatokra, hiszen a

tanulók szinte valamennyi feladat kapcsán a nyelvtant is alkalmazzák.

Manapság nyelvkönyvekkel kapcsolatban gyakran vitatkozunk arról, milyen képet is kell(ene) kialakítania a tankönyvszerzőknek a célnyelvi országról. Ez a tankönyv információi, azok feldolgozásmódja alapján elsősorban az értelmiségi réteg érdeklődésére épít, amit az is mutat, hogy a didaktizált újságcikkek többségének forrása a *Die Zeit*, a *Süddeutsche Zeitung* és a *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Ugyanakkor feltehetően számít a nyelvtanuló fiatalok csoportjára is, több fejezet (*Heimat, Großstadt, Meine Frau...*, *Zusammen leben* stb.) hoz olyan cikkeket, melyek főszereplői tizenéves fiatalok, vagy az ő gondjaik.

A tankönyv szójegyzéket nem tartalmaz, viszont a feladatok megoldási kulcsai lehetővé teszik az egyéni tanulást, feldolgozást.

A Verlag für Deutsch új kiadványa akár törzsanyagként, akár kiegészítőanyagként kipróbálásra érdemes. Sok magyar némettanár számára egyszersmind új szemléletet testesít meg, jó példákkal szolgál arra, hogy milyen eszközökkel lehet tudatosabban kialakítani, felépíteni az egyes készségeket, ill. azok egyes elemeit. Kíváncsian várjuk a folytatást, a könyv második kötetét.

Szablyár Anna

„Gyorsan”: friss, hatékony módszer a spanyol nyelvkönyvek piacán

Lourdes Miquel – Neus Sans
Rápido. Curso Intensivo de Español,
 Difusión S. L., Madrid, 1994
De dos en dos
 Difusión S. L., Madrid, 1992
Cómo suena 1-2.
 Difusión S. L., Madrid, 1992
Intercambio 1-2.
 Difusión S. L., Madrid, 1989

María Dolores Chamorro Guerrero
és társai

Abanico

Difusión S. L., Barcelona, 1995

Francisco Matte Bon

Gramática Comunicativa del Español I-II.

Difusión S.L. Madrid, 1993

A Difusión Idegennyelvi Kutató- és Könyvkiadó Központ az utóbbi évek egyik legdinamikusabban fejlődő nyelvkönyv-kiadója Spanyolországban. Angol, német, francia és spanyol nyelven ad ki nyelvkönyveket, szótárakat, videókat és más, a nyelvtanításhoz, nyelvtanuláshoz szükséges és értékes anyagokat.

A Difusión kiadványai rendszerszemlélettel készültek. Nemcsak komplett kurzusokat kínálnak – pillanatnyilag kettőt (*Intercambio*, *Rápido*), de egy harmadik is (*Abanico*) nemrég napvilágot látott –, hanem olyan kiegészítő anyagokat is, melyek bátran bevethetők akármelyik, a Difusión, vagy más kiadó által kiadott módszer kiegészítésére. A Difusión kiadó mindezt gondosan kidolgozva és „felhasználóbarát” módon adja tudtunkra például a *De dos en dos* címet viselő, a szóbeli kifejezés készségét kezdő és haladó szinten erősítő páros interakciós kötet tartalomjegyzékében. („Ha grammatikai módszerrel dolgozik..., ha kommunikatív tankönyvet használ..., ha az *Intercambio* a tankönyv..., a következő pontokon kapcsolódnak hozzá a fenti gyakorlatok.”)

A páros interakciós gyakorlatokat tartalmazó, sokszorosításra szánt kivitelben megjelentetett tankönyvön kívül nagyon jól sikerült a *Cómo suena* című, a hallás utáni értést fejlesztő, két kötetből és hangkazettákból álló segédanyag, mely kezdő szinttől a haladóig kínál gyakorlatokat.

Szóljunk azonban ezúttal a komplett kurzusokról, illetve azok lehetséges felhasználási területeiről. Mind az *Intercambio*, mind a *Rápido* a Lourdes Miquel – Neus

Sans szerzőpáros műve. Mindkét kurzus célközönsége a serdülő, a fiatal felnőtt, illetve az örökifjú felnőtt korosztály. Mindkettő kezdő-álkezdő szintről indul. Az *Intercambio*hoz és a *Rápido*hoz egyaránt készült hangkazetta és tanári kézikönyv. Mindkét tananyag ugyanazon koncepció jegyében készült, kis időbeli eltolódással.

Mindkét kurzus, – grafikai kivitelében is –, rendkívül színvonalas, gondosan megtervezett, „felhasználóbarát”. Terjedelmükben azonban eltérőek. Az *Intercambio* két (A4-es formátumú) kötetből, s két gyakorlókötetből áll, füzetnek nem nevezném őket, annál testesebbek, a két szintnek megfelelően összesen nyolc hangkazetta tartozik hozzájuk. Az *Intercambio* lapjai szellősek, színei a fekete, a szürke különféle árnyalatai, a lila és a lila különböző árnyalatai. A *Rápido* egy (A5-ös, kompaktabb) tankönyvből, egy gyakorlókötetből és egy hangkazettából áll, és az *Intercambio*nál színesebb, de nem esztétikai okokból, csupán ott, ahol a színes képnek, a színeknek funkciója van. Az *Intercambio* („csere, eszmecsere”) alcíme szerint beszédközpontú tankönyv. A *Rápido* („gyors/gyorsan”) sem kevésbé beszédközpontú, alapvetően az előrehaladás tempójában más, alcíme szerint az intenzív kurzusok nyelvkönyve. – A szerzők koncepciója az, hogy a nyelv elsajátítása interakciók révén lehetséges. Ezért a nyelv működését mindig kontextusban, nociónális-funkcionális magyarázattal ellátva mutatják be. A morfoszintaxis elsajátítását ugyancsak számos gyakorlattal segítik. A páros és csoportos kommunikációt olyan szituációs gyakorlatokkal „provokálják”, amelyek révén valódi interakció jön létre a csoporton belül: információnyújtással, illetve információs úr előidézésével motiválják a kommunikáló feleket. – A gyakorlatokat elvégezve a nyelvtanuló rákényszerül, hogy önálló személyiségként nyilatkozzon meg, hogy valamennyi lingvisztikai és extralingvisztikai kommunikációs készségét latba vesse. – A tanár szerepe nagy mértékben eltér a hagyományostól, mely elsősorban a tanár-

diák közötti interakciót feltételezett. Központi szerepe az animátor feladatára redukálódik, ám ennek fontossága sem kisebb. Irányító csapattag, aki együtt dolgozik a diákokkal, összehangolja, segíti a közös felfedező és készségkialakító, egyéni és csoportos tanulási tevékenységet.

Rápido

A *Rápido* két évvel később jelent meg, mint az *Intercambio*, intenzív tanfolyam alcímmel. A szóbeli kifejezés készségét ugyanazzal a kommunikatív szemlélettel kezelik benne a szerzők, de nagyobb súlyt helyeznek az írásos kifejezésre, mint az *Intercambio*-ban. Mindkét tananyaghoz bőséges hangos dokumentáció járul. A *Rápido* azoknak íródott, akik a kezdő szint-ről egyetlen tanév alatt szeretnének eljutni a középfokra, gyors léptekben haladva, vagy pedig olyan nyelvtanulóknak, akik az alapoktól kiindulva akarják felfrissíteni megkopott spanyol nyelvi ismereteiket. A *Rápido* szerényebb terjedelme ellenére rendkívül gazdag és ötletes. A szerzők felnőtteknek tekintik olvasóikat. Időt és energiát nem kímélve olyan kérdéseket is igyekeznek tisztázni, melyek a tanulási szokások és stratégiák tudatosítására vonatkoznak, s ez bőségesen megtérül a későbbiekben.

Amilyen természetességgel beszélnek tanulási stratégiákról, anélkül, hogy ezek bármelyikét erőltetnék, ugyanolyan megengedőek az instrukciók nyelvezetében. „Csak semmi kényszer” lehetne a jelszó, gyengéden rábeszélő a stílus. A gyakorlókötetben az egyik dokumentum bemutatásánál például így szólnak az olvasóhoz: „Itt látható a Spanyol Közúti Felügyelőség egyik hirdetése. Az autóvezetőkhez szól. Mi lenne, ha te is elolvasnád?” A dokumentum alatt néhány, az olvasás-értést ellenőrző kérdés áll, előtte a bevezető instrukció csak ennyi: „Ez áll itt, vagy sem?” Majd szabadabb vizekre evezve, az új ismeretek alkalmazását, illetve elmélyítését jelző nagyító szimbólumát használva így fordulnak az olvasóhoz: „Amellett, hogy ajánlásokat tartalmaz, ez a doku-

mentum azért is érdekes lehet, mert a spanyolok szokásairól is szól. Nézzük csak, rájössz-e, melyek ezek a szokások?”

A *Rápido*-ban az egyes egységek a nagy nyelvtani témák köré csoportosítva jelennek meg, mindig az ugyancsak a Difúzió S. L. kiadásában napvilágot látott kommunikatív grammatika nézőpontjából közelítve. A szerzők a nyelvtani struktúrákat funkcionálisan és diszkurzív tárlásban ismertetik, túlnyomórészt deduktív módszert követve. A nyelvtanulókkal fedeztetik fel a fokozatosan nehezebbé váló nyelvtani jelenségeket, szükséges és elégséges támpontot nyújtva azok egyre elmélyültebb megismerésére és begyakorlására. Ehhez széles körű strukturális nyelvtani gyakorlat-apparátust sorakoztatnak fel, kommunikációs, olvasási, valamint hallás-értési gyakorlatokban, írásos feladatok megfogalmazásával.

A Rápido felépítése

A tankönyv és ennek megfelelően a gyakorlókötet is tizenhét egységből áll. Az egyes egységek a következő séma szerint alakulnak: 1. Szóbeli és írásos korpusz. Új téma bevezetése, olyan gyakorlatokkal, amelyek által megfigyelhető a nyelv működése. Sokféle szöveg, dokumentum, újságcikk, statisztikák, leíró szövegek, párbeszéd, vitatott és divatos társadalmi kérdések exponálása, versek, dalok. Számos érdekes eredeti dokumentum mutatnak be a szerzők, sok színes és fekete-fehér fotón, rajzon, képregényt, ábrát, statisztikát. A bőség nem zavaró, a könyvben alkalmazott grafikai megoldások olyanok, hogy jól terelik-irányítják a tanuló figyelmét az éppen megismerni kívánt részletre. 2. Nyelvtani jelenségek összefoglalása, többnyire táblázatos formában is, nocio-nális-funkcionális ismertetéssel, amit az önálló tanulás során, de magán az órán is maga előtt tarthat a diák. 3. Gyakorlatok – újabb szövegekkel, vagy a már megismert szövegek új változataival, interakciós és egyéb készségek begyakoroltatására. Az egyes egységekben a szövegek száma 12–15. A gyakorlókönyvben nagyobb súly-

lyal szerepel az olvasási és írásos készségek fejlesztése, a lexika gyakoroltatása. A gyakorlókönyvben egységenként 8–17 gyakorlat áll.

Kultúra-civilizáció

Minden egységben több szöveg található a spanyol nyelvű kultúrákról, azonban a legsemlegesebbnek tűnő szöveg bemutatásakor sem feledkeznek meg a szerzők a szöveg civilizációs-kulturális aspektusainak a megemlítéséről. A szerzők a kulturális ismeretek fogalmába az interkulturális különbségek okozta kommunikációs problémákat is beleértik. A különféle kultúrákban honos szokások különbözőségét a mindennapi kommunikáció szintjén is részletesen tárgyalják. Változatos szituációs gyakorlatokban és leíró formában hívják fel a figyelmet a bemutatkozástól a vendéglátásig, szívesség, ajándék elfogadásáig, stb., a társadalmi szokások, viselkedésmód különbségeire. (Itt jegyezném meg, hogy a tankönyvszerzők általában országonként és nyelvterületenként eltérő módon értelmezik a civilizáció és kultúra fogalmát. Sok esetben a kettő között nincs tartalmi, csupán fordítási különbség. Más esetekben két uralkodó tendencia figyelhető meg. Az egyik, amikor kulturális ismeretként a nyelvország(ok) kulturális értékeit, irodalmát, művészetét, építészetét stb. ismertetik a nyelvkönyvek, a másik, amikor ez kiegészül a nyelvország földrajzának, történelmének, tradícióinak, társadalmi valóságának ismertetésével. Még viszonylag ritka az a megoldás, amelyet a Lourdes Miquel – Neus Sans szerzőpáros alkalmaz.)

