

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ Motiváció és motiválás a nyelvtanításban ❖
- ❖ Pedagógiai megoldáskísérlet az ezredforduló válságszindrómáira ❖
 - ❖ Az angol mint idegen nyelv oktatásának alapelvei ❖
 - ❖ A fordítástudomány műhelyéből ❖
- ❖ Bemutatjuk az Olasz Kultúrintézetet ❖ Harminc év a gyermek-nyelvoktatásban ❖

- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



II. évfolyam 4. szám

1996. december

NYERLELTÉSEK 1996. ÉVI NYERLELTÉSEK 1996. ÉVI NYERLELTÉSEK

Modern

Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

Főszerkesztő: Szépe György

TARTALOM

- Dörnyei Zoltán:* Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában ... 5
Zsolnai József: Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira. I. rész. Az értékközvetítő és képességfejlesztő programról és pedagógiáról ... 22
Stephen Krashen: Az angol mint idegen nyelv oktatásának néhány alapelve ... 31
A FORDÍTÁSTUDOMÁNY MŰHELYÉBŐL ... 38
Klaudy Kinga: A második nemzetközi „Transfere necesse est” konferenciáról ... 38
Peter A. Schmitt: A szakfordítás oktatásának új megközelítése ... 43
Giuseppe Manica: Bemutatjuk a Magyarországi Olasz Kultúrintézetet ... 53
Szijártóné Huszti Erika: Harminc év a gyermek-nyelvoktatásban ... 59
- KÖNYVSZEMLE ... 62
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK ... 87

II. évfolyam 4. szám

1996. december

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

SZÉKELY GÁBOR, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

SZÉPE GYÖRGY (*főszerkesztő*), Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs és MTA, Budapest

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 Kiadó kft. ♦ Felelős kiadó: Bart István ♦ Műszaki vezető:
Kozma Miklós ♦ A kiadó és a szerkesztőség címe (valamint hirdetésfelvétel): 1052 Budapest, Vörösmarty tér 1 ♦
Telefon: 118 4347 ♦ Fax: 118 4410 ♦ Levélcím: H-1364 Budapest, Pf. 108. ♦ Szerkesztőségi órák: hétfőn 14-16 óráig ♦
Tipográfia és tördelés: B. Sulák Ági & Baumgartner Zoltán ♦ Készült Jász József Nyomdaipari Vállalkozásában ♦
Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦ ISSN 1219-638 X

Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában

Bevezetés

A motiváció az idegennyelv-tanulásban elért eredményesség egyik legfontosabb meghatározója. Ennek megfelelően az elmúlt három évtizedben számos kutatást folytattak annak vizsgálatára, milyen helyet és szerepet tölt be a motiváció az idegen nyelvek tanulási folyamatában. E kutatások jelentős részének kezdeményezése és ösztönzése két kanadai szociálpszichológus, Robert Gardner és Wallace Lambert (1972) nevéhez fűződik, akik munkatársaikkal és tanítványaikkal együtt tudományos kutatási eljárásokat dolgoztak ki, egységes módszereket és eszközöket vezettek be, és ezáltal megalapozták a nyelvtanulási motiváció tudományos igényű kutatását (lásd pl. Gardner és Clément, 1990; Gardner és MacIntyre, 1993).

Noha Gardner motivációs modelljét az évek során több kritika érte (lásd Au, 1988; Oller, 1981), az 1980-as évek végéig nem következett be gyökeres szemléletváltás a nyelvtanulási motivációról írt tudományos értekezésekben. Az 1990-es évek elején azonban fordulat állt be, s több olyan tanulmány jelent meg, melyben a szerzők alapvetően új fényben kívánták megvilágítani a területet (pl. Brown, 1990; Crookes és Schmidt, 1991; Skehan, 1989, 1991). Gardner szociálpszichológiai megközelítésével az volt a legfőbb gond, hogy – ironikusan szólva – túl nagy hatásúnak bizonyult; Crookes és Schmidt (1991) megfogalmazása szerint „annyira domináns volt, hogy az alternatív megoldások nem kaptak komoly figyelmet” (501). Ennek eredményeképpen felborult az egyensúly, és olyan felfogás alakult ki, amely Skehan (1991) szavaival élve „szűkös volt a lehetséges hatások széles skálájához képest” (280). Miközben egyhangúlag elismerték a gardneri szociálpszichológiai modell alapvető fontosságát, a kutatók olyan pragmatikusabb, oktatás-központúbb megközelítést kívántak bevezetni a motiváció-kutatásban, amely jobban összecsengne a gyakorló tanárok konkrét osztálytermi tapasztalataival, és összhangban lenne a pedagógiai pszichológiai kutatások legfrissebb eredményeivel, különös tekintettel a tanulási motiváció kognitív aspektusaira.

A jelen tanulmány célja az, hogy – Crookes és Schmidt, valamint Skehan kezdeményezése nyomán – elősegítse a nyelvtanulási motiváció oktatási szempontból való jobb megértését. Bemutatunk számos fontos motivációs összetevőt

E tanulmány a szerző egy korábbi, az amerikai *Modern Language Journal* című folyóiratban megjelent írásának (Dörnyei, 1994a) folyóiratunk számára átdolgozott változata. Külön köszönetet szeretnénk mondani Kis Gabriellának és Velledits Barbarának a fordításban nyújtott értékes segítségéért.

(amelyek közül többet még nem aknáztak ki kellőképpen a nyelvelsajátítást vizsgáló kutatások), és beillesztjük őket egy többszintes nyelvtanulási motivációs modellbe. A tanulmány befejező részében pedig megfogalmazzuk egy sor gyakorlati tanácsot arra vonatkozóan, miként alkalmazzuk a kutatási eredményeket a tanítás tényleges folyamatában. A diákok *motiválásának* kérdése ugyanis olyan terület, amelyre a motivációs kutatások a múltban nem fektettek kellő hangsúlyt.

A nyelvtanulási motiváció társadalmi dimenziója

A közelmúltban megjelent tanulmányok visszatérő kérdése, hogy mennyire legyen „társadalmi” – tehát szociálpszichológiai alapokon nyugvó – egy nyelvtanulási motivációs modell, és mi az összefüggés a társadalmi attitűdök és a motiváció között. Kiindulásként fontos megjegyezni, hogy a pszichológiai szakirodalomban általában nem használják együtt az „attitűd” és a „motiváció” fogalmát, mivel ezek a pszichológia két különböző ágának kulcsszavai. Az „attitűd”-öt a szociálpszichológia (és a szociológia) használja, amikor a cselekvés indítékait a társadalmi környezet és a személyek/csoportok közötti kapcsolatminták összefüggéseiben értelmezi. A motivációval foglalkozó pszichológusok viszont az *egyénben* és nem a társadalmi lényben keresik az emberi viselkedés mozgatórugóit, és hagyományosan olyan fogalmakban gondolkodnak, mint az ösztön, a hajtóerő és a szükséglet, illetve olyan személyiségvonásokban, mint a szorongás és a teljesítményszükséglet, valamint legújabban a siker és a kudarc, a képesség, az önbecsülés stb. kognitív megítélésében (Weiner, 1990, 1992).

A nyelv sokoldalú természetének és szerepének következtében a nyelvtanulás különleges helyzetet jelent a tanulási motiváció vizsgálatának tekintetében. A nyelv ugyanis egyszerre: *a) kommunikációs jelrendszer*, amely tanítható iskolai tantárgyként; *b) az egyén személyiségének/identitásának szerves része*, amely szinte minden mentális tevékenységben szerepet játszik, és *c) a társadalmi szerveződés legfontosabb csatornája*, amely beágyazódik a nyelvet használó közösség kultúrájába. Ezáltal a nyelvtanulás jóval összetettebb kérdéskör, mint csupán az új információ és tudás elsajátítása – a modern pedagógiai pszichológiában a tanulással általában kapcsolatba hozott környezeti és kognitív tényezők mellett számos *tanulói személyiségjegyet* és *társadalmi tényezőt* is érint. Ennek következtében egy megfelelő motivációs modellnek szükségszerűen eklektikusnak kell lennie, hiszen különböző pszichológiai területekről származó tényezőket kell egységes rendszerbe foglalnia.