Kiejtés, intonáció

A kiejtés és intonáció az egyes egységek végén szerepel. A spanyolban speciális hangok kiejtésére készült gyakorlatok szerepelnek, a hangszalagra felvéve és a könyvben leírva. A félszigeti spanyol nyelvtől eltérő, a latin-amerikai országokban honos más-más kiejtés és hanglejtés sem marad említés nélkül, sőt, intonációs görbével is illusztrálnak a szerzők.

Lexika

A kiejtés, illetve a hangsúly-hanglejtés változatainak bemutatásán túl a félszigeti és a különböző latin-amerikai országokban beszélt spanyol nyelv lexikai különbségeire is fény derül a *Rápidó*-ban. Ezek az információk azonban nem különülnek el, hanem mindig a soron lévő tananyag természetes részeként kerülnek terítékre. – Az ajánlott tanulási stratégiák közül igen figyelemre méltóak a szókincs elsajátítását célzó gyakorlattípusok. Többnyire olyan formában jelennek meg, hogy a nyelvtanulónak listát kell készítenie egyes szavakból, kifejezésekből, tematikus, asszociációs, grammatikai, vagy egyéb szempontokat figyelembe véve, majd az elkészített listát kell valamilyen módon manipulálni, pl. bővíteni, szűkíteni, átrendezni. Ezek a gyakorlatok; akárcsak a tankönyv más gyakorlatai, sohasem mechanikusak. – Az elsajátítást elősegítő technikák a *Rápidó*-ban többségükben a dedukción alapulnak. A szerzők gyakran alkalmazzák a „puzzle”, vagy „mozaik”-technikát, amikor hiányzó elemeket kell helyre rakni. Ezt a feladattípust grafikailag igen színvonalasan jelentetik meg.

Nyelvtan

A *Rápido* tankönyve és a hozzá szervesen illeszkedő gyakorlókönyv a spanyol nyelvtan valamennyi kardinális kérdését tárgyalja és kimerítően be is gyakoroltatja. A nyelvtani témákat rendkívül világosan és áttekinthetően, funkcionális megközelítésben találja. A magyar anyanyelvű nyelvtanuló számára különösen zsiros falatnak mutatózó múltidők használata és a kötőmód elsajátítása szokatlanul eredményes volt a *Rápidó*-ból tanulók esetén. Még azok is, akik e tankönyv segítségével frissítették fel ismereteiket, más megvilágításban, új oldalról voltak képesek e problematikus fejezeteket szemlélni és előző ismereteiket átértékelni.

A nyelvtani magyarázatok minden egységben sárga alapszínben jelennek meg. Sok táblázattal, a nyelvtani kategóriákat a spanyol nevükön nevezve. Min-

den információ lényeges, de a komolyabb eltérésekre *Doña Eñe* (Ñ asszony) figyelmeztet, „aki” a spanyol kultúra integráns része, s mára talán szimbóluma is, mióta a spanyolok elzárkóztak attól az egységsítő javaslattól, hogy az európai egységből „kilógó” írásjelet a számítógépek billentyűzetéből töröljék. – A szükséges és elégséges nyelvtani magyarázatok az önálló tanulásra képes és rendszerező elméknek kedveznek, és ne tagadjuk, a porosz iskolai hagyományban nevelkedett nyelvtanulóknak, s ebbe a körbe a magyar nyelvtanulókat minden kétséget kizáróan beleérthetjük. A számos referencia, az árnyalt különbségekre és rendhagyó jelenségek fontosságára utaló 3-4-5 csillag mindmind a nyelvtanulót és nyelvtanárt szolgálja.

Ha nemcsak az instrukciókat, hanem a *Rápido* összes szövegét tekintjük, megállapítható, hogy a könyv nagyon sok nyelvoktatói tapasztalattal, tananyagszerzői hozzáértéssel, és leleménnyel íródott. Említésre méltó a toleranciára, a másság tiszteletére „nevelő” hangnem. Ironikus felhanggal ugyan, de itt-ott picit feminista, ám csak éppen a divatos mértékig, ez azonban megbocsátható, hiszen nők a szerzői.

A *Rápido* közel két éve van a piacon, és még jelentős jövő áll előtte.

Győri Anna

Telegdi Zsigmond–Pléh Csaba–
Szépe György (szerk.)

Általános Nyelvészeti

Tanulmányok XVIII.

Nyelvészet és pszichológia

Akadémiai Kiadó, Budapest, 1995

Az MTA Nyelvtudományi Intézetének és a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának gondozásában jelent meg az Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVIII. kötete Telegdi Zsigmond, Pléh Csaba és Szépe

György szerkesztésében. A megjelenést Telegdi Zsigmond professzor nem érthette meg: a könyv egyszersmind előtte való tisztelgés.

A tanulmánykötet – a kiadási válság következtében – az eredetileg tervezett anyagnak sajnos csak kétharmadát tudta publikálni, és igen sokáig váratott magára. Így a benne megjelent cikkek, tanulmányok, recenziók nem a legújabb kutatásokról adnak számot, nem a legújabb könyveket ismertetik, mégis a nyelvészettel foglalkozók számára nagy élvezetet nyújtanak a nyelvészet és a pszichológia határán elhelyezkedő pszicholingvisztikai írások.

A kötetben képviselteti magát a pszicholingvisztika összes kutatási területe: a nyelvi ontogenezis (gyermeknyelv), a beszéd mentális folyamatainak vizsgálata, ezen belül a beszédprodukción és a beszédpercepción, a beszédhibák enyhébb és súlyosabb formái, az afázia. Két téma kap egy kissé kevesebb figyelmet: a kétnyelvűség magyarországi kutatása és az idegen nyelv-oktatás. Igaz, a könyv Szemle részében az utóbbiról egy (Radnai Zsófia: Theo van Els–Theo Bongaerts [szerk.]: *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*), a kétnyelvűséggel kapcsolatban több ismertetést is olvashattunk (Kelemen Janka: Göncz Lajos: *A kétnyelvűség pszichológiája*; Szépe György: Miguel Siguán–William F. Mackey: *Educación y bilingüismo*; Tüske Margit: Giuseppe Francescato: *Il bilingue isolato*); ezek a művek azonban nem a magyar helyzetet elemzik, csak felkeltik az olvasó érdeklődését a magyarországi bilingvizmus-kutatások iránt.

A tanulmányokat témák szerint ismerettem.

1. *Nyelvi ontogenezis: általános kérdések.* Sugárné Kádár Júlia arra a kérdésre keresi a választ „Az életkor és a szociális körülmények hatása az alanyi, illetve állítmányi csoport kidolgozására, óvodások mondataiban” című tanulmányában (231–245), hogy a beszédfejlődés óvodáskori szakaszát milyen ütemben befolyásolja a szociális háttér, a szülők kommunikációs

stratégiája. „Az utánzás szerepe az anyanyelv elsajátításában” című elemzésében (191–209) Réger Zita a nyelvelsajátításban az utánzás és a spontán megnyilatkozások egymáshoz való viszonyáról ír. Áttekinti, hogy a különböző irányzatok miként vélekedtek a nyelvelsajátítás e két fontos mozzanatáról. Vizsgálatában két gyermek nyelvi fejlődésének kezdeti szakaszaiból vett anyagon mutatja be az utánzás szerepét a különböző tanulási folyamatokban. Lengyel Zsolt „A gyermeknyelvi dialógus vizsgálatának néhány kérdése” (117–129) címmel ad saját feljegyzéseiből, kutatásai-
ból példát a dialógusvizsgálatra, az anyai beszéd jellegzetességeire, annak szerepére a dialógusban való motiváltságban. Mintát ad a spontán és provokált imitációkra a dialógus során és a dialógus problémamegoldó jellegére.

2. *Beszédpercepció: nyelvi síkok szerint.* A szeriális jellegű információkódolást és annak feldolgozását veszi górcső alá Gergely György (Az aktuális tagolás szerepe a mondatmegértésben, 43–63). Az azonosítás során kétféle feldolgozást elemez ki: a propozíciós egység azonosításához vezető folyamatokat és a propozíciós egységnek a szövegstruktúrában való integrációját.

A percepció két nagy szakasza közül az akusztikai, fonetikai, fonológiai elemzésekkel ismerkedhetünk Gósy Mária „A beszédmegértés folyamatának első szintjei” című tanulmányát olvasva (63–77). A szerző szerint a fonológiai szinten hozott döntések függetlenek a beszédhang típusától. A kontextuális hatások játszanak fontos szerepet a magán- és a mássalhangzók percepciójában. A fonémaosztályba sorolás minimálisan egy magán- és egy mássalhangzóból álló hangkapcsolatok szerint valósul meg. Az azonosíthatóságot az akusztikai jelsorozat aktuális paraméterviszonyai határozzák meg. Pszichológia szakos egyetemi hallgatók és óvodások között elvégzett kísérletekről ad számot Pléh Csaba, Ackermann Farrel és Komlósy András (Az igemódosítók pszicholingvisztikájáról, 165–191). Arra voltak

kíváncsiak, hogy az igemódosítók mennyire állnak közel az igékhez, hogy mennyire érzik őket közvetlen összetartozó elemeknek a felnőttek, illetve a gyerekek. Szentmiklóssy Margit „Főbb konzekvenciák az [s] és [sz] hangok fonémaszimbólum-képződési folyamatának percepciókísérletéből” című tanulmánya (245–259) azokat az alapkérdéseket teszi fel, hogy vajon kategoriális-e a réshangok percepciója, és igaz-e, hogy az artikuláció hibája percipiális zavart, fonémakategorizálási problémát okoz. Az 5;6,0 – 7;6,0 évesek körében elvégzett vizsgálatok eredményei megegyeznek a logopédiai gyakorlatban szerzett tapasztalatokkal.

Az íráskép alapján a grafológusok a megkülönböztető személyiségjegyekről számot tudnak adni. Ugyanígy egyéni a hang is, tehát a hangzó beszéd alapján következtetni tudunk az egyén jellemére, egyéniségére, érzelmi állapotára, de még egészségi állapotára is. Ezt részletezi Fónagy Iván „A hangkarakterológia esélyei” című előadásának írott változatában (23–43). Kassai Ilona „Pszicho-szociolingvisztikai jegyzetek az akcentusról” címen (103–117) a prozódiai sajátosságok, az akcentus szerepét elemzi a beszédértésben. Vizsgálata kiterjed arra is, hogy a társadalom mennyire tolerálja az akcentus okozta másságot. Tanulmányát a kiejtés tanításának kérdései zárják. Sallai János–Szende Tamás „Spontán közlések beszédszüneteinek pszicholingvisztikai értelmezése” (Egészséges és skizofrén közlők szövegeiben, 209–223) című tanulmányukban azt fejtik ki, hogy a szünet-időtartamok nagyságrendje és a nyelvi szintek szoros párhuzamban vannak. Minél hosszabb és gyakoribb a szünet, annál kevésbé integrált a beszédszöveg. A szünetek az egészségesek beszédében inkább az intellektusra, a betegekében inkább az emóciókra utalnak. Napjaink népbetegsége a stressz, a neurózis. Feszültséggel telített életünk rányomja bélyegét nyelvhasználatunkra is. Vértés O. András (Feszültségizgalmi érzelmeink tartományának növekedése és a nyelvhasználat, 259–275) ennek

különböző nyelvi szinteken megnyilvánuló hatásairól ír, a legrészletesebben a hangtani megfigyelésekről.

3. *Afázia, beszédterápia.* Herman József–Szentesi–Szépe Judit „Az afáziakutatás nyelvészeti perspektívái” című tanulmányukban (77–91) először áttekintik a strukturalista afáziakutatás, ezen belül a prágai funkcionalista és az amerikai deskriptív iskola nyelvészeti afáziakutatásának történetét. A Nyelvtudományi Intézetben induló magyar afáziakutatásnak pedig megjelölik célkitűzéseit, utalnak annak módszertani kérdéseire, megadják a kutatás menetét. Osmanné Sági Judit „A belső lexikonhoz való hozzáférés módjai és zavarai afáziás betegeknél” címmel egy olyan vizsgálat eredményeivel ismerteti meg az olvasót (147–165), amelyet „fluens” és „non-fluens” afáziások között folytatott. A vizsgálat célja, hogy fényt derítsen a szótalálási nehézség, a lexikai elérés mikéntjére, ami az afázia egyik legfeltűnőbb jele szokott lenni. A beszédaktusok szerepe a terápiás beszélgetés koherenciájában című tanulmányában Síklaki István (223–231) a Bach és Harnish beszédaktus-sémát mutatja be, amely lépésekre bontja azt a következtetési folyamatot, ahogyan a megnyilatkozástól az illokúciós aktusig eljutunk. A szerző részletezi az ilyen következtetési séma alkalmazásából származó hasznot.

4. *Gyermekkori kétnyelvűség.* Beöthy Erzsébet–John-Steiner Vera „Magyar-angol kétnyelvű gyermekek hibázási mintázatának elemzése” című tanulmányához (5–13) Torontóban és New Brunswickban gyűjtöttek anyagot annak felmérésére, hogy egy hallott szöveg visszamondásakor milyen típushibákat ejtenek a nem kiegyensúlyozott bilingvis gyerekek. Eredményeik pontosan rámutatnak azokra a nehézségekre, amelyekkel szembe találják magukat mind az x-magyar kétnyelvűek (tehát akiknél a magyar nem domináns nyelv), mind pedig azok, akik a magyart mint idegen nyelvet tanulják bármilyen formában, bármilyen körülmények között. Jarovinszkij Alekszandr „Korai szó-

kincs a gyermeknyelvben” című írásában (91–103) ismerteti a dajkanyelv sajátosságait, vázolja a korai mentális lexikon kialakulásának jellegét, a szociolingvisztikai szerep elsajátításának fázisait, beszél a szómondatokat jellemző túláltalánosításokról. Mikes Melánia „A nyelvek megkülönböztetése korai többnyelvű kommunikációban” című tanulmányában (129–147) egy háromnyelvű (szerb-magyar-német) gyermek kommunikációs viselkedését elemzi (személyekhez kötődő, szituációfüggő kódhasználat, kódváltás stb). Párbeszéd-részletei azért is érdekesek, mert mind a monolingvis, mind a bilingvis nyelvi mód jelen van.

5. *Nyelvhasználat az irodalomban.* Fabó Kinga „Az érzelmi hatástalanítás módjai művészi szövegekben” címmel (13–23) ízelítőt ad arról, hogy egyes írók, költők milyen nyelvi eszközökkel próbálják a műveikben az érzelmeket hatástalanítani. Az elemzett szerzők elsősorban szereplőik nyelvhasználatával, vagy különböző helyzetek sajátos nyelvi stílusával és nem a helyzet érzelmi sivárságával közvetítik az érzelmelek redukcióját.

A kötet második részében, a Szemlében, recenziókat olvashatunk. Ezek – a már említetteken kívül – a következők: Büki Béla: Achim Eschbach (szerk.): *Bühler-Studien*; Dörnyei Zoltán: Stephen Krashen: *Second Language Learning* és H. Dulay–M. Burt–S. Krashen: *Language Two*; Gósy Mária: Lengyel Zsolt: *Tanulmányok a nyelvvelsajátítás köréből* és Lengyel Zsolt: *A gyermeknyelv*; Kontra Miklós: Fred R. Eckman–Lawrence H. Bell–Diane Nelson (szerk.): *Universals of Second Language Acquisition*.

Navracsics Judit

Renate Grebing (szerk.)

Grenzenloses Sprachenlernen

Festschrift für Reinhold Freudenstein

Cornelsen & Oxford University Press,
Berlin, 1991

Gondosan szerkesztett, öt témakört érintő – oktatás és nyelvpolitika, metodika és didaktika, tananyagok előállítása, az idegen nyelv és a gazdaság, a békére való nevelés – tanulmánykötet, mely a híres Reinhold Freudenstein nyelvész professzor hatvanadik születésnapjára készült. Edward Batley méltatja Freudenstein személyiségét és munkásságát, munkatársi és kritikus baráti szempontokból. A két módszertanos barátsága egyidejűleg példa is arra, hogy milyen utat kellene választani a népek közötti egyetértés hirdetésében.

A könyv arról szól, amit Freudenstein egész eddigi munkásságával jelzett, nevezetesen, hogy a vasfüggöny lehullásával a népek kölcsönös megértése érdekébe egyre fontosabb szerepet tölt be az idegennyelv-tanulás. A jelenlegi cím (eredetileg „Idegen nyelvek tanítása a határok nélküli Európában” címre gondoltak) egyrészt érzékeltetni kívánja, hogy mindenki számára fontos megismerni különböző népek kultúráját és nyelvét, másrészt nemzetközi hatást szeretne elérni, felkínálva a lehetőséget, hogy ne csak Európában és az európai nyelvekben gondolkodjunk.

Freudenstein a gyakorlat embere volt, ezért Renate Grebing olyan tanulmányokat próbált összegyűjteni (német, angol és francia nyelven), melyek egyrészt az elmélet és a tanítási gyakorlat közötti kapcsolatot reprezentálják, másrészt Freudenstein kutatásainak sarkalatos pontjait emelik ki, azokat a súlypontokat, amelyek megegyeznek a fent említett öt fő témakörrel. Freudenstein elmondása szerint Ciceróhoz hasonló meggyőződése van, nevezetesen, hogy a jó nevelés megbízhatóbb, mint az öröklött adottságok. Ezért szükséges a sikeres tanuláshoz vezető alapok feltételeinek megteremtése. Az előszó-

ban a cicerói gondolat hatására Grebing párhuzamot von a modern idegen nyelv és a korábbi modernnek számító nyelvek (például az ógörög az antik Rómában) tanítása között.

Franz Josef Zapp a nyugatnémet idegennyelv-tanítás új irányzataival foglalkozik, megvizsgálva az NDK és az NSZK egyesítése előtti aktuális oktatáspolitikai állapotát, ugyanakkor javaslatokat tesz a jövőbeni közös továbbfejlődési kilátásokra és ezek megvalósítási lehetőségeire.

„Az én gyerekem szívesen tanul angolul” mondja Gundi Gompf kiemelve a gyermekkori nyelvtanulás fontosságát, amikor is ki kell használni az adott életkor nagyméretű emlékező tehetségét és teljesítményét. Ute Rampillon az új iránykeresést választotta témájának és a közös Európára vetette tekintetét. Megállapítása szerint az angolnak olyan szerepe van Európában, hogy tagadhatatlanul és természetesen érdemli ki a *lingua franca* címet. Jürgen Beneke viszont az angolt az interkulturális kommunikáció tárgyaként tekinti, mely didaktikáját vázaltszerűen időben kell elkészíteni.

Albert Barrera-Vidal, azt az utat keresi, amely a mai világ bevándorló csoportjainak áramlását pozitív irányból közelíti meg. Példáit egy belgiumi francia közösségben élő Maghreb országokból jövő immigránsok köréből meríti. Heinrich P. Keltz azokkal a tanulási célokkal foglalkozik, melyek megnyitják az Európa felé vezető utat, a jól ismert szlogennel, „idegen nyelv mindenkinek”, míg Christoph Edelhoff a tanári továbbképzésének szervezési formáit elemzi Hessen tartományi példák segítségével.

A metodika és didaktika témakörben empirikus kutatási eredményekkel találkozhatunk Renzo Titone az integrált idegennyelv-tanítási elmélettel foglalkozó cikkében. Ludger Schiffler a *Körperlernen* variáns hatékonyságát vizsgálja a klasszikus szuggesztopédiával szemben, felnőtt csoportok oktatása során. Heiner Pürschel „Ez meglehetősen megerőltető volt” című tanulmányában tanulók reakcióiról

számol be egy japán nyelvtanfolyam tanulságai alapján. Jürgen Quetz, illetve Günter Zimmermann elemzik a felnőtt tanulók véleményét a nyelvtan-tanulásról, és új irányokat keresnek a metodikában ahhoz, hogy a sokszínűség a nyelvtan javított tanításához vezessen. Wil Knibbeler a tanár személyiségének a tanítási folyamatban kifejtett hatását kutatja.

Wolfgang Pauels kognitív elsajátítási folyamatokat mutat be és kiemeli a pszicholingvisztika új ismereteinek felhasználását a szemantikai emlékező képesség fejlesztésében az idegen nyelv tanulása során. Hanno Schilder az apatikus tanulók motiválásával foglalkozik és megjegyzi, hogy az iskolának nem csak az a feladata, hogy felkészítsen az életre, hanem magát az életet kell jelentenie. Klaus Hinz a tanulót aktiváló módszereket keresi az idegen nyelv oktatása folyamán. Helmut Heuer szerint a különböző népek civilizációját bemutató idegen nyelvű útikönyvek serkentik a kreatív írást és elősegítik az interkulturális értést.

A tananyagok témakörében Werner Hüllentől megtudhatjuk, milyen anyagokat használjunk, és hogy elkészítésük során a történelmi irányba elvitt gyakorlati kutatás még napjainkban is nagy jelentőséggel bír. John L. M. Trim és Heinrich Schrand tananyagok értékelésének kritériumainak kidolgozásával foglalkoznak és hangsúlyozzák a kritérium-katalógusok által nyújtott segítségét az előírt tankönyvek kiválasztásában.

Az idegen nyelv és a gazdaság témakörben Manfred Gerbert megvizsgálja a nyelvtanítást befolyásoló gazdasági szempontokat és szakdidaktikai feladatnak tekinti a gazdasági kommunikációt. Herbert Christ a piac és a kereskedelem törvényeit kutatja, kiemelve a gazdasági lehetőségeket és ezek határait az idegen nyelv továbbadásánál.

A békére való nevelés témája sokat foglalkoztatta Reinhold Freudensteint, aki mindig felszólalt a Linguapax kongresszusokon, ezzel is kifejezve ez irányú elkötelezettségét. A tudatosan az összeállítás

végére kerülő tanulmányok kifejezik azt a reményt, hogy folytatódnak a világban bevezetett pozitív politikai változások. Ezek tükrében Francisco Gomez de Matos a nyelvtanításban új határokat megnyitó tanulói jogokat körvonalazza. A régóta ismert pedagógiai alaptétel, miszerint a szavak tanítanak, viszont a példák ragadnak magukkal, vezérelte Albert Raascht abban, hogy új javaslatokat dolgozzon ki a tanítási munkával kapcsolatban.

Végezetül közelebbről megismerkedhetünk a Magyarországon is jól ismert Reinhold Freudenstein életével és munkásságával.

Hortobágyi Ildikó

Bodóczy–Enyedi–Gedeon–Jilly–Rádai–Szesztay

Methodology Mix

Magyar Macmillan Könyvkiadó, Budapest, 1993

Új műfajt képvisel a magyar tankönyvpiacra a videokazettából és munkafüzetből álló *Methodology Mix*: leendő és gyakorló angol nyelvtanároknak kínál ötleteket óráik hatékonyabbá és élvezetesebbé tételéhez. Amióta a nyelvoktatásban az 1980-as évek közepétől kezdődően egyre erőteljesebben érvényesül az a szemlélet, hogy nem a tankönyv diktálja az óra tartalmát és menetét, hanem a tanár kreativitásától függ a hatékonyság, az angol tanároknak kínált könyvek jelentős hányadát – legalábbis a brit piacon – az ötletgyűjtemények alkotják. A *Methodology Mix* is egy ötletgyűjtemény; azonban nemcsak egy a sok közül. Ez a kiadvány magát a műfajt újítja meg azáltal, hogy az ötletek videofilmeken jelennek meg.

A videofilm szereplői maguk a szerzők: öt gyakorló nyelvtanár és tanár-képző (bár magyarul sután hangzik az angol *teacher trainer*, ill. *teacher educator* megfelelője), akik „workshop” jellegűen (erre a fogalomra sincs jó magyar szó) egymáson próbálják ki a gyakorlatokat. (Az angol

activity szónak sem igazán jó megfelelője a magyar *gyakorlat*, hiszen ez a hagyományos nyelvoktatásból ismert *exercise* fordítása. Vagyis: mivel az új fogalmak már kezdenek kialakulni, megújításra szorulna a magyar nyelvoktatási szaknyelv is.) Mivel a szereplők valódi tanítási szituációban kipróbált ötleteket mutatnak be, a munkafüzetben saját tapasztalataik alapján hívják fel a tanár figyelmét az esetleges nehézségekre.