Gardner és Lambert Kanadában dolgoztak, ahol a nyelvtanulás – az angol és a francia ajkú közösségek közötti kapcsolat kényes pontjaként – állandóan napirenden levő társadalmi kérdés, így hát különösen érzékenyek voltak a nyelvtanulási motiváció társadalmi vetülete iránt. Ennek a dimenzióknak a fontossága ugyanakkor nem csupán Kanadára jellemző. Minthogy a világ nemzeteinek döntő többsége többkultúrájú, s azok legtöbbször többnyelvű is, és mivel a világon több a kétnyelvű, mint az egynyelvű ember (Gardner, 1985), nem hagyhatjuk figyelmen kívül a nyelvtanulásnak az egész világra kiterjedő társadalmi jelentőségét.

Integratív és instrumentális motiváció

Gardner motivációs modelljét két összetevő, az integratív és az instrumentális motiváció kölcsönhatásaként szokták értelmezni. Az előbbi az idegen nyelvi közösség iránti pozitív beállítottságot, és e csoport nagyra értékelt tagjaival való kommunikáció és hasonulás vágyát érinti, az utóbbi pedig az idegen nyelvben való jártasság lehetséges gyakorlati hasznával függ össze, mint például egy jobb állás vagy magasabb fizetés elérése. Gardner elmélete és motivációs tesztje valójában ennél jóval összetettebb és túlmutat az integratív és instrumentális motiváció kettősségén. Az integratív-instrumentális rendszer népszerűsége egyrészt egyszerűségének és intuitív meggyőző erejének köszönhető, másrészt annak, hogy egyfajta tágan értelmezett „kulturális-érzelmi” és „gyakorlati-instrumentális” dimenzió rendre felbukkan a motiváció empirikus tanulmányozása során. Az elmúlt évtized kutatásai ugyanakkor azt is kimutatták, hogy ezeket a dimenziókat nem tekinthetjük egyértelmű univerzáléknak, hanem sokkal inkább olyan átfogó tendenciáknak – vagy alrendszereknek –, amelyek lazán kapcsolódó összetevők környezettől függő halmazából állnak.

Kanadai kutatásuk során Clément és Kruidenier (1983) például arra jutottak, hogy az *instrumentális irányultság* mellett három másik olyan általános irányultság is elkülöníthető a nyelvtanulásban – nevezetesen a *tudásra*, a *barátságra* és az *utazásra való irányultság* –, melyeket a hagyományos értelmezés az integratív irányultság fogalmában sűrített össze. Emellett, amikor a vizsgált célnyelv nem második nyelv, hanem idegen nyelv volt (vagyis a tanulóknak nem volt közvetlen kapcsolata az idegen nyelvi közösséggel), a kutatók egy negyedik, *szociokulturális* irányultságot is kimutattak.

Magyarországon a fiatal felnőttek nyelvtanulási szituációját vizsgálva Dörnyei (1990) egy tágan értelmezett integratív motivációs alrendszeren belül három, lazán kapcsolódó dimenziót különített el: 1) *érdeklődés az idegen nyelvek, kultúrák és emberek iránt* (amely kapcsolatba hozható Clément és Kruidenier „szociokulturális irányultságával”); 2) *a látásmód szélesítése és a provincializmus elkerülése iránti vágy* (vö. Clément és Kruidenier „tudásra való irányultsága”); és 3) *új ingerek és kihívások iránti vágy* (amely alapjaiban megegyezik Clément és Kruidenier „barátságra és utazásra való irányultságával”). Egy negyedik dimenzió, *az új közösségbe való beilleszkedés vágya* (vö. „utazásra való irányultság”) részben az integratív, részben az instrumentális motivációs alrendszerrel állt kapcsolatban.

Clément, Dörnyei és Noels (1994) középiskolás diákokat vizsgáltak ugyanabban az összefüggésben és úgy találták, hogy náluk az instrumentális és a tudásra való irányultság közös kategóriát alkot, és elkülönítettek további négy irányultságot, *idegenszeretetre* (hasonló a „barátságra való irányultsághoz”), *identifikációs*, *szociokulturális* és *angol médiákra való irányultságot*. Egy másfajta nyelvtanulási szituációban, japánul tanuló amerikai középiskolásokat vizsgálva Oxford és Shearin (1994) is úgy találta, hogy az integratív és az instrumentális irányultságok mellett a tanulóknak még számtalan egyéb okuk is volt a nyelv tanulására, amelyek skálája „a nehéz nyelv birtoklásából fakadó kiválasztottság érzésétől” „a szülők által nem értett egyéni jelrendszer használatáig” terjedt (12).

Ezek a tanulmányok alátámasztják Skehan (1991) megállapítását, miszerint a legnagyobb nehézség, amellyel a motiváció-kutatóknak szembe kell nézniük, a „motivációs irányultság és a tanulási környezet összefüggéseinek feltárása. Úgy tűnik, az irányultságok jóval szélesebb skálája lehetséges fel, mintsem azt korábban feltételezték, és jelentékeny mozgástér nyílik a különböző (Kanadán kívüli!) szituációs összetevők vizsgálatára, ha az első és a második nyelv tanulása közötti kapcsolatot különféleképpen változtatjuk” (284). Egyszóval, a nyelvtanulási motiváció társadalmi és gyakorlati vetületének tényleges alakulása mindig attól függ, hogy *ki, hol, milyen nyelvet* tanul.

A nyelvtanulási motiváció további összetevői

Noha a múltbeli kutatás javarészt a nyelvtanulási motiváció társadalmi és gyakorlati vetületeire összpontosult (integratív és instrumentális motiváció), egyes tanulmányok megkísérelték a gardneri modell kiterjesztését olyan új összetevők hozzáadásával, mint például az intrinzikus és az extrinzikus motiváció (Brown, 1990, 1994), az intellektuális kíváncsiság (Laine, 1981), a múltbeli sikerek és kudarcok attribúciója (Dörnyei, 1990; Skehan, 1989), a teljesítmény-szükséglet (Dörnyei, 1990), az önbizalom (Clément, 1980; Clément és Kruidenier, 1985; Labrie és Clément, 1986) és az osztálytermi célstruktúrák (Julkunen, 1989), valamint olyan tanulási motívumok hozzáadásával, melyek összefüggésben állnak a tanulási szituáció különböző elemeivel, mint például az osztálytermi események és feladatok, az osztálytermi hangulat és a csoportkohézió, a tanmenet és a tananyag, a tanári visszajelzés, az osztályzás és a jutalmazás (Brown, 1981, 1990, 1994; Clément, Dörnyei és Noels, 1994; Crookes és Schmidt, 1991; Dörnyei, 1991, 1996, megjelenés alatt; Julkunen, 1989, 1991; Laine, 1981; Ramage, 1990; Skehan, 1989, 1991). A továbbiakban áttekintem ezeket a motivációs területeket, majd felállítok egy olyan nyelvtanulási motivációs modellt, amely megkísérli integrálni mindezen összetevőket.