A *Methodology Mix* érzékletesen bizonyítja, hogy nemcsak angol anyanyelvűek lehetnek jól képzett és kreatív „teacher trainer”-ek. Egy akármilyen kiváló, de a magyarországi viszonyokat és a magyar angoltanárok gondolkodását nem ismerő „teacher trainer” akár el is riaszthatná a tanárjelölteket, vagy a már pályán levő tanárokat, ha ötletei túl radikális változtatásokat igényelnének az eddigi gyakorlat-hoz képest. Ennek a videofilmnek a szereplői azonban többéves magyarországi tanári tapasztalatuk birtokában csak olyan ötleteket mutatnak be, amelyek megvalósíthatóak bármely magyar iskolában.

A *Methodology Mix* tanárképzési és tanár-továbbképzési céllal készült. Magam főiskolai módszertan-tanárként használok angol szakos tanárjelöltek szemináriumain, hallgatóim nagy meglepedésére. Egyik gyakorlóiskolánk vezetőtanára a saját továbbképzésére otthon, egyedül tanulmányozza a videoanyagot és a munkafüzetet. A szerzők bevezetőjükben így fogalmazzák meg céljukat: „Olyan anyagot akartunk készíteni, amelyet tanárképző intézményekben (tanárjelöltek képzésében és továbbképző tanfolyamokon) módszertani témák illusztrálására lehet használni, és amely anyag továbbgondolásra és megbeszélésre is készített.”

A *Methodology Mix* modellként szolgálhat a nyelvtanároknak arra is, hogyan osszák meg egymással ötleteiket. A rendszeres, „workshop” jellegű összejövetelek a szakmai fejlődés olyan új útját jelenthetik, ahol a tanárok nem egy kívülről vagy „felülről” jött tanárképző szaktekintélytől, hanem egymástól tanulnak. A Mun-

kafüzet a szakmai fejlődés még egy újabb módját kínálja: feladatai arra ösztönzik a tanárt, hogy a bemutatott ötleteket ne lemásolja, hanem saját tanítási kontextusának megfelelően adaptálja, valamint hogy további változatokon is gondolkozzék.

A videofilm bemutatott 24 gyakorlat mellett a munkafüzet további variációkat javasol. A *Methodology Mix* így összesen 60 gyakorlatot tartalmaz. Olyan eljárásokkal ismerkedhetnek meg a tanárok, melyeket a tanulók életkorának és nyelvi szintjének megfelelő tartalommal megtöltve sokféle nyelvi jelenség gyakorlására lehet használni. A szerzők a hagyományostól eltérő módon közelítik meg a kiejtést, a nyelvtan és a szókincs gyakoroltatását, valamint a szövegfeldolgozást. Nemcsak a nyelvi készségfejlesztés a cél, hanem a problémamegoldó feladatok, a csapatjátékok és a dráma-pedagógiai elemek segítségével már a készségfejlesztés során valódi kommunikáció zajlik.

A *Methodology Mix* gyakorlatai nemcsak a tanulók nyelvi készségeit fejleszthetik, hanem a csoportképződés folyamatához is hozzájárulhatnak. Az utolsó fejezet („Relaxation Breaks”) pedig olyan lazító gyakorlatokat tartalmaz, amelyek célja nem valamely nyelvi jelenség gyakorlása, hanem olyan testi és szellemi állapot elősegítése a csoportban, amely hozzájárulhat a hatékonyabb nyelvtanuláshoz. A *Methodology Mix* szerzői a játékosságot és a jó csoportlégkört tekintik a hatékony nyelvtanulás meghatározó elemének.

N. Tóth Zsuzsa

Gudula Mebus–Andreas Pauldrach–
Marlene Rall–Dietmar Rösler

Sprachbrücke 1

Klett Edition Deutsch, München, 1993

Az itt bemutatandó nyelvkönyv az 1987-ben megjelent előző kiadásnak a történelmi események tekintetében aktualizált változata. Konceptiójában, felépítésében azonban mit sem változott.

Először néhány szót kell szólni a célcsoportról. A *Sprachbrücke* című tananyagcsomag nyelvtanfolyamokon, egyetemeken, főiskolákon, nyelviskolákban tanuló felnőttek részére készült, akik Németországon kívül kívánnak megtanulni németül. Alsó korhatárként a szerzők a 16. évet jelölik meg. Bár van tudomásom arról, hogy a tankönyvet egyes gimnáziumok 1. osztályában tanítják, fontos hangsúlyozni, hogy a szerzők a könyv tematikájának megtervezésénél nem ezt a korcsoportot tartották szem előtt.

A *Sprachbrücke* új szemléletű koncepciójában tér el a Németországban készült többi német nyelvkönyvtől. Célja az *interkulturális* kommunikáció megvalósítása a nyelvtanfolyam keretén belül. A szerzők számára az a perspektíva volt fontos, amelyből az idegen ajkú nyelvtanuló a német nyelv és kultúra felé közelít. Ez szabta meg a témákat, és ennek rendelték alá a nyelvtanulás többi elemét.

A tananyagcsomag felépítése a következő:

- tankönyv
- egynyelvű munkafüzet 1: 1–7. lecke
- egynyelvű munkafüzet 2: 8–15. lecke
- 1 hangkazetta az egynyelvű munkafüzetekhez: 92 percnyi szöveg a hallás utáni megértés fejlesztéséhez
- 2 egyenként 90 perces hangkazetta a tankönyvhöz, amelyen a tankönyv egyes szövegei, dalok és fonetikai gyakorlatok találhatóak
- tanári kézikönyv (Handbuch für den Unterricht von Marlene Rall)

Az egy-egy témát feldolgozó lecke mindig egy collage-zsal kezdődik. Ezután a szövegek, szókincs és nyelvtan feldolgozása következik. Az egyes leckék belső szerkezetében újdonságnak számít, hogy minden lecke végén találunk egy projektfeladatot. A tankönyv a 15 lecke után nyelvtani mutatót tartalmaz, utána a rendhagyó ígék listája és szójegyzék következik.

Az első kötet témái az alapvető kapcsolatfelvétel és tájékozódás köreit ölelik föl. Minden 5. lecke a nyelvvel és a nyelvtanulással kapcsolatos. Egyben ezek a leckék három nagy tematikus egységre

tagolják a könyvet. Az első blokk a nyelvtanuló közvetlen környezetét tematizálja: a nyelvtanfolyam, a tanfolyam résztvevői, a köztük adódó alapszituációk nyelvi megoldása a cél. Mivel egy meghatározatlan eredetű, homogén külföldi tanulócsoportot képzeltek el a szerzők, így egy fiktív ország fiktív nyelviskolájában vagyunk. Erre céloz a „Lilaland”, ill. a „Sprachinstitut Lila”. A fiktív ország különböző létező kultúrák sajátos elemeit mutatja, de egy konkrét országgal vagy nemzettel sem azonos – a szerzők a kívülálló szemszögéből közelítik meg a német nyelvet és kultúrát. Magyar szemszögéből nézve azonban ez éppen megnehezítheti a helyzetet, ha a tanár nem kellőképpen relativizálja Lilaország szerepét. A második öt lecke laza kerettörténetben egy fiktív német családot mutat be külföldön, azaz Lilaországban. Itt nyílik a Lila Nyelviskola tanulóinak először lehetőségük arra, hogy anyanyelvűekkel kommunikáljanak. A harmadik öt leckében már csak a személyek kötik össze az egyes szituációkat, de nincs már kerettörténet. A szintén szintén Lilaország, de fontos szerepet játszanak a szereplők Németországban szerzett élményei, tapasztalatai. Ez a blokk témakörében kifejezetten felnőttek érdeklődési körére épít: ösztöndíj, pályázat Németországban, kereskedelmi tárgyalások, mezőgazdasági szakvásár stb. Fiatalok érdeklődésére csupán néhány olyan részlet tarthat számot, mint a szabadidő, hobbik, szerelem.

A témákon belül gazdag a szövegkínálat. Számos szövegtípust találunk minden egyes leckében, többek közt dialógusokat, hirdetéseket, reklámokat, interjúkat, beszámolókat, grafikonokat, statisztikai adatokat és sokféle irodalmi szöveget is. Érdekes, hogy az irodalmi szövegek között nemcsak német szerzők művei szerepelnek, hanem külföldieké is, amelyek egyszerű nyelvezetükkel és látásmódjukkal közel állhatnak a nyelvtanulóhoz. A szövegeket a szerzők két nagy csoportra osztották: alapszövegekre, amelyeket az adott lecke mind szókincsében, mind nyelvta-

nában teljes mértékben feldolgoz, és kiegészítő szövegekre, amelyek feldolgozása nem föltétlenül szükséges, de lehetőséget ad arra, hogy a nyelvtanulók látóhatárát kitágítsa és országismereti tudását bővítse. Az olvasás és hallás utáni értés stratégiáit számos feladat segítségével lehet kialakítani és tudatosítani. A tankönyv szimbólumokkal megkülönbözteti a szövegeket aszerint is, hogy kifejezetten receptív feldolgozásra, vagy produktív készségfejlesztésre szánták őket.

A tankönyv szókincse messzemenőig figyelembe veszi a Goethe Intézet „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache” nyelvvizsgájában előírt szókincset. Kezdetől fogva tudatosan adnak a szerzők nagyon sok új szót, mert úgy vélik, hogy a kezdeti motiváció és tanulási lendület ezt lehetővé teszi, s az egyszer már bevezetett új szókincset számtalanszor, különböző formában gyakoroltatják a könyvben. Mivel egynyelvű tananyagról van szó, a szemantizációnál képekkel is igyekeznek a megértést elősegíteni.

Az egynyelvűség nehézségeit kellett legyőzni a nyelvtan, ill. egyes nyelvtani szerkezetek ábrázolásánál. Idegen nyelvű magyarázatok helyett egy computertanár-nő, Emma Regula segít, akinek nyomtató-szájából a tanuló kérdésére csak úgy ömlenek a táblázatba rendezett nyelvtani szerkezetek. A nyelvtanulók kérdéseit kissé komikus „kommentárfigurák” (rettek, ceruza, villanykörte stb.) teszik fel, ezzel is példát mutatva arra, hogy bátran lehet kérdezni. A nyelvtani progresszió ciklikus, tehát egy paradigmát nem egyszerre vezetnek be, hanem mindig visszatérnek rá és kiegészítik a hiányzó résszel. Felhívnam a tanárok figyelmét arra, hogy a tankönyv nyelvtani rendszere és progressziója elég sok helyen eltér a nálunk megszokottól. Csak néhány példát ragadok ki: a főnevek nemét hímnem/semleges nem/nőnem sorrendben tárgyalja, és ebben a sorrendben van az összes ilyen táblázat. A Partizip II. már a 4. lecke anyaga, és a szenvedő szerkezet először – bár csak jelen időben és harmadik személyben – az

ötödik leckében fordul elő. A mondat-szerkezetek szemléltetésénél hasonló keretjelzéseket alkalmaz a könyv, mint a sokak által ismert *Deutsch aktiv Neu*, csak sokkal többfélét, amivel egy kicsit zavarossá válik a szemléltetés. Külön föl hívom a figyelmet a tananyag szisztematikus fonetikagyakorlataira, amelyek a kiejtés, szó- és mondathangsúly begyakorlása mellett abban is segítenek, hogy a (felnőtt) nyelvtanulóban tudatosuljanak egyéni nehézségei.

A monoton, drill-szerű gyakorlattípusok helyett olyanokat részesít előnyben a tankönyv, amelyeket nem lehet sablon-szerűen ledarálni és amelyek nyitott tanítási formákat tesznek lehetővé. Itt térnek ki a projektfeladatokra. A 13. lecke projektfeladata például arra világít rá, hogy milyen sok német kulturális érték van jelen hazánkban, ha azonban nem hívjuk fel rá a figyelmet, talán észre sem vesszük. A feladat úgy szól, hogy gyűjtsenek a tanulók kis csoportokban információkat arról, milyen német színdarabot adnak melyik színházban, hol megy német film, milyen német együttes járt az adott városban, ill. az országban, stb.

A könyv kiállításában megnyerő, modern, bár a színes borító után talán kicsit csalódást okoz, hogy belül már csak két szín szerepel: fekete és lila. A könyv gazdagon illusztrált rajzokkal és fotókkal, és a szemléltetésben is fontos szerepet játszanak a képek. Csak az a kár, hogy a gazdag szöveg- és képanyag miatt az oldalak nagyon zsúfoltak.

Összességében véve azt hiszem, hogy azok a nyelvtanárok és (felnőtt) nyelvtanulók, akik készek feladni, vagy legalább kissé módosítani tanítási, ill. tanulási szokásaikat és vállalkoznak a német nyelv és kultúra újfajta megközelítésére, sok érdekes felfedezést tehetnek ennek az új szemléletű tankönyvnek a segítségével.

Petneki Katalin

Jane Revell

Connect

Magyar Macmillan, Budapest, 1991

Jane Revell több sikeres tankönyv-sorozat révén ismert a magyarországi angoltanárok körében, ugyanakkor nem egy alkalommal részt vett nálunk rendezett szakmai konferenciákon. Joggal mondhatjuk tehát, hogy ismeri azt a közeget, amelyben nyelvkönyveit használják. Ugyanakkor a Magyar Macmillan Könyvkiadó egyik fő profilja az, hogy az iskolai nyelvoktatást segíti kifejezetten erre a korosztályra és a sajátos iskolai körülményekre tervezett, magas szakmai színvonalú és korszerű nyelvkönyvekkel. Ez a kettős garancia már elég ahhoz, hogy a szakember bizalommal forduljon a *Connect* nyelvkönyv-sorozathoz.

Mit is találunk, ha a felhasználó tanár szemével jobban megvizsgáljuk a *Connect* tankönyveket? A szerző szándéka szerint a kurzus olyan nyelvtanulók számára készült, akik kisiskolás korukban már 3–4 évig tanultak angolul. Az első kötetet 11 év körüli diákoknak szánta, akik a további két kötet elvégzése után stabil nyelvi alappal készülhetnek valamilyen – magyar, vagy nemzetközi – középfokú szintű nyelvvizsgára.

Az alábbiakban csak a sorozat első kötetét vesszük alaposabb vizsgálat alá: a sorozat többi része szellemében és munkamódszerében azonos az első résszel.

A tankönyv egyik erőssége a módszer-tanilag átgondolt és könnyen áttekinthető szerkezet. Tartalomjegyzék helyett egyfajta „térképpel” kezdődik, amely a tankönyv tartalmát fejezetről fejezetre öt kategóriába sorolva ismerteti: ezek a nyelvi funkciók, nyelvtani szerkezetek, a szókincs, a kiejtés és a lehetséges önálló feladatok („project”-ek). A szerző sikeresen oldotta meg, hogy a fejezetek témáihoz jól illeszkedjenek a tárgyalt funkciók, szerkezetek. Például a 10. fejezet állatokkal és rendszer-tannal foglalkozó témájához szinte magától értetődően kapcsolódik a definíciók és a vonatkozó névmások használata.

A könyv első 14 lapja olyan feladatokat tartalmaz, amelyek segítenek a tanárnak a különböző csoportokból érkezett és különböző nyelvi háttérű diákokat jól együtt dolgozni tudó csoporttá szervezni. Ez a rész az ismertnek feltételezett nyelvi egységekre épül, tehát ismétlésre vagy a diákok nyelvi szintjének diagnosztikus felmérésére használható. A feladatok fajtái is jó bevezetőként szolgálnak a könyv egészéhez.

A tankönyv példamutatóan bánik a nyelvtanulóval. Egyrészt témaválasztásában igyekszik a „kis tizenévesek” (serdülők) érdeklődését felkelteni, épít a serdülők természetes érdeklődési körére, de nem kívánja pusztán kiszolgálni azt, hanem ösztönzi őket, érdeklődjenek a világ különféle dolgai iránt, a nyelvi ismereteket kapcsolják össze más területekről szerzett tudásukkal. Például a múlt idejű történetek ürügyén egy Ezópus fabulával, Prométheusz vagy Daidalosz és Ikarosz legendájával találkoznak a tanulók; történelmi és irodalmi tanulmányaikat idézhetik fel a nyelvórán. Ugyanakkor a tanulókat felnőttként kezeli abból a szempontból, hogy megosztja velük a tanulás felelősségét. Az egyes leckék elején megtalálható, mik lesznek az adott lecke most tárgyalt nyelvi formái, a leckék végén hasonló módon megjelenik, hogy „ezt tanultad meg”. A tanulóban tehát tudatosodik, mi újat tanult, mennyit fejlődött, vagy hogy éppen mennyire sikeres. Ez különösen fontos a középhasaladó szintű tanulóknál, ahol a nyelvi fejlődés nem mérhető óráról-órára olyan módon, mint a kezdőknél.

A kiejtés – mint a 90-es évek könyveinél általában – a kurzus szerves része. Különösen fontos szerepet kap a hangsúly és az intonáció, amit különféle ritmusgyakorlatok révén sajátíthatnak el a tanulók. Ezeknek egyik fajtája a „da-di” mondókák, amelyek olykor túl mechanikusnak tűnnek. Sikeresebbnek érzem a játékos, olykor meglehetősen bolondos mondókat, amelyek mindazonáltal remekül tudatosítják a tanulóknál az angol nyelv hangsúlyainak és ritmusának fontosságát.

A tankönyv más célból is szívesen használnál dalokat, verseket, hagyományos történeteket. Ezek önmagukban is értékesek és érdekesek, de az angol anyanyelvi területek kultúrájának közvetítésében is igen fontosak. Ezek a szövegek sokszor elgondolkodtatóak, írásos feladatokat vagy beszélgetéseket készíthetnek elő.

A tankönyvhöz munkafüzet is tartozik, részben nyelvtani és szókincsbeli gyakorlatokat, részben különböző érdekes olvasnivalókat és játékos feladatokat tartalmaz.

A tanári könyv részletes útmutatót ad mind a tankönyv, mind a munkafüzet használatához. Tartalmazza valamennyi feladat megoldását, és szövegkönyvet ad a tankönyvhöz tartozó három hangkazettához (szövegértési gyakorlatok, kiejtési gyakorlatok, olvasmányszövegek).

A fentiek alapján a *Connect 1* című nyelvkönyvet friss szellemű, érdekes témákból építkező tananyagnak tartom. A mi oktatási rendszerünkben 10–12 éves tanulóknak ajánlom, tehát olyan kisgimnazistáknak, akik általános iskolában már tanultak angolul. A könyv minden alapot biztosít ahhoz, hogy örömmel és sikeresen használhassa tanár és diák egyaránt.

Enyedi Ágnes

В. И. Андреева

Делопроизводство. Требования к документообороту фирмы (на основе ГОСТов РФ)

АО «Бизнесшкола» «Ител-Синтез» г.

Москва 1994

A magyarországi orosznyelv-oktatásnak sorsdöntő kulcskérdése: sikerül-e piacképesé tenni azt a nyelvet, amely első kötelező nyelvből a második, harmadik választható nyelv pozíciójába került. A középiskolákban megjelent az a rendszerváltáskor iskolai idegen nyelvként először már nem az oroszsal ismerkedő korosztály, amely nyitott kíváncsisággal fordulna manapság az orosz felé, ha rövidtávú, piacképes nyelvismerettel olyan motivációt kapna, hogy

részt vehet a kereskedelemben, a banki ügyintézésben, az idegenforgalomban, vegyes vállalatok, kft-k munkájában. Ha csak néhányan célozzák meg a felsőoktatásban az orosz nyelvtanári vagy bölcsész-képzést, az orosz nyelvet, praktikus hasznosságát felmutatva reálisan versenyeztethetnénk a közép- és főiskolákon a második vagy a harmadik nyelv kínálatai között. A felsőoktatási orosz tanszékek, s számos kereskedelmi középiskola és gimnázium épp ezért dolgozott ki oktatási programot az *orosz ügyintézői nyelv* megismertetésére. Az Oroszországban végbemenő gazdasági, társadalmi változások, s a gombamód szaporodó szótárak, kézikönyvek, a kereskedelmi ügyintézés megváltozott etikettjével, formai és viselkedésbeli leírásaival foglalkozó tanulmányok, mind a magyarországi új profilú oroszoktatás szolgálatába állíthatók, ha a bizonytalan itthoni könyvesbolti beszerzés helyett, Moszkvában vagy Szentpétervárott járva, a szakember helyben szerzi be e jól hasznosítható, új típusú tanári segédanyagokat. Ilyen segédanyagnak tekinthető Andrejeva könyve az „Ügyintézés” (*Делопроизводство*), amely a cégvezetői, irodai dokumentáció formai és tartalmi szabályait veszi sorra, s tanácsokat ad a titkárnőknek, könyvelőknek, jogászoknak, középszintű vezetőknek a napi munkához. Mindez a magyarországi oroszoktatás szempontjából azért hasznos, mert a könyvhöz mellékelt közel hatvan dokumentumminta változatos nyomdai megoldásokkal vizuálisan is áttekinthetően, szerény, sztereotip szókincsre támaszkodva ügyirati sablonokat kínál. Ezek hiányában a biztonságos nyelvtudással rendelkező magyar ügyintéző sem igazán boldogul, ha az orosz partnervállalatnak is hitelesnek számító árajánlatot, feljegyzést, jegyzőkönyvet stb. kíván elkészíteni. Mint a könyv bevezető fejezete hangsúlyozza, a dokumentumoknak, vagyis a rögzített anyagi információhordozóknak jogi erejük van, ilyen vagy olyan tény bizonyítékaul szolgálnak a gazdasági viták, az üzlettársakkal folytatott tárgyalások, döntő bírósági perek vagy munkavállalói konfliktusok ese-

tén. Ezért érthető, hogy a nyelvileg leegyszerűbb levélnek is az általuk megkívánt rekvizitekkel, „kellékekkel” rendelkeznie kell, mégha külföldről érkezik is.

Az első fejezet a cégvezetői tevékenységhez kapcsolódó dokumentumokat tárgyalja. Az irányítási ügyiratok közé sorolja a szervezési, intézkedési és az informatív-tájékoztató iratokat. A vonatkozó 1990. évi törvény által előírt kötelező kellékek

listája harminc tételt foglal magában. Az írásos dokumentumok egy-egy kötelező elemét sorra véve rögtön mintaszövegen mutatja be elhelyezését, kívánatos betűtípusát a kötetet mindvégig jellemző változatos nyomdai szedéstechnikával vizuálisan is rögzíti. Elsőként a címzés változatait tárgyalja. A címzett a jobb felső sarokba kerül rövidebb vagy hosszabb változatban. Például:

a)

	Предприятие “Контакт” или Предприятие “Контакт” Главному специалисту г-ну Смирнову А. С.
--	--

Postacímmel együtti sorrend:

b)

	105113 Москва ул. Бойцовая, 5, кв. 3. г-же Красовой А. Ю.
--	---

vagy:

	Директору предприятия “Янтарь” г-ну Петрову О. Н. 113425 Пермь, ул. Мира, 7.
--	---

Az aláírásban szerepelnie kell az aláíró beosztásának, a saját kezű aláírásnak és a név begépelte alakjának.

Például:

Директор предприятия “Агат” или Директор предприятия	подпись	Н. И. Потапов
	подпись	Н. И. Потапов

A „jóváhagyva, egyeztetve” megjegyzések után ott kell állnia a személy beosztásán, személyes aláírásán, a neve nyomtatott formáján túl a jóváhagyás külön dátumának is:

	СОГЛАСОВАНО Начальник планового отдела Минфина РФ Подпись А. В. Уваров 13. 07. 94.
--	--

Andrejeva könyve abban különbözik a többitől, hogy nem nyelvoktatási célokat tűz ki, hanem a valóságos, gyakorlati tenni-valók apró részleteit hozza áttekinthető módon nyelvi és szövegszerkesztési közelségbe. Jó segítője lehet ezáltal egy közgazdasági szótár és szöveggyűjtemény társaságában a megújuló profilú orosz nyelvoktatásban mind a szakmailag orientált középfokú, mind a nyelvtanárképzés mellett új irányú specializációt is kínáló felsőfokú intézményekben.

Mivel a magyar ügyintézőnek elsődleges feladata a magyar vállalatvezetés ügyiratainak oroszra való átültetése, szólnunk kell, még a jelzés szintjén is, a fordításelméleti szakirodalom, a fordítás-technikai átváltási műveletek fontosságáról. Az ügyintézésnek ez a formája az írásbeli kommunikáció világszerte hatalmas teret hódító területéhez tartozik, amelynek gyorsaságát a számítógépes levelezés, a fax már nem teszi a postaforgalom függvényévé. Mindezek tükrében indokolt felhívni a beszélt nyelvi kommunikatív nyelvoktatás módszereit jól ismerő nyelvtanár kollégák figyelmét az írásbeli kommunikáció fentebb ismertetett válfaja oktatásának fontosságára már a középiskolás korosztály körében is.