Intrinzikus/extrinzikus motiváció

A motivációs elméletekben tett legáltalánosabb és legismertebb megkülönböztetések egyike az *intrinzikus* (belső) és az *extrinzikus* (külső) motiváció megkülönböztetése. Extrinzikusan motivált viselkedésnek azt nevezzük, amikor az egyén bizonyos külső jutalmak (pl. jó jegyek) megszerzése vagy a büntetés elkerülése érdekében cselekszik. Az intrinzikusan motivált viselkedés esetében a cselekmény elvégzésével kapcsolatos jutalmak belülről fakadnak (pl. egy bizonyos tevékenység végzésének öröme vagy az egyén kíváncsiságának kielégülése). Deci és Ryan (1985) kifejtik, hogy az intrinzikus motiváció a tanulási folyamat egyik lehetséges központi motiváló tényezője: „Intrinzikus motiváció nyilvánul meg akkor, amikor a tanuló természetes kíváncsisága és érdeklődése táplálja a tanulást. Amikor a tanulási környezet optimális kihívásokat, az ingerek gazdag forrását és az önállóság légkörét nyújtja, a tanulásnak ez a motivációs forrása valószínűleg kiapadhatatlan lesz” (245). A hagyományos felfogás szerint az extrinzikus motiváció gyakran aláássa az intrinzikus motivációt; számos kutatás megerősítette, hogy a tanulók elveszítik természetes belső érdeklődésüket egy cselekvés iránt, ha azt valamilyen külső elvárás teljesítése érdeké-

ben kell végezniük (ahogy ez gyakran megtörténik a kötelező iskolai olvasmányok esetében). Brown (1990) rámutat arra, hogy a hagyományos iskolai környezet, amelynek a középpontjában a tanár, az érdemjegyek és a dolgozatok állnak, valamint „a tartalmat, az eredményt, a helyességet és a versenyszellemet magasztaló seregnyi intézményi megkötöttség”, mind az extrinzikus motivációt erősítik és „nem képesek bevonni a tanulót a képességfejlesztés közös munkájába” (388).

Az extrinzikus/intrinzikus motiváció témakörében a közelmúltban végzett kutatások bebizonyították, hogy a külső jutalmak bizonyos körülmények között – ha a cselekvés kellőképpen *önálló elhatározásból fakad*, illetve *internalizálódik* – kapcsolódhatnak vagy akár elvezethetnek az intrinzikus motivációhoz. Az „önálló elhatározás” elméletét Deci és Ryan vezette be az intrinzikus/extrinzikus modell továbbfejlesztéseként. Az elmélet lényege, hogy az önálló elhatározást (vagyis autonómiát) bármilyen intrinzikus jutalommal járó viselkedés előfeltételének tekintik.

Ezen elmélet fényében az extrinzikus motiváció többé már nem tekinthető az intrinzikus motiváció kibékíthetetlen ellentétének, hanem a motiváció önálló elhatározásból született, illetve külsőleg szabályozott formái közötti skála mentén négy típusba sorolható (Deci, Vallerand, Pelletier és Ryan, 1991). A *külsőleges szabályozottság* az extrinzikus motiváció legkevésbé önálló elhatározásból született formájára utal, és olyan cselekvéseket foglal magában, amelyeknél a cselekvés mozgatórugója az egyénen kívül található; ilyenek például a jutalmak vagy fenyegetések (pl. tanári dicséret vagy szembekerülés a szülőkkel). Az *átvett szabályozottság* fogalmába olyan külsőleg kialakított szabályok tartoznak, amelyeket a tanuló elfogad a viselkedését befolyásoló normaként (pl. „Időben az iskolában kell lennem”, vagy „Készülnöm kellett volna az órára”). Az *azonosulási szabályozottságról* akkor beszélünk, amikor az egyén a szabályozási folyamat hasznosságát belátva elfogadja azt és azonosul vele. Az extrinzikus motiváció legfejlettebb formája az *integrált szabályozottság*, amelynek fogalmába olyan szabályok tartoznak, melyek teljes összhangban állnak az egyén saját értékrendjével, szükségleteivel és személyiségvonásaival. Az idegen vagy második nyelv tanulásával kapcsolatos szakirodalomban az instrumentális motiváció kategóriájában említett motívumok általában e két utóbbi típus – azonosulási, vagy integrált szabályozottság – egyikébe tartoznak, attól függően, hogy személyes szempontból a tanuló mennyire tartja fontosnak a nyelvtanulást.

Konkrét célok kitűzése

A fent bemutatott elméletek azt sugallhatják, hogy a külső célok, mint például a dolgozatok és vizsgák alkalmazását a lehető legnagyobb mértékben kerülni kell a nyelvtanításban, mivel ezek ártalmasak az intrinzikus motivációra nézve. Bandura és Schunk (1981) ugyanakkor rámutatnak arra, hogy a dolgozatok és vizsgák hatásos motiváló tényezőként működhetnek a hosszantartó viselkedésfolyamatok, például a nyelvtanulás esetében; olyan közvetlen részcélokat és haladási mutatókat jelentenek, amelyek konkrét ösztönzést és visszajelzést nyújtanak, és amelyek segítenek mozgósítani és fenntartani az egyén erőfeszítését. A konkrét, nem túl távoli célok kitűzése az intrinzikus érdeklődés erősítésében

is közrejátszik a tevékenységekben való kellemes és folytonos részvétel és a rész cél eléréséből fakadó elégedettség révén. A teljesíthető rész célok fontos szerepet töltenek be a tanulók önbizalmának és önértékelésének fejlesztésében is – e két fogalmat később részletesen tárgyaljuk.

Oxford és Shearin (1994) kifejtik, ahhoz, hogy a kitűzött célok valóban hatékony motiváló tényezőkké váljanak, az szükséges, hogy konkrétak, nehezek de teljesíthetőek és a diákok által elfogadottak legyenek, és folyamatos visszajelzés kísérje őket az előmenetelt illetően. A szerzők következtetése szerint „A célok kitűzésének kivételes fontossága lehet a nyelvtanulás motiválásában, és éppen ezért megdöbbentő, milyen kevés időt és energiát fordítunk a célok kitűzésére az iskolai nyelvtanításban” (19).

A motiváció kognitív összetevői

Az 1970-es évek közepétől kezdve a kognitív megközelítés határozza meg a motivációkutatás irányát a pedagógiai pszichológiában. A motiváció kognitív elméletei szerint a motiváció inkább az egyén racionális gondolkodásának, semmint ösztöneinek, szükségleteinek, késztetésének vagy állapotának a következménye; a kognitív pszichológia szerint a cselekvés forrása az értelmezett és meggyőződéssé átalakított információ.

A motiváció legújabb elméleteiről szóló elemzésében Weiner (1992) három fontos kognitív fogalomkört különít el: az *attribúciós elméletet*, a *tanult tehetetlenséget* és a *belső hatékonyság* elméletét. Mindhárom az egyén önértékelésén alapszik arra vonatkozóan, hogy mit *tud* vagy *nem tud* megtenni, ami egyszerre mind meghatározza, hogy a jövőben milyen erőfeszítéseket fog tenni az eredmény elérése érdekében. Az *attribúciós elmélet* központi témája annak tanulmányozása, hogy a múltbeli kudarcok és sikerek okának magyarázata mennyire befolyásolja a jövőre vonatkozó célkitűzéseket. Például az alacsony képességeknek vagy a feladat nehézségének tulajdonított kudarc jobban csökkenti a jövőbeli sikerekre irányuló elvárást, mint a balszerencsének vagy az erőfeszítés hiányának tulajdonított kudarc. Magyar nyelvtanulók között végzett kutatásában a jelen szerző (Dörnyei, 1990) a nyelvtanulási motiváció terén egy független, „a múltbeli kudarcok attribúcióira” vonatkozó összetevőt különböztetett meg, és hangsúlyozta, hogy az ilyen attribúciók különleges jelentőséggel bírnak az idegennyelv-tanulási környezetekben, ahol ugyanis rendkívül gyakori jelenség az „nyelvtanulási kudarc”.

A *tanult tehetetlenség* olyan rezignált, pesszimista, tehetetlen állapotot jelent, amely akkor alakul ki, amikor az egyén sikerre törekszik ugyan, de úgy érzi, hogy az valamilyen oknál fogva lehetetlen vagy elérhetetlen a számára – tehát úgy látja, hogy az elérni vágyott cél megvalósításának valószínűségét semmilyen cselekvés vagy erőfeszítés nem növelheti. Ha már egyszer kialakult az az érzés, hogy „egyszerűen képtelen vagyok megcsinálni”, akkor nagyon nehéz változtatni rajta.

A *belső hatékonyság* az egyén egy konkrét cselekvés megvalósítására való saját képességének a megítélését jelenti. A múltbeli teljesítmények attribúciója fontos szerepet játszik az önértékelés kialakításában, de hozzájárulnak egyéb tényezők is, például a megfigyeléses tapasztalatok (pl. társak megfigyelése),

valamint a mások, elsősorban a tanárok és a szülők általi rábeszélés, megerősítés és értékelés (pl. „Meg tudod csinálni!” vagy „Jól csinálod!”) (49). Ha egyszer már kialakult a belső hatékonyság érzése, nem valószínű, hogy a későbbi kudarcoknak jelentős hatása lesz rá. Oxford és Shearin (1994) kihangsúlyozza, hogy sok tanuló kezdetben egyáltalán nem hisz önmagában, egyszerűen „elveszettnek érzi magát a nyelvórán” (21); éppen ezért a tanárok értelmes, teljesíthető és sikerélményt nyújtó feladatok adásával sokat segíthetnek abban, hogy a tanulóknak kialakuljon a belső hatékonyság érzése.

Önbizalom. Az önbizalom – tehát az egyénnek az a hite, hogy képes eredményeket elérni, célokat megvalósítani és feladatokat jól megoldani – az énkép fontos vetülete. Az önbizalom a belső hatékonyság közeli rokona, de annál tágabb értelemben használják. Az idegennyelv-tanulási szakirodalomba először Clément (1980) vezette be a fogalmat, hogy egy többnemzetiségű környezetben működő másodlagos, közvetítő motivációs folyamatot jellemezzen vele, amely kihatással van az egyén motivációjára az idegen nyelv tanulása és használata során. Clément meghatározása szerint az önbizalmat két összetevő alkotja, a nyelvhasználatból eredő szorongás (az affektív aspektus) és az idegennyelv-tudás szintjének megítélése (a kognitív aspektus), és a nemzetiségek közötti érintkezés gyakorisága és minősége határozza meg (vö. Clément és Kruidenier; Labrie és Clément, 1986).

Noha az önbizalom meghatározása eredetileg a többnemzetiségű környezet körülményei között történt, Clément, Dörnyei és Noels (1994) kimutatta, hogy ez az idegennyelv-tanulási helyzetekben (vagyis amikor nincs közvetlen kapcsolat az idegen nyelvi közösség tagjaival) is fontos motivációs összetevő.

Teljesítmény-szükséglet. A klasszikus teljesítmény-motivációs elmélet egyik központi eleme, a teljesítmény-szükséglet viszonylag stabil személyiségvonás, amelyről úgy tartják, hogy kihatással van az egyén viselkedésére az élet minden terén, beleértve a nyelvtanulást is. Az erősen teljesítmény-motivált egyének számára a kimagasló eredmény elérése már önmagában értékes, és ezért gyakran maguk kezdeményeznek teljesítményre irányuló feladatokat, fokozott intenzitással dolgoznak rajtuk, és a kudarcok ellenére is kitartanak mellettük.

A tanulási szituációkra jellemző motivációs összetevők

Az 1980-as évek vége óta a nyelvtanulási motivációs szakirodalom egyre nagyobb fontosságot tulajdonít a tanulási szituációkhoz kapcsolódó motívumoknak (pl. Brown, 1981, 1990, 1994; Clément, Dörnyei és Noels, 1994; Crookes és Schmidt, 1991; Dörnyei, 1996, megjelenés alatt; Julkunen, 1989, 1991; Skehan, 1989, 1991). A nyelvtanulási motiváció ezen szintjén található változók és folyamatok nagy számának megragadása érdekében hasznosnak tűnik elkülöníteni a motivációs összetevők (motívumok és motivációs feltételek) három csoportját: 1) *kurzusra jellemző motivációs összetevők*, vagyis a tanmenet, a tananyag, a tanítási módszer és a tanulási feladatok; 2) *tanárra jellemző motivációs összetevők*, vagyis a tanár személyisége, a tanítási stílus, a visszajelzés és a diákokkal való kapcsolat; és 3) *csoportra jellemző motivációs összetevők*, vagyis a tanulócsoporthoz tartozó dinamika.

Kurzus-specifikus motivációs összetevők

Keller (1983) motivációs rendszerének alapján – amely különösen átfogó, és jól leírja az osztálytermi tanulást – Crookes és Schmidt az osztálytermi nyelvtanulás motivációjának leírására négy fő motivációs tényezőt javasol: *érdeklődés*, *relevancia*, *elvárások* és *elégedettség*. Ez a felosztás különösen a kurzusra jellemző motívumok leírása során bizonyul hasznosnak.

Az első kategória, az *érdeklődés* az intrinzikus motivációhoz kapcsolódik, és középpontjában az egyén belülről fakadó kíváncsisága áll, illetve az a vágy, hogy többet tudjon meg magáról és környezetéről. A *relevancia* azt fejezi ki, hogy a tanuló mennyire érzi úgy, hogy a tanítás fontos személyes szükségleteket elégít ki. A *elvárások* kategóriája a siker előrelátható valószínűségével van kapcsolatban, és egyrészt a tanuló önbizalmával és önértékelésével, másrészt pedig a feladat várható nehézségi fokával, a szükséges erőfeszítés és a rendelkezésre álló segítség és útmutatás mennyiségével, valamint a tanári instrukciókkal és a feladat típusának ismeretével áll összefüggésben. Az *elégedettség* a tevékenység végeredményére – tehát a külső jutalmak, mint például a dicséret vagy a jó jegy, valamint a belső jutalmak, például az élvezet és a büszkeség – vonatkozik. Az elérhető közeli részcélok (amelyeket az előzőekben tárgyaltunk) elsősorban ehhez az összetevőhöz kapcsolódnak.

Tanár-specifikus motivációs összetevők

A pedagógiai pszichológia eddigi kutatásai szerint a tanárhoz kapcsolódó talán legfontosabb motívum a *kapcsolódási vágy* (Ausubel, Novak és Hanesian, 1978), amely arra utal, hogy a diákok azért érzik szükségesnek jó teljesítmények elérését az iskolában, mert azzal kedvére tehetnek a tanárnak vagy más olyan fontos személynek (mint például a szülőknek), akit szeretnek és tisztelnek. Habár ez a tanári elismerésre irányuló vágy extrinzikus motívum, gyakran vezethet intrinzikus érdeklődéshez (Blumenfeld, 1992), amint azt azok a jó tanárok esetei tanúsítják, akiknek a diákjaiban komoly érdeklődés alakul ki a tantárgy iránt.

A második tanár-specifikus motivációs összetevő a tanár *vezetési stílusa*, vagyis hogy az autonóm, vagy a kontrollált munkát részesíti-e előnyben. Azáltal, hogy a tanár megosztja a felelősséget a diákjaival, választási lehetőségeket biztosít nekik, hagyja, hogy beleszóljanak a fontossági sorrendek felállításába, és bevonja őket a döntéshozatalba, erősíti a tanulók önállóságát és belső motivációját (Deci és Ryan, 1985; Deci és munkatársai, 1991).