Cs. Jónás Erzsébet

Dermot Murphy és Janelle Cooper

Getting the Message

A Reading Course for Schools

Cambridge University Press, Cambridge, 1995

A Cambridge University Press háromkötetes tankönyvsorozata elsősorban általános iskola felső tagozatában és fiatal gimnazista osztályokban használható olvasókönyv. A három könyvet kazetták és tanári kézikönyv egészíti ki.

Minden kötet tíz önálló témát dolgoz fel. Kiválasztásukkor a szerzők tekintettel voltak a „teenager”-ek széles és szerteágazó érdeklődésére és nyelvi igényeire.

Így hírt kapunk különböző érdekes sporteseményekről, felfedezésekről, rejtélyes történetekről, kalandokról, divatirányzatokról, valamint a második és a harmadik kötetben olyan, az emberiséget érintő nagy kérdésekről is, mint a bűnözés, az ökológia, a világ szegényei és az emberiség jövője.

Mivel a *Getting the Message* három kötetben jelent meg, nem feltétlenül kell minden darabját végigtanítani: a tanár csoportja tudása alapján választhat. Az egyes kötetekből szintén kihagyhatunk egy-egy olvasmányt, ha úgy látjuk, hogy csoportunk egyáltalán nem érdeklődik az adott téma iránt.

Eltérően a hagyományosabb olvasmány-gyűjteményektől, a szövegek nem állnak önmagukban: arra az olvasás-elméleti felismerésre építve, hogy minél több ponton kapcsolódunk egy-egy témához, annál szívesebben és könnyebben fogadjunk el vele kapcsolatos újabb információkat, a fejezeteket mindig gazdag bevezetés előzi meg, aktivizálva a terület legfontosabb szókincsét, és az olvasandó tartalomra hangolva a befogadót.

A szöveg után tartalmas feldolgozás következik, amikor a szerzők igyekeznek az olvasmányt nyelvi és tartalmilag minél teljesebben kiaknázni. A kötött szókincsfejlesztő gyakorlatok után általában szabadabb megbeszélésre váró, a diákokat személyesen érintő kérdések szerepelnek, amelyeket párban vagy kisebb csoportban vitathatnak meg. A fejezet végén többnyire olyan feladat is található, amelyet otthoni írásbeli munkára adhatunk.

A könyvsorozat valódi újdonsága, hogy tudatos olvasáskészség-fejlesztést végez, azaz rávezető kérdésekkel segíti a diákot a gyorsabb, hatásosabb, okosabb olvasás elsajátításához. A diákok anyanyelvi képességeit is fejleszti ezáltal, hogy megtanítja: különböző szövegeket különböző céllal, és ennek megfelelően különböző taktikával olvasunk, és sok-sok olyan ötletet ad, amellyel a szöveg nehezen érthető részletei megfejthetővé, értelmezhetővé válnak.

A tudatos olvasásfejlesztés emlékezte-

tő pontjai a kötetek végén összefoglaló táblázatban is megjelennek.

A tankönyvek használatát sok szép illusztráció és világos szerkesztés teszi kellemesebbé.

Mindezek alapján a *Getting the Message* valódi hiánypótló tankönyv, amelyet mind a diákok, mind a tanárok örömmel forgathatnak.

Timár Eszter

SZOFTVER-KRITIKA

The New Grolier Multimedia Encyclopedia

v6.03, Windows

Grolier Electronic Publishing, Inc.

Sherman Turnpike

Danbury, CT 06814-0023

Angol nyelvű multimédia lexikon, IBM PC-re. A *Grolier's Academic American Encyclopedia* teljes szöveganyaga, audiovizuális mellékletekkel. A hatodik kiadás terjedelme 1 CD (közel 670 Mb).

Tartalmát tekintve a *New Grolier Multimedia Encyclopedia* (a továbbiakban *NGME*) olyan általános lexikon, mely az egyetemes kultúráról igyekszik átfogó képet adni. A szöveges adatállományt térképek, képek, hangeffektusok, zenei válogatások, animációk, filmek és prezentációk egészítik ki. Az *NGME* a hagyományos értelemben vett lexikon számítógépes megfelelője, mely a szócikkek megszokott, betűrendes elhelyezésén túl újszerű struktúrákkal segíti az információ-szerzést.

A program felhasználói felülete jól áttekinthető grafikus rendszer, amely megfelel a Windows hagyományainak. A program használata az egér kezelésén kívül semmilyen különleges ismeretet nem igényel. Az adatok különböző csoportjait a menüpontokat helyettesítő gombokra való egyszeri kattintással érhetjük el. Néhány példa a 11 kategória közül:

Szókeresés

Egy adott szócikket önálló szóként vagy szókapcsolat részeként is kereshetünk. Egy önálló szócikk kikeresése (*Word Search*),

kétszeres sebességű CD-ROM meghajtóval (gyorsító tár nélkül) legfeljebb három másodpercet vesz igénybe. Az „olasz [és] irodalom [de nem] Risorgimento” szókapcsolatot öt másodperc alatt találja meg a program (110 cikkben fordul elő ez a szerkezet). A kereső panelben a keresés leszűkíthető például a képaláírásokra, a cikkekhez tartozó bibliográfiákra, megadható a szókapcsolat elemeinek egymáshoz viszonyított távolsága egy bekezdésen vagy teljes cikkben belül is.

Tudás-fák

A szócikkek nagy része úgynevezett tudás-fák (*Knowledge Tree*) segítségével is kikereshető. Az azonos tudományterülethez tartozó fogalmakat egy képzeletbeli fa törzséből kiinduló, egyre vékonyodó ágak reprezentálják, lépésenként haladva az általánostól a konkrét felé. A tudás fája a „művészetek”, „földrajz”, „történelem”, „tudomány”, „társadalom” és „technika” elnevezésű kategóriák. Ezek mindegyike olyan hierarchiát takar, melyben meghatározott alárendelések mentén, a fogalomkör szűkítésével jutunk el a keresett szóig. Így például, a „történelem” kategória alatt „Európa” – „Országok” – „Magyarország” – „Uralkodók” vonalon találjuk meg „Mária Teréziát”.

Idővonal

Az idővonal (*Timeline*) kronológiai áttekintést ad a civilizáció egészéről, i. e. 40 000-től i. sz. 1993-ig. Az egyetemes jellegű áttekintés 5544 eseményt tartalmaz, melyben helyet kap például a ma-

gyar honfoglalás is („896: The Magyars migrate to the Danube region”). Az idővonal kezdeti szakaszát nagyobb ugrások jellemzik, míg a legújabb kori történelem eseményei egy-egy évben átlag 20 feljegyzést tesznek ki. Vannak viszont marginálisnak tűnő, az áttekintés egészébe nem igazán illő dátumok is. Ilyenek például a Chicago Bulls 1993-as NBA győzelméről, vagy a *Jurassic Park* című film kasszasikeréről szóló bejegyzések.

Képanyag

A képanyag (*Pictures*) 15 kategóriát tartalmaz melyek mindegyike körülbelül 30-50 rajzból, illetve fotóból áll. Tartalmilag kifogásolható, hogy amíg négyfajta rózsáról és hatféle almáról van rajz a lexikonban, addig az emberi testről (felépítését tekintve) egyetlen egy sincs, viszont bekerült az archívumba a mandula és a nyelv. Az is furcsa, hogy helyet kapott a lexikonban az amerikai football 11 legismertebb személyisége, köztük O. J. Simpson, míg a foci kedvelői csak Pelét láthatják viszont a képeken.

Hanganyag

A hanganyag (*Sounds*) öt részből áll: „ál-lathangok”, „madárhangok”, „hangszerek”, „híres beszédek” és „zenei válogatás”. Viszonylag jó minőségű felvételeken meghallgathatjuk a prérifarkas, a varjú, vagy éppen a citera hangját, esetleg John F. Kennedy klasszikusnak számító mondatait („*Ask not, what your country can do for you...*”). A CD-n található zenei válogatás valójában reprezentatív jellegű, mivel a 12, egyenként 30-60 másodperces részlet semmilyen tematika szerint sem tekinthető a zeneirodalom keresztmetszetének. A szerkesztők a klasszikus zene néhány ismertebb képviselőjét (Bach, Chopin, Mahler, Strauss stb.) próbálták megjeleníteni a rendelkezésre álló tárolókapacitás adta lehetőségekhez mérten.

Filmek

A lexikon közel 60 filmrészletet (*Videos*) tartalmaz. Ezek többsége 20-40 másodperc hosszú. A filmek eredeti képfelbon-

tásban egy körülbelül 6x8 centiméter méretű ablakban jelennek meg. Ez az ablak a Windowsban megszokott módon méretezhető, de a nagyobb ablak rosszabb felbontást és lassúbb lejátszást eredményez. Lehetőség van a filmek egész képernyős lejátszására is, de ez hardware szempontból még többet követel.

Ismertetők

Ez a szekció (*Knowledge Explorer*) 13, egyenként 4-6 perces előadást tartalmaz, és a lexikon egyik legjobban sikerült részének tekinthető. Az előadások a tudományos híradókból (pl. Delta) ismert módon, zenével és hangeffektusokkal kísért szövegek, melyeket narrátor mond el. A mozgóképeket itt állóképek helyettesítik. A témakörök („művészet”, „földrajz”, „természet”, „tudomány”) nem adnak teljes képet minden ismeretről, mégis, ez az a forma, amely a digitális adatrögzítés és a multimédia lehetőségeit a legjobban kihasználja. Egy prezentációt megnézve fogalmat alkothatunk arról, hogyan érdemes egy számunkra ismeretlen problémakör vagy tudományág jelenségeit vizsgálni.

Az *NGME* legnagyobb értéke a hypertext jellegű szöveges állomány, amely 31 358 szócikket tartalmaz. A lexikon „ismeri” Marsilio Ficinot, Déry Tibort és Richard Rortyt, megtalálható benne a kacsacsőrű emlős, a vizsla vagy a Phylum Nemertinea.

A multimédia összetevők kevés esetben tekinthetők olyan önálló információforrásnak, mely valóban egyetemes szempontok szerint jellemzi az adott témában összegyűlt ismereteket, bár ez a lexikonnak talán nem is célja. A 670 Mb-ban ma még nehezen képzelhető el ennél sokkal több adat.

A CD elsősorban az amerikai piacot célozza meg, de használhatóságát ez döntően nem befolyásolja. Valamilyen utalást bármilyen kérdéskörrel kapcsolatban találunk a lexikonban. Csak keresni kell!

Précsich Richárd

HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK

Tisztelt Olvasóink!

Folyóiratunk a jövőben folyamatos tájékoztatást szeretne adni a szakma hazai és külföldi rendezvényeiről, konferenciákról, továbbképzésekről, valamint a különböző ösztöndíj-kiírásokról és egyéb, a szakmát érintő eseményekről. Ahhoz, hogy minél pontosabb információkkal szolgálhassunk, szükségünk van a szervező illetve a lebonyolító intézmények együttműködésére.

Kérjük, juttassák el szerkesztőségünkbe ilyen jellegű híreiket, hogy időben közzé tehesük őket, és így minél több érdeklődő szerezhessen tudomást a küszöbön álló szakmai eseményekről. Köszönet illeti az IATEFL részéről Horváth Enikőt, aki már az induláskor sok segítséget nyújtott.

Együttműködésükre feltétlenül számítok.

Szablyár Anna
rovatvezető

KONGRESSZUSI NAPTÁR 1996

Április 1-12.

*Nemzetközi továbbképző tanfolyam
különböző iskolatípusokban tanító európai
angoltanároknak*

Helyszín: Hove (Brighton), Nagy-Britannia

Téma: Országismeret

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

Április 2-4.

*VI. Országos Alkalmazott Nyelvészeti
Konferencia*

Helyszín: Nyíregyháza, Magyarország

Téma: Nyelvek és nyelvoktatás a Kárpát-
medencében

Felvilágosítás: Berecki Jánosné,
Bessenyei György Tanárképző Főiskola,
4401 Nyíregyháza, Sóstói u. 31/b.

Április 9-12.

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

Helyszín: Keele, Stoke-on-Trent, Nagy-
Britannia

Felvilágosítás: The IATEFL office:
3 Kingsdown Park, Whitstable, Kent, CT5 2DJ,
Nagy-Britannia

Május 10-12.

*5. BETEC (Brno English Teachers
Education Conference) az IATEFL
szervezésében*

Helyszín: Brno, Cseh Köztársaság

Téma: Tanári szabadság iskolai
szituációkban

Felvilágosítás: The British Council Resource
Center, POB 726, 66326-Brno,
Cseh Köztársaság

Május 16–19.

Vándorok – kivándorlók – menekültek
Német nyelvű irodalom nem német anya-
nyelvű szerzőktől
Felolvasások és előadások a a Drezdai
Műszaki Egyetemen

Helyszín: Drezda, Németország

Felvilágosítás: Prof. Dagmar Blei, TU
Dresden, Institut für Germanistik/DaF
Mommsenstr. 13, D-01062 Dresden

Május 28.

*A SIETAR (Society for Intercultural Education,
Training and Research) kongresszusa*

Helyszín: München, Németország

Téma: Interkulturális kihívás: hatékony
lépések a tudomány, az oktatás, a gazdasági
és politikai élet területén.

Felvilágosítás: SIETAR 1996 Kongreß, ISD
GmbH, Alexanderstraße 42, D-70182
Stuttgart, Németország

Május 29–31.

*A FaDaF (Fachverband für Deutsch als
Fremdsprache) 24. éves tanácskozása*

Helyszín: Göttingen, Németország

Témák:

1. Agy – emlékezet – idegennyelv-tanulás
2. Folyamat-orientált idegennyelv-tanulás
3. Némettanár-képzés Nyugat- és Kelet-
Európában
4. Német irodalom – nem német anyanyelvű
szerzők

Felvilágosítás: FaDaF Hüfferstraße 27,
D-48149 Münster, Németország

Június 7–9.

*Változások az angol üzleti és szaknyelv
tanításában*

Helyszín: Bukarest, Románia

Felvilágosítás: Ms. Jane Henry, The British
Council, Calea Dorobanilor nr 14,
71132-Bukureşti, Románia

Június 23–27.

Konferencia az innovatív tanítási eljárásokról

Helyszín: Utrecht, Hollandia

Információ: Jacques Haenen, Universiteit
Utrecht, IV-LOS Institute of Education,
POB 80127, NL-3508 TC Utrecht, Niederlande.
e-mail: icitp@ivlos.ruu.nl

Június 24–28.

Nyelvtanárok 6. Nordle kongresszusa

Helyszín: Espoo, University of Technology,
Finnország

Téma: Kreativitás, kultúra, módszertan etc.
Felvilágosítás: SUKOL, Rauta-tielläissenkaatu
6A, SF-00520 Helsinki, Finnország

Július 8–19,**július 22–augusztus 2.**

*Nyári nemzetközi tanfolyamok angol-
tanároknak*

Helyszín: Hove (Brighton), Anglia

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

Augusztus 4–9.

*Az AILA (Association Internationale de
Linguistique Appliquée)
XI. világkongresszusa*

Helyszín: Jyväskylä, Finnország

Téma: Alkalmazott nyelvészet (Applied
Linguistics Across Disciplines).

Felvilágosítás: AILA 96 Sekreteriát, Ms
Taru-Maija Heilala, Jyväskylä, POB 35,
SF-40351 Jyväskylä, Finnország. Telefax
+35841, e-mail: heilala@ju.fi

Augusztus 25–31.

*A FIPF (Fédération Internationale des
Professeurs de Français) 9. világkongresszusa*

Helyszín: Tokió, Japán

Felvilágosítás: FIPF, 1 avenue Léon
Journault, F-92310 Sèvres, Franciaország

Augusztus 29–31.



Berzsenyi Dániel College EECALL Centre

EUROCALL '96

H-9700 Szombathely, Berzsenyi tér 2.

Tel.: +36 94 310 528

+36 94 329 759

Fax: +36 94 329 759

Email: eurocall@fsd.bdtf.hu

Nagynevű és nagy hagyományú nyugat-európai egyetemek után, idén augusztus 29. és 31. között a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola rendezi meg a EUROCALL éves nemzetközi konferenciáját.

A EUROCALL egy nemzetközi egyesület, mely a világ minden táján tevékenykedő nyelvoktató szakembereket tömöríti s melynek főbb céljai:

- az idegen nyelvek használatának ösztönzése;
- egy európai fókusz létrehozása, amely a nyelvoktatásban alkalmazható modern technológiáknak minden aspektusát összefogja;
- a számítógépes nyelvoktatási programok minőségének, terjesztésének és hatékonyságának növelése és serkentése.

Ezen célok elérésének érdekében a EUROCALL:

- szakmai tanácsadást és a modern technológiák használatával kapcsolatos minden jellegű információt szolgáltat;
- saját kiadványai segítségével terjeszti a naprakész szakmai információt;
- éves konferenciákat és aktuális kérdésekkel foglalkozó műhelyeket szervez;
- felkészíti a gyakorló nyelvtanárokat az elektronikus kommunikációs rendszerek eredményes használatára, s az ezekben rejlő lehetőségek optimális kihasználására.

Jelenleg a több mint 400 tag 30 országot képvisel, és a EUROCALL szoros szakmai kapcsolatokat létesített számos hasonló profilú szervezettel, mint például IATEFL (Nagy-Britannia), CALICO (USA), CCALL (Kanada), CALL Austria stb., melyek kivétel nélkül jelen lesznek a szombathelyi EUROCALL 96 konferencián.

A nyolcvanas évek közepétől rendszeresen és egyre nagyobb érdeklődés közepette kerül megrendezésre a EUROCALL nemzetközi konferencia, legutóbb Valenciában, 1995 szeptemberében tartották, több mint 300 résztvevővel.

Legalább ugyanennyi érdeklődőt várunk Szombathelyre 1996 augusztusában, az első olyan EUROCALL-konferenciára, amelynek színhelye egy volt szocialista országban lesz.

Ma a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola a számítógéppel támogatott nyelvoktatás területén a hazai felsőoktatás egyik vezető intézménye, melynek nemzetközi elismertsége is egyre tekintélyesebb.

Egy sikeres TEMPUS-pályázat tette lehetővé 1991-ben az EECALL (A Számítógéppel Támogatott Nyelvoktatás Kelet-Európai) Központjának létrehozását, melynek keretében lehetőség nyílt a szakterület nyugat-európai vezető egyetemeivel való együttműködésre (Thames Valley University London, University Birmingham, University of Aberdeen, Bergische Universität Wuppertal stb.). 1992 és 1995 között az EECALL-Központ számos szakmai tanfolyamot szervezett gyakorló nyelvtanárok részére, ahol több mint 400 magyarországi kollégának nyílt lehetősége a modern technológiák szakterületükön való alkalmazásának elsajátítására.

Az EECALL-Központ, mely továbbra is TEMPUS (ún. JEP) támogatásban részesül, jelenleg egyik főfeladatának tekinti az elsajátított szakmai tapasztalatok és kialakított nyugat-európai kapcsolatok minél hatékonyabb hasznosítását hazai egyetemeken, elsősorban a velünk szervezett keretek között is együttműködő ELTE, JPTE és Miskolci Egyetem, javára.

A EUROCALL 96 nemzetközi konferencia megszervezésének feladata meggyőző bizonyítéka a Szombathelyi BDTF elismertségének, és – legalábbis a modern technológiák használatát a nyelvoktatásban illetően – alkalmaságának a szakmai híd szerepének betöltésére Kelet- és Nyugat-Európa egyetemei között.

Szeptember 5–7.

2. Nemzetközi fordítói és tolmács konferencia a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának és a Magyar Tudományos Akadémia Fordítói Szakosztályának szervezésében.

Téma: Aktuális irányzatok a fordítás és a tolmácsolás területén

Színhely: Budapest, Magyarország.

Felvilágosítás: Katona Katalin, MTA, Nemzetközi Kapcsolatok Osztálya

Szeptember 15–19.

11. Német Didaktikai Szimpozium

Színhely: Berlin és Potsdam, Németország

Téma: Európa – nemzet – régió: Másoktól tanulni

Felvilágosítás: Dr. Viola Oehme Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6 (Sitz: Glinkastraße 18–24) D-10099 Berlin

Szeptember 19–22.

A NELLE (*Network English Language Learning in Europe*)

5. nemzetközi konferenciája

Téma: Interkulturális tanulás és tanítás

Helyszín: Zaragosa, Spanyolország

Felvilágosítás: J. Wolfgang, H. Ridder, NELLE Conference Office, Beethoven str. 5., D-33604 Bielefeld, Németország

Szeptember 23–24.

Az FMF (*Fachverband Moderne Fremdsprachen*) Brémai Egyesületének konferenciája

Helyszín: Bréma, Németország

Felvilágosítás: Studiendirektor Henning Schoöz, Heidnerger, Schweiz 18 d, CH-28865 Lilienthal

Október 23–25.

Writing – a European Association for Research for Learning and Instruction munkacsoportjának éves konferenciája

Helyszín: Barcelona, Spanyolország

Témák: Az írás különböző célcsoportoknál, írástanítás, írás és a computer stb.

Felvilágosítás: Lilana Tolchinsky Landsmann, University of Barcelona, Institute for Educational Sciences, Carrer des Angels 18, E-08001 Barcelona, Spanien

1997**Augusztus 3–9.**

Az IDV (*Internationaler Deutschlehrerverband*)

11. Nemzetközi Konferenciája

Színhely: Amszterdam, Hollandia

Információ: Gerard J. Westhoff, Insitut of Education, Heidelberglaan 8, NL-3584 TC Utrecht, Hollandia
(A felhívást lásd a következő oldalon.)

A NÉMET IRODALOM ÉS NYELV. KÖNYVKIÁLLÍTÁS**Wanderausstellung Deutscher Literatur und Sprache**

Mintegy 2000 germanisztikai tárgyú könyv, a német kiadók 40 000 DM értékű könyvajándéka magyar egyetemek részére, Miskolc, Veszprém és Budapest után még megtekinthető:

április 16–19. a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen és

április 23–26. a szegedi József Attila Tudományegyetemen

További felvilágosítás: BNB-LibroTrade Információs Központ

Borbás László

6725 Szeged, Bécsi krt. 2.

Tel.: (62) 320 402

So sehe ich Dich, so erlebe ich Dich ...**Festival auf der Internationalen Deutschlehrertagung in Amsterdam****Wer?**

Du, falls Du ein Lerner oder eine Lernerin der deutschen Sprache bist, unternehmungslustig und kreativ, so bist Du herzlich eingeladen, unser Festival mitzugestalten. Du kannst alleine, mit einer kleinen Gruppe oder mit Deiner ganzen Klasse mitmachen, es ist uns egal, wie alt Du bist, wie lange Du schon Deutsch lernst bzw. wie gut Du es schon kannst – Hauptsache, Du machst mit!

Wo und Wann?

Vom 4. bis 8. August 1997 findet in Amsterdam eine internationale Deutschlehrertagung (IDT) statt, auf der rund 1500 LehrerInnen aus aller Welt über neue Wege und Tendenzen des Fremdsprachenunterrichts, Materialien, Methoden und Perspektiven diskutieren werden. Im Zentrum all dieser Auseinandersetzungen sollen natürlich die Lerner und Lernerinnen stehen, deshalb wollen wir sie auch zur Lehrertagung einladen. Ihr sollt zumindest durch Eure Produkte, womöglich aber gar selbst anwesend sein und dadurch den LehrerInnen möglichst viele Anregungen und Ideen für einen Unterricht, wie Ihr ihn Euch vorstellt, aufzeigen.

Was?

Während der IDT soll sowohl eine Ausstellung als auch ein Festival stattfinden, an dem möglichst viele Lerner und Lernerinnen aus aller Welt teilnehmen sollen. Das Thema des Festivals: *So seh ich Dich, so erleb ich Dich* will verschiedenste Formen der Begegnung mit Fremdem, mit Anderem aufzeigen, wobei die Vielfalt und die Individualität der Ausdrucksmittel wichtig sind. Die deutsche Sprache dient dabei als verbindendes Kommunikationsmittel.

Wie?

Wer mitmachen möchte, kann sich Partner suchen und sich mit LehrerInnen besprechen. Dann sollt Ihr ein Produkt zum Thema gestalten, wobei in erster Linie Eure Kreativität und gestalterische Freude gefragt sind. Auch wenn man sich einer gemeinsamen Sprache bedient, so gibt es doch noch unzählige individuelle und kulturspezifische Ausdrucksmittel, und diese wollen wir in ihrer Vielfalt auf der IDT zeigen. Entsprechende Produkte könnten z. B. sein: Theater, Kabarett, Lieder, Tanz, Musik, Filme, Hörspiele, Erzählungen, Geschichten, Gedichte, Poster, Skulpturen, Zeitungen, Plakate und vieles mehr. Eurer Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Diese Produkte schickt Ihr dann direkt oder in Form einer Dokumentation (Videos, Fotos, Tonkassetten, Plakate, etc.) bis August 1996 an die Jury, die versuchen wird, möglichst viele TeilnehmerInnen nach Amsterdam einzuladen. Von der weiteren Vorgehensweise werdet Ihr dann schriftlich verständigt.