A tanárhoz kapcsolódó harmadik motivációs aspektus a *tanuló motivációjának* közvetlen és szisztematikus *szocializációjában* játszott szerep (Brophy és Kher, 1986), tehát hogy a tanár aktívan fejleszti és serkenti a diákok motivációját. A szocializációs folyamatnak három fő folyamatát különböztethetjük meg. 1) *Modellállítás*: a tanárok, csoportvezetői helyzetükből fakadóan megtestesítik a „csoporttudatot”, és ennek következményeként a tanulók tanulás iránti attitűdjei és irányultságai a tanári modellnek megfelelően alakulnak, mind az erőfeszítés, mind a tantárgy iránti érdeklődés tekintetében. 2) *Feladat-bevezetés*: a jó tanárok felhívják a diákok figyelmét a soron következő tevékenység céljára, potenciális érdekességére és gyakorlati értékére, sőt a feladat eredményes elvégzéséhez hasznos stratégiákra is, és ezáltal növelik a tanulók érdeklődését és

metakognitív tudatosságát. 3) *Visszajelzés/értékelés*: ez a folyamat világos üzenetet hordoz a tanár értékrendjéről, és visszatükröződik a diákok motivációjában is. Kétféle visszajelzés létezik: az informáló jellegű, amely a képességet értékeli, és az ellenőrző jellegű, amely a teljesítményt a külső elvárások tükrében bírálja el. A kettő közül az előbbinek kell dominálnia. Például a dicséretnek – amely az informáló jellegű visszajelzés egyik fajtája – a sikert az erőfeszítésnek és a képességeknek kell tulajdonítania, egyúttal kiemelve, hogy a jövőben hasonló sikerek várhatóak. A dicséretnek ugyanakkor nem tanácsos magába foglalnia ellenőrző jellegű visszajelzést (pl. a diák sikerének a társak sikerével, illetve kudarcaival való összehasonlítását) (Brophy és Good, 1986). Ames (1992) rámutat arra, hogy a másokkal való összehasonlítás, melyet különösen romboló hatásúnak tart az intrinzikus motivációra nézve, gyakran különböző módokon jelenik meg az osztályban, beleértve a (néha csak a legjobb vagy a legrosszabb) jegyek nyilvános kihirdetését, válogatott dolgozatok és teljesítmények bemutatását és a képességek szerinti csoportosítást is.

Csoportra jellemző motivációs összetevők

Az iskolai oktatás tanulói csoportok mint szervezeti egységek keretein belül folyik; ezek az egységek „saját életet élő” erős közösségek, és e csoportok belső dinamikája jelentős befolyással van a tanulók érzelmeire és gondolkodására (lásd Dörnyei és Malderez, megjelenés alatt; Forsyth, 1990; Shaw, 1981). Ezen felül, a csoport céljai és a csoport ezen célok iránti elkötelezettsége nem feltétlenül egyezik meg az egyén céljaival, hanem erősítheti vagy gyengítheti őket. A nyelvtanulási motiváció szempontjából a csoportdinamikának négy különösen fontos aspektusa van: 1) *célorientáltság*, 2) *norma- és jutalomrendszer*, 3) *csoportkohézió* és 4) *osztálytermi célstruktúra*.

A *csoportcél* az egyéni célok összességéként, azaz „a csoporttagok nagy része által vágyott végső állapotként” ragadható meg (Shaw, 1981, 351). A csoportok általában valamilyen céllal alakulnak, de nem mindig a „hivatalos cél” az egyetlen csoportcél, sőt, egyes szélsőséges esetekben lehetséges, hogy egyáltalán nem is az. Például egy diákcsoport célja gyakran inkább a szórakozás, semmint a tanulás. *Célorientáltságon* azt értjük, hogy a csoport mennyire kész hivatalos célja (esetünkben a nyelvtanulás) irányában haladni.

A csoport *norma- és jutalomrendszere* egyike a legmarkánsabb olyan osztálytermi tényezőknek, amelyek kihatással vannak a tanulók motivációjára. A rendszer azokra a külső motívumokra vonatkozik, amelyek kijelölik a hatékony tanuláshoz szükséges megfelelő viselkedési formákat. Ahogy azt már korábban kifejtettük, az extrinzikus szabályokat az intrinzikus motiváció előmozdítása érdekében a lehető legnagyobb mértékben internalizálni kell. Az (általában jegyekben kifejeződő) jutalmaknak és büntetéseknek a csoportnormákat kell tükrözniük; ezek olyan standardok, amelyeket a csoporttagok nagy része elfogadott, és amelyek a csoport értékrendjének részévé váltak. Az olyan osztályokban például, ahol a házi feladatok elkészítése és a dolgozatokra való lelkiismeretes felkészülés nem vált elfogadott csoportnormává, még a rossz jegyek és más büntetések sem tudják a diákokat hatékonyan ösztönözni az otthoni munkára. Másrészt viszont, ha egy norma már beépült és a csoport működésének

magától értetődő előfeltételévé vált, a csoport várhatóan nyomást gyakorol majd a normákat megsértő tagokra és a normák betartására készíti őket. Ez sokféle módon valósulhat meg, attól kezdve, hogy a csoport aktívan támogatja a tanárnak a norma betartására irányuló erőfeszítéseit, azon keresztül, hogy egyet nem értést és nemtetszést fejez ki a deviáns tagokkal szemben, egészen addig, hogy nyíltan kritizálja és kizárja őket a közösségből („szociális karantén”).

A *csoportkohézió* „a csoporttagoknak egymáshoz és magához a csoporthoz fűződő kapcsolatának erőssége” (Forsyth, 1990, 10). Evans és Dion (1991) meta-analízisében tartós pozitív összefüggést talált a csoportkohézió és a csoport teljesítménye között, és Clément, Dörnyei és Noels (1994) eredményei ugyancsak megerősítették, hogy a csoportkohézió a nyelvtanulási szituáció fontos motivációs összetevője. Ez annak a ténynek tulajdonítható, hogy egy összetartó csoportban a tagok hozzá akarnak járulni a csoport sikeréhez, és a csoport célorientált normái erősen befolyásolják az egyént is.

Az *osztálytermi célstruktúra* a tanulók egymáshoz való viszonyának meghatározó eleme, s *versenyszellemű, együttműködő* vagy *egyéncélpontú* lehet. A versenyszellemű rendszerben a tanulók egymás ellen dolgoznak, és csak a legjobbak kapnak jutalmat. Az együttműködő szituációban a diákok kis csoportokban dolgoznak, amelyekben minden tag osztozik a végeredményért való felelősségben és egyenlő jutalmat kap. Az egyéncélpontú rendszerben a tanulók egyedül dolgoznak, és a cél vagy jutalom elérésének valószínűségét a tehetséges csoporttárs se nem növeli, se nem csökkenti. A kutatások egyértelműen kimutatták, hogy a versenyszellemű és az egyéncélpontú tanulási helyzetekkel összehasonlítva az együttműködő célstruktúra hatékonyabban segíti elő az intrinzikus motivációt (mivel ez kevesebb szorongással, a feladatokban való nagyobb involvációval és pozitívabb érzelmi hozzáállással jár együtt), a tantárgy iránti pozitív attitűdöket, valamint a társakhoz és a tanárhoz fűződő szeretetteljes, összetartó viszonyt (Dörnyei, megjelenés alatt; Johnson és Johnson, 1991; McGroarty, 1993). Julkunen (1989) részletesen elemezte e három célrendszer hatását konkrétan a nyelvtanulási motivációra is, és eredményei alátámasztották az együttműködő tanulás elsőbbségét.

A nyelvtanulási motivációs modell összefoglalása

Az előbbieken felsorolt nagyszámú motivációs típus és összetevő alátámasztja azt a korábbi kijelentést, hogy a nyelvtanulási motiváció eklektikus és sokarcú konstruktum. Az összetevők integrálása érdekében szükségesnek tűnik, hogy meghatározzuk a motiváció különböző szintjeit, hasonlóképpen, de nem teljesen úgy, mint azt Crookes és Schmidt (1991) tette.

Az ismertetett szakirodalom valamint Clément, Dörnyei és Noels (1994) osztálytermi vizsgálatai alapján – amelyek során az integratív motivációt, az önbizalmat és a tanulási környezet minősítését magába foglaló, háromkomponensű modellt állítottak fel – kijelölhetjük a nyelvtanulási motiváció általános struktúráját. Eszerint a motiváció három szintből áll: a *nyelvi szint*, a *tanulói szint* és a *tanulási szituáció szintje* (lásd ábra). A három szint összevág a nyelvtanulási folyamat három alapvető összetevőjével (az idegen nyelv, a nyelvtanuló és a nyelvtanulási környezet), és tükrözi a nyelv korábban említett három kü-

lönböző aspektusát is (a társadalmi dimenzió, a személyes dimenzió és a tantárgyi dimenzió).

A modell legáltalánosabb szintje a *nyelvi szint*, ahol a hangsúly az idegen nyelv különböző aspektusaihoz (például a nyelv által közvetített kultúrához, a nyelvet beszélő közösséghez és a nyelvben való jártasság lehetséges előnyeikhez) kapcsolódó irányultságokon és motívumokon van. Ezek az általános motívumok meghatározzák az alapvető tanulási célokat, és magyarázatot adnak a nyelvválasztásra is. A gardneri megközelítéssel összhangban ez az általános motivációs dimenzió két tág motivációs alrendszer, az *integratív* és az *instrumentális motivációs alrendszer* segítségével jellemezhető, amelyek, ahogy azt már korábban kifejtettük, egymáshoz lazán kapcsolódó, környezettől függő motívumokból állnak. Az integratív motivációs alrendszer középpontjában az egyén idegen nyelvhez kapcsolódó érzelmi viszonyulása áll, ideértve a társadalmi, a kulturális és az etnolingvisztikai összetevőket, továbbá a külföld/külföldiség és az idegen nyelvek iránt tanúsított általános érdeklődést. Az instrumentális motivációs alrendszer erősen internalizálódott extrinzikus motívumokból (azonosulási és integrált szabályozottság) áll, amelyek fókuszában az egyén jövőbeli karrier-ambíciói találhatóak.

A nyelvtanulási motiváció összetevői

NYELVI SZINT	integratív motivációs alrendszer instrumentális motivációs alrendszer
TANULÓI SZINT	teljesítmény-szükséglet önbizalom *nyelvhasználati szorongás *szubjektív nyelvtudás *okok attribúciója *belső hatékonyság
A TANULÁSI SZITUÁCIÓ SZINTJE	
<i>Kurzus-specifikus</i> motivációs összetevők	érdeklődés relevancia elvárások elégedettség
<i>Tanár-specifikus</i> motivációs összetevők	kapcsolódási vágy vezetési stílus a motiváció közvetlen szocializációja *modellállítás *feladat-bevezetés *visszajelzés
<i>Csoport-specifikus</i> motivációs összetevők	célorientáltság norma- és jutalomrendszer csoportkohézió osztálytermi célstruktúra

A nyelvtanulási motivációs modell második szintje a *tanulói szint*, amely viszonylag állandó tanulói személyiségjegyekből áll össze. Ezen a szinten két lényeges nyelvtanulási motivációs összetevőt találunk, a *teljesítmény-szükségletet* és az *önbizalmat*; ez utóbbi a szorongás, a szubjektív idegennyelv-tudás, a

múltbeli tapasztalatok attribúciója és a belső hatékonyság különböző aspektusait foglalja magába.

A nyelvtanulási motiváció harmadik szintje a *tanulási szituáció szintje*, amelyet három területről származó intrinzikus és extrinzikus motívumok alkotnak. 1) A *kurzus-specifikus motivációs összetevők* a tanmenethez, a tananyaghoz, a tanítási módszerhez és a tanulási feladatokhoz kapcsolódnak. Ezeket a legjobban a Crookes és Schmidt által javasolt négyessel lehet jellemezni: *érdeklődés, relevancia, elvárások és elégedettség*. 2) A *tanár-specifikus motivációs összetevők* között szerepel a tanár tetszésének elnyerésére irányuló *kapcsolódási vágy*, a *vezetési stílus* és a *tanulók motivációjának közvetlen szocializációja* (modellállítás, feladat-bevezetés és visszajelzés). 3) A *csoportra jellemző motivációs összetevők* négy fő alkotóelemből állnak: *célorientáltság, norma- és jutalomrendszer, csoportkohézió és osztálytermi célrendszer*.

Hogyan motiváljuk a nyelvtanulókat?

Ebben az utolsó részben bemutatunk számos gyakorlatban alkalmazható stratégiát a nyelvtanulók motiválására, amelyek egyrészt a szerző saját tapasztalataiból, másrészt a pedagógiai pszichológiai kutatások eredményeiből (kiváló áttekintésként lásd Brophy, 1987; Keller, 1983) erednek. Az olvasó figyelmébe ajánljuk továbbá Oxford és Shearin (1994) többször említett cikkét, amely a benne tárgyalt elméletekkel kapcsolatban nagyon hasznos gyakorlati tanácsokkal is szolgál, valamint Brown legutóbbi könyvét (1994), amelyben részletesen kifejti, miként aknázzuk ki a tanulók belső motivációját a nyelvórán.

Természetesen a következőkben felsorolt stratégiák nem rendíthetetlen aranyszabályok, inkább csak javaslatok, amelyek bizonyos tanárok vagy csoportok esetében jobban beválhatnak, mint másoknál. Mindazonáltal egy ilyen lista Brophy (1987) szavaival élve „a stratégiák olyan ‚kiindulási készlete’, amelyből azután válogatni lehet az oktatásba beépítendő motivációs elemek megtervezésekor” (48). A stratégiákat a már javasolt nyelvtanulási motivációs modell kategóriái szerint rendszerezük. Ahogy az várható, a stratégiák legnagyobb része a *nyelvtanulási szituáció szintjéhez* kapcsolódik. A *nyelvi* és a *tanulói szinthez* tartozó motívumok inkább általános és stabilan kialakult diszpozíciókat tartalmaznak, és ezért nem olyan könnyű manipulálni vagy módosítani őket.

Nyelvi szint

1) *Építsünk be szociokulturális elemeket az idegen nyelvi tantervbe* úgy, hogy megosztjuk az osztállyal az idegen nyelvet illető pozitív tapasztalatainkat, filmeket vagy tévéfelvételeket mutatunk be, a tanmenetbe illő autentikus zenét játszunk le, és érdekes anyanyelvi vendégeket hívunk meg.

2) *Fejlesszük szisztematikusan a tanulók összehasonlító ismereteit a különböző kultúrákról* azáltal, hogy nemcsak a kultúrák közötti különbségekre, hanem a hasonlóságokra is rámutatunk, analógiák segítségével közelebb hozzuk az ismeretlent, és „kultúratanítási” ötleteket és tevékenységeket alkalmazunk (példaként lásd Damen, 1987; Dörnyei és Thurrell, 1992, 1994; Robinson, 1988).

3) *Segítsük elő a tanulók kapcsolatát az idegennyelv-használókkal* azzal, hogy találkozókat rendezünk az országban az idegennyelv-használókkal; iskolai

kirándulásokat vagy csereprogramokat szervezünk az idegen nyelvi közösségekbe; levelezőtársakat keresünk diákjaink számára.

4) *Fejlesszük a tanulók instrumentális motivációját* azáltal, hogy megbeszéljük velük, milyen szerepet játszik az idegen nyelv a világban, és ebből milyen haszna származik az egyénnek és a közösségnek.