Wer kommt nach Amsterdam?

Wir wollen versuchen, in Amsterdam möglichst viele Einsendungen zu zeigen und möglichst viele TeilnehmerInnen einzuladen. Die Auswahlkriterien der Jury werden Vielfalt, Kreativität und Ausdrucksfreude sein. Es wird keine Verlierer geben, nur Sieger, denn für uns zählt der olympische Gedanke. Wie viele Lerner wir einladen können, hängt natürlich von den Sponsoren ab, die wir finden. Für Euch entstehen natürlich keine Kosten! Alle TeilnehmerInnen sollen zudem eine Dokumentation der Beiträge erhalten.

Bis wann?

Einsendeschluß ist der 31. August 1996, die internationale Jury wird sich im Herbst 1996 treffen.

An wen?

Ansprechpartnerin ist: Brigitte Sorger, Tel./Fax: ++42/5/522532 oder Tel.: ++43/316/917260 oder Österreichischer Deutschlehrerverband (ÖDaf), Liechtensteinstraße 155, A-1090 Wien, Österreich.

Unterstützung: Wer das Projekt finanziell unterstützen möchte, kann uns gerne seine Spende auf folgendes Konto überweisen: PSK-Bank, Österreich, BLZ 60 000, Kontonummer: 92052217

So, jetzt heißt es nur noch mitmachen, denn wir hoffen, auch Dich in Amsterdam zu sehen! Für weitere Informationen auch e-mail: Michael.Langner@unifr.ch

APRÓHIRDETÉS

A Kölcsey Társaság 1996 június végén megrendezi a Kölcsey nevet viselő általános iskolák találkozóját, ezért kéri az érdekelt iskolák jelentkezését. A tervekről részletes információ kérhető: 4900 Fehérgyarmat, Kiss Ernő u. 2.

Használt tankönyv-családok olcsón eladók: Strategies, Streamline, Project, Access to English. Cím: Vargáné, 3534-Miskolc, Kiss tábornok u. 38. 1. lh. 1/4. Tel.: 46/374-635.

GYÜJTŐ rendkívül széles témakörben keres, vesz könyveket. A felsorolás hosszú lenne. Érdeklődjön telefonon, ha vannak könyvei, melyektől megválna. Tel.: 141 6440.

Perfect-Poliglott Nyelvstúdió: Általános, vizsgaelőkészítő, felvételi előkészítő és szaknyelvi (cégjog, számvitel-könyvvizsgálat) tanfolyamok. Nyelviskolák Egyesülete – Minősített és javasolt nyelviskola. 1064 Budapest, Rózsa u. 109. Tel./Fax: 132 8137

ANGOLTANÍTÁS amerikai tanárral gyermekeknek, felnőtteknek. Tel.: 252 2797.

AMERIKÁBAN ÉRETTSÉGIZETT FIÚ beszédcentrikus angoltanítást vállal Budapesten, a XI. kerületben. Tel.: 185 7993, 06 (30) 492 863.

ENGLISH BOY with diploma gives lessons. Tel.: 167 0172.

Német szakos egyetemista oktatást vállal. Megegyezünk. Tel.: 142 1271.

Külföldi sok éves gyakorlattal francia-, angol- és németórát vállalok. 134 3037.

FRANCIA ANYANYELVŰ LÁNY tanítást, felvételre előkészítést vállal. Tel.: 176 839.

Angol-magyar házaspár két iskolás gyerekkel háztartásába júliustól angolul beszélő segítséget keres. Fényképes levelet Wilson 37. Preston Lane Faversham Kent England címre.

Angol nyelvoktatást, nyelvvizsga-előkészítést vállal sok éves tapasztalattal számlaképes, volt egyetemi nyelvtanár. Cégeknél is. Tel.: 220 7812.

Folyóiratunk próbaképpen egy évig ingyenes apróhirdetési lehetőséget biztosít.

Ugyancsak ingyenes egy évig a közérdekű információk közzététele az apróhirdetések között. Ha élni kíván a lehetőséggel, töltsse ki a megrendelést, majd küldje el szerkesztőségünk címére. A hirdetés terjedelme maximum 40 szó lehet.

Folyóiratunk természetesen nyelviskolák, cégek, intézmények és vállalatok hirdetésait is szívesen fogadja. Szerkesztőségünkhöz intézett kérésre megküldjük **hirdetési díjtáblázatunkat**.

A borítékon minden esetben kérjük feltüntetni: CORVINA/MNYO/HIRDETÉS.

Megrendelés

Szeretnék előfizetni a **Modern Nyelvoktatás** 1996. szeptemberi és decemberi számára, összesen 500 ft-os áron

Az előfizetési díjról a kézhez kapott csekk befizetése után számlát kérek.

Kérem, közöljék ingyenesen a következő számban alábbi szövegű apróhirdetésemet:

.....
.....
.....

Kérem, küldjenek hirdetési díjtáblázatot

Dátum:

Cév:

Cím:

Aláírás:

ÉRETTSÉGI, FELVÉTELI

**NYELVVIZSGA
ÉS TANULMÁNYI VERSENY**

TESZTEK

E sorozat kötetei három írásbeli vizsga: az iskolai érettségi, a közös érettségi-felvételi és az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny írásbeli részére való felkészüléshez nyújtanak segítséget. A nyelvtani gyakorlókönyvekkel vagy példatárakkal ellentétben céljuk nem a gyakoroltatás, s kiváltképp nem a begyakoroltatás, hanem az, hogy az olvasó segítségükkel felmérhesse, hol tart pillanatnyilag, s mit kell még tennie a majdani vizsgán való eredményes szereplés érdekében.

Javított kiadásban újra megjelent:

MAGYARICS PÉTER / MEDGYES PÉTER

Érettségi, felvételi és tanulmányi verseny tesztek

ANGOL

(176 old., 720 Ft)

SZABLYÁR ANNA/EINHORN ÁGNES/PETNEKI KATALIN/ZALÁN PÉTER

Érettségi, felvételi és nyelvvizsga tesztek

NÉMET

(144 old., 680 Ft)

Hamarosan várható újdonság:

DARABOS ZSUZSANNA/KISS SÁNDOR

Érettségi, felvételi és nyelvvizsga tesztek

FRANCIA

(128 old., 680 Ft)

C O R V I N A

LEVELEZÉSI ROVAT

Tisztelt szerkesztőség!

Nagy örömmel olvastam az érdekes, ígéretes folyóiratot, mely valóban hiányt pótol és fontos segítséget nyújt az alkalmazott nyelvészeti kutatásban és az oktatásban egyaránt.

Gratulálok ehhez a szép műhöz, mely a korai pécsi évek szellemi pezsgését idézte fel bennem.

További sikereket kívánok, és nagyon köszönöm, hogy olvashattam az első számot. A folyóiratot a kar könyvtára megrendelte, úgyhogy a továbbiakban figyelemmel követhetjük.

Szívélyes üdvözlettel

Fried Ilona

Eötvös Loránd Tudományegyetem,

Tanárképző Főiskolai Kar

Olasz nyelv és irodalom tanszéki csoport

Szerkesztőségünkhöz beérkezett újabb könyvek

Antal Mária, Deák Heidrun: *Sprachkürze gibt Denkweite. Német tesztgyűjtemény a középfokú és a felsőfokú nyelvvizsgálóhoz.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1992

Collie, Joanne, Slater, Stephen: *True to Life. English for Adult Learners.* Cambridge University Press, 1995

Kassai Ilona (szerk.): *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat. A 6. Élőnyelvi konferencia előadásai.* MTA Nyelvtudományi Intézet, Élőnyelvi Osztály, Budapest, 1995

Koppensteiner, Jürgen: *Österreich. Ein landeskundliches Lesebuch. 2., átdolgozott kiadás,* Verlag für Deutsch, Ismaning/München, 1994

Kühn, Peter: *Mein Schulwörterbuch.* Ferd. Dümmers Verlag, Bonn, 1995

Luscher, Renate: *Deutschland nach der Wende. Daten, Texte, Aufgaben für Deutsch als Fremdsprache.* Verlag für Deutsch, Ismaning/München, 1994

Phillipson, Robert: *Linguistic Imperialism.* Oxford University Press, 2. kiadás, 1993

Scott, Wendy, Mühlhaus, Susanne (szerk.): *Languages for Specific Purposes.* Kingston University School of Languages/Centre for Information on Language Teaching and Research, London, 1994

Silló Ágnes: *Szituációk. Ein Ungarischlehrwerk für Anfänger.* Max Huber Verlag, Ismaning, 1995

Szalay Györgyi: *Gespräch ist Geschäft. Sprach- und Kommunikationstraining für Manager.* Pro Lingua, Budapest, 1995

Továbbra is várunk könyveket, hogy Könyvszemlénkhez válogathassunk közülük.

A II. évfolyam 1–2. szám szerzői

BÁRDOS JENŐ, Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar, Angol Tanszék
CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Orosz Nyelv és Irodalom
Tanszék, Nyíregyháza
DÖRNYEI ZOLTÁN, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék, Budapest
ENYEDI ÁGNES, ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Gimnázium, Budapest
GROTE, JOHN, British Council, Budapest
GUIORA, ALEXANDER Z., Haifai Egyetem, Izrael
GYŐRI ANNA, Külkereskedelmi Főiskola, Budapest
HELL GYÖRGY, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Német Tanszék, Piliscsaba
HORTOBÁGYI ILDIKÓ, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém
KOHN JÁNOS, Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Német Tanszék/EECALL Központ,
Szombathely
LITTLE, DAVID, Trinity College, Dublin
MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ,
Budapest
N. TÓTH ZSUZSA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanárképző Főiskolai Kar, Angol
Tanszék
NAVRACSICS JUDIT, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém
NIKOLOV MARIANNE, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Tanszék, Pécs
PETNEKI KATALIN, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Szakdidaktikai Központ,
Budapest
PRÉCSICH RICHÁRD, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Tanszék, Pécs
PRÓSZÉKY GÁBOR, MorphoLogic, Budapest
RADNAI ZSÓFIA, Miskolci Állami Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Miskolc
RÖSLER, DIETMAR, King's College, London
SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Szakdidaktikai Központ,
Budapest
TÍMÁR ESZTER, Bell Iskolák, Budapest

A Modern Nyelvoktatás megvásárolható

a Corvina Könyvklubban

Budapest, V. Vörösmarty tér 1. II. em. 201.
(nyitvatartás: hétfőtől csütörtökig 9 és 16 óra,
pénteken 9 és 14 óra között),

☎ 117 5185,

*ahol egész évben kedvezményes áron kaphatók
egyéb kiadványaink is,*

valamint a Corvina-Könyvesboltokban:

Líciium Könyvesbolt

4026 Debrecen, Kálvin tér 2/c.

☎ (52) 319 428

Művészeti Könyvesbolt

Idegen nyelvű Könyv-, Zenemű- és Hanglemezbolt

7621 Pécs, Széchenyi tér 8.

☎ (72) 310 427

és megrendelhető a kiadónál:

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.

Fax: 118 4 410



ÚJ DONTSÁG!

BÁRDOSI VILMOS-KARAKAI IMRE

A FRANCIA NYELV LEXIKONA

C O R V I N A

Lexikonszerű kézikönyv, amely magyar nyelven, közérthetően, kontrasztív megközelítésben és bőséges példaanyaggal tartalmazza mindazt, amit a francia nyelvről, jelenlegi állapotáról, történetéről, használatának szabályairól és szabálytalanságairól tudni kell. A szócikkek betűrendben történt elhelyezése megkönnyíti a több mint 600 oldalas könyv használatát. Egyes szócikkekhez magyarázó táblázatok, térképek és ábrák is tartoznak.

A könyvet egyaránt haszonnal forgathatják a középiskolások, az egyetemisták, a tanfolyami hallgatók, az egyéni nyelvtanulók, a franciatanárok s általában mindazok, akiket érdekel a francia nyelv.

A mű szerzői Bárdosi Vilmos, az ELTE Francia Tanszékének egyetemi docense és Karakai Imre, franciatanár és fordító.

660 old., 2500 Ft