Tanulói szint

5) *Fejlesszük a tanulók önbizalmát* azáltal, hogy bízunk bennük és érzékeltetjük velük hitünket, miszerint képesek lesznek elérni céljukat; hogy rendszeresen dicsérjük, biztatjuk őket, és pozitív megerősítést adunk; hogy gondoskodunk róla, hogy rendszeresen átéljék a siker és az eredményesség érzését; hogy segítünk megszüntetni bennük a képességeikkel és önértékelésükkel kapcsolatos bizonytalanságokat azzal, hogy odavágó pozitív példákat és analógiákat mutatunk nekik; hogy ellensúlyozzuk kudarcélményeiket azzal, hogy testreszabott, „könnyebb” tevékenységekbe is bevonjuk őket; hogy speciális, önbizalom erősítő feladatokat adunk (példaként lásd Davies és Rinvoluceri, 1990).

6) *Segítsük elő a tanulóknak a tanulási cél elérésére vonatkozó belső hatékonyság-értékelését* azáltal, hogy tanulási és kommunikációs, valamint az információ-feldolgozáshoz és a probléma-megoldáshoz szükséges stratégiákat tanítunk nekik, segítjük őket abban, hogy az adott időszakon belül elérhető teljesítményükkel kapcsolatban reális elvárásokat tápláljanak, és beszámolunk nekik saját nyelvtanulási nehézségeinkről.

7) *Segítsük elő a tanulók saját nyelvtudásukra vonatkozó szubjektív önértékelését* azáltal, hogy azt emeljük ki, amire képesek, és nem azt, amire nem képesek; hogy erősítjük azt a nézetet, miszerint a hibák a tanulási folyamat részét képezik; hogy rámutatunk, a kommunikáció fontosabb, mint a hibátlan nyelvhasználat vagy mindig csak a helyes szó használata; és hogy (ha nem anyanyelvi tanárok vagyunk) nyíltan beszélünk saját nyelvtudásbeli hiányosságainkról.

8) *Csökkentsük a tanuló szorongását* azáltal, hogy segítőkész és elfogadó tanulási környezetet biztosítunk a nyelvórán; hogy kerüljük a túlzottan kritikus vagy büntető bánásmódot; és hogy speciális, szorongáscsökkentő tevékenységeket és módszereket alkalmazunk (összefoglalásként lásd Young, 1991).

9) *Segítsük elő a motivációt erősítő attribúciókat* azáltal, hogy ráébresztjük a tanulókat a befektetett energia és az eredmény közötti közvetlen kapcsolatra; hogy a múltbeli kudarcokat olyan kontrollálható tényezőknek tulajdonítjuk, mint például az elégtelen erőfeszítés (ha ez volt az ok), a feladattal kapcsolatos tanácstalanság vagy a helytelen stratégia alkalmazása, nem pedig olyan okoknak, mint a képesség hiánya, amely tanult tehetetlenséghez vezethet.

10) *Bátorítsuk a tanulókat olyan elérhető alcélok kitűzésére*, amelyek közeli és konkrétak (például hetente kétszáz új szó megtanulása). Ideális esetben ezek a részcélok beépülhetnek a diákok egyéni tanulási tervébe.

A tanulási szituáció szintje: kurzus-specifikus motivációs tényezők

11) *Tegyük a tanmenetet relevánssá* azzal, hogy azt előzetes igény-felmérésre építjük; és hogy a tanulókat bevonjuk a kurzus programjának tényleges megtervezésébe.

12) *Növeljük a tananyag érdekességét* azáltal, hogy olyan autentikus anyagokat használunk, amelyek nem haladják meg a tanulók kompetenciáját, továbbá azáltal, hogy szokatlan vagy különleges kiegészítő anyagokat, felvételeket és vizuális segédeszközöket is alkalmazunk.

13) *Beszéljük meg a tanulókkal a kurzus tanítási anyagainak kiválasztását* (beleértve a tankönyvet és a kiegészítő anyagokat is), egyaránt bemutatva azok jó és rossz oldalait (a hasznosság és az érdekesség szempontjából).

14) *Keltsük fel és tartsuk fenn az érdeklődést és a figyelmet* azáltal, hogy váratlan, új, szokatlan vagy akár paradox eseményeket viszünk az órába; hogy nem engedjük, hogy az órák mindig ugyanabban a kerékvágásban haladjanak; hogy időnként megbolygatjuk az osztály megszokott szerkezetét azzal, hogy időről időre változtatunk az interakciós mintákon és az ülésrenden, és hogy felállítjuk és megmozgatjuk a tanulókat.

15) *Növeljük a tanulók érdeklődését az egyes feladatok iránt* azáltal, hogy változatos és kihívást jelentő tevékenységeket tervezünk vagy választunk; hogy a feladatokat a tanulók érdeklődéséhez igazítjuk; hogy gondoskodunk róla, legyen minden tevékenységben valami új vagy más; hogy játékos elemeket is beépítünk, például rejtvényeket, feladványokat, csapdák elkerülését, nehézségek legyőzését, feszültségkeltő elemeket, rejtett információt, stb.; hogy olyan fantáziát igénylő elemeket építünk be, amelyek a tanulók érzelmeire is hatnak; hogy nyitva hagyjuk a tevékenységeket, és nem vonunk le konkrét következtetéseket; hogy személyessé tesszük a feladatokat azzal, hogy a diákokat értelmes párbeszédre, például személyes információk megosztására biztatjuk; és hogy a tanítási folyamat fontos részévé tesszük a társakkal való kommunikációt (pl. páros munka és csoportos munka).

16) *A feladatok nehézségét hozzuk összhangba a tanulók képességeivel*, hogy a tanulók biztosan sikerre számíthassanak, ha megfelelő erőfeszítést tesznek.

17) *Növeljük a tanulóknak a feladat teljesítésével kapcsolatos várakozását* azáltal, hogy megismertetjük őket a feladatot típusával, megfelelően felkészítjük őket a feladat tartalmának feldolgozására, részletes útmutatást adunk nekik a feladat által követelt eljárásokkal és stratégiákkal kapcsolatban, világossá és „átláthatóvá” tesszük a siker (vagy az osztályzás) kritériumait, és folyamatos segítséget nyújtunk nekik.

18) *Tegyük lehetővé az elégedettség elérését* azáltal, hogy alkalmat teremtünk a tanulóknak olyan késztermékek létrehozására, amelyeket előadhatnak vagy bemutathatnak; bátorítjuk őket arra, hogy a feladat befejezése után büszkék legyenek magukra; időről időre mérleget készítünk általános fejlődésükről; fali táblázaton jelöljük, hogy a csoport mit tanult; és megünnepeljük a sikereket.

Tanár-specifikus motivációs tényezők

19) *Legyünk beleérzők, hitelesek és elfogadók*; a személyiség-központú oktatás elvei szerint ez az a három alapvető tanári jellemvonás, amely elősegíti a tanulást (Rogers, 1983). A *beleérző-képesség* arra utal, hogy a tanár fogékony a tanulók szükségletei, érzései és tervei iránt. A *hitelesség* arra a képességre utal, hogy a tanár igazi énjének megfelelően viselkedik, azaz őszinte és autentikus anélkül, hogy álarcok vagy szerepek mögé bújna. Az *elfogadás* arra utal,

hogy a tanár előítéletek nélküli, pozitív szemlélettel rendelkezik, és minden diákját erényekkel és hibákkal egyaránt rendelkező bonyolult személyiségként kezeli.

20) *A segítő szerepét vegyük magunkra*, és ne a vezérét vagy „kiképző tisztét”, és alakítsunk ki jó viszonyt a tanulókkal.

21) *Támogassuk a tanulók önállóságát* azáltal, hogy a cél eléréséhez vezető alternatív utak közül ténylegesen választhatnak; hogy a minimumra csökkentjük a külső nyomás és ellenőrzés (pl. fenyegetések, büntetések) szerepét; hogy az idő, az erő kifejtés és általában a tanulási folyamat megtervezésének felelősségét megosztjuk a tanulókkal; hogy bátorítjuk őket órai feladatok előkészítésére és lebonyolítására, tehát alkalmat teremtünk a mikro-tanításra; hogy a diákok felelősségét igénylő projekteket indítunk útjára; és hogy valóságos vezetői szerepeket biztosítunk számukra.

22) *Mutassunk példát a tanulóknak a nyelvtanulás iránti érdeklődésből* azáltal, hogy a nyelvtanulást olyan hasznos tevékenységként értékeljük, amely elégedettséget okoz és gazdagítja az életet, hogy megosztjuk velük saját érdeklődésünket az idegen nyelv és a nyelvtanulás iránt, és nagyon komolyan vesszük a diákok tanulási folyamatát és eredményeit (a tanári elkötelezettség hiánya ugyanis a legbiztosabb módja a tanulói motiváció aláásásának).

23) *Úgy vezessük be a feladatokat*, hogy azok ösztönzőleg hassanak az intrinzikus motivációra, és segítsék az extrinzikus motiváció internalizálását azáltal, hogy a feladatokat tanulási lehetőségként és nem elutasításhoz vezető kötelező tevékenységként tüntetjük fel; hogy lendületet és lelkesedést sugallunk; hogy fokozzuk a feladat érdekességét azáltal, hogy azt olyan dolgokkal hozzuk összefüggésbe, amelyeket a tanulók eleve érdekesnek vagy értékesnek tartanak; hogy rámutatunk az idegen nyelv izgalmas vagy különös aspektusaira; hogy felhívjuk a figyelmet a rutinfeladatok szokatlan vagy ellentmondásos vetületeire; és hogy megállapítjuk a feladat célját és hasznosságát.

24) *Használjunk motiváló hatású visszajelzést* azáltal, hogy a visszajelzést informáló, és nem ellenőrző jellegűvé tesszük; hogy pozitív, kompetenciára irányuló visszajelzést adunk; hogy rámutatunk a feladat teljesítésének értékére; és hogy nem túlozzuk el a hibákra való reakciót (a szorongáskeltés nélküli hibajavításra vonatkozó összefoglalást lásd Young, 1991).

Csoport-specifikus motivációs tényezők

25) *Növeljük a csoport célorientáltságát* azáltal, hogy vitákat kezdeményezünk a tanulókkal a csoportcélokkal kapcsolatban, és megkérjük őket arra, hogy időről időre értékeljék, mennyire sikerült megközelíteniük a célokat.

26) *Segítsük elő az osztálytermi normák internalizálását* azáltal, hogy kezdetől fogva nyilvánvalóvá tesszük a normákat, és megmagyarázzuk azok fontosságát és hatását a tanulásra; hogy a normák kialakításakor bevonjuk a diákokat, és kikérjük az egyetértésüket.

27) *Segítsük fenntartani az internalizált osztálytermi normákat* azáltal, hogy magunk is következetesen betartjuk őket, és nem hagyjuk „büntetlenül” bármiféle megsértésüket.

28) *Csökkentsük a minimumra az értékelésnek az intrinzikus motivációra gyakorolt romboló hatását* azáltal, hogy az egyéni fejlődést és haladást tartjuk szem előtt, és kerüljük a tanulók egymással való nyílt vagy burkolt összehasonlítását; hogy az értékelés inkább négy szemközt és nem nyilvánosan történik; hogy támogatjuk a diákok versengését; és hogy a végső (félév/év/kurzusvégi) jegyek a tanulóval folytatott kétoldalú egyeztetés eredményeképpen jöjjenek létre, melynek során személyes beszélgetésben kérdezzük meg a diák véleményét teljesítményéről.

29) *Segítsük elő a csoportkohézió kialakulását és fejlesszük a tagok közötti kapcsolatokat* azzal, hogy olyan osztálytermi helyzeteket teremtünk, amelyekben a tanulók megismerhetik egymást és igazi, személyes információkat (érzelmeik, félelmek, vágyak stb.) oszthatnak meg egymással; hogy kirándulásokat és tanterven kívüli tevékenységeket szervezünk; és hogy a kurzusba játékos csoportvetélkedőket is beépítünk.

30) *Alkalmazzunk együttműködésre épülő tanulási módszereket* azáltal, hogy az órákba gyakran építünk be olyan csoportos munkákat, amelyek során a csoport – és nem az egyén – eredményét értékeljük (az idegennyelv-tanításra vonatkozó útmutatásokat lásd Dörnyei, megjelenés alatt; Holt, 1993; Kessler, 1992; McGroarty, 1993).

Összefoglalás

A jelen tanulmány célja az volt, hogy a nyelvtanulási motiváció kutatását „oktatás-közelibbé” tegye, azaz „összhangba hozza a motivácónak azzal a felfogásával, amely a tanárok meggyőződése szerint nélkülözhetetlen a második nyelv terén elért sikerhez” (Crookes és Schmidt, 1991, 502). A második nyelv elsajátításával kapcsolatos kutatások örökéből és az általános pszichológia és a pedagógiai pszichológia legfontosabb eredményeiből kiindulva megkíséreltünk egy átfogó, az idegennyelv-tanulás osztálytermi motivációja szempontjából helytálló motivációs modellt felvázolni. Ez a modell három tág szintet foglal magába, a *nyelvi szintet*, a *tanulói szintet* és a *tanulási szituáció szintjét*; ezek a szintek a nyelvtanulás folyamatának három alapvető összetevőjére utalnak (az idegen nyelv, a nyelvtanuló és a nyelvtanulási környezet), és a nyelv három különböző aspektusát tükrözik (társadalmi dimenzió, személyes dimenzió és tantárgyi dimenzió). Ezt követően a modell alapján felsoroltunk számos gyakorlatban alkalmazható motivációs stratégiát.

Noha a motivációs szintek javasolt felosztása letisztultnak tűnik, és a modell sokféle kutatási irányzatot integrál, egyelőre az még nem több pusztán elvi lehetőségénél, mivel összetevői túlnyomó többségének igazolására igen kevés konkrét kutatás folyt az idegen nyelv tanításának területén. Valójában csupán a *nyelvi szint* összetevőit és a *tanulói szint* önbizalmi komponensét elemezték szisztematikusan, nevezetesen Gardner, Clément és munkatársaik. Nyilvánvaló, hogy további kutatások szükségesek a nyelvtanulási motiváció terén; a jelen tanulmány egy olyan folyamat része kíván lenni, amely remélhetőleg egy még pontosabban meghatározott és részletesebben kidolgozott modellt eredményez majd a nyelvtanulás motivációját illetően.

IRODALOM

- Ames, Carole. „Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation.” *Journal of Educational Psychology* 84 (1992): 267–71.
- Au, Shun Y. „A Critical Appraisal of Gardner’s Social-Psychological Theory of Second-Language (L2) Learning.” *Language Learning* 38 (1988): 75–100.
- Ausubel, David P., Joseph D. Novak & Helen Hanesian. *Educational Psychology: A Cognitive View*. 2. kiad. New York: Holt & Rinehart, 1978.
- Bandura, Albert & Dale Schunk. „Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation.” *Journal of Personality and Social Psychology* 41 (1981): 586–98.
- Blumenfeld, Phyllis C. „Classroom Learning and Motivation: Clarifying and Expanding Goal Theory.” *Journal of Educational Psychology* 84 (1992): 272–81.
- Brophy, Jere. „Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn.” *Educational Leadership* 45/2 (1987): 40–48.
- & Thomas L. Good. „Teacher Behavior and Student Achievement.” *Handbook of Research on Teaching*. Szerk. Merlin C. Wittrock. New York: Macmillan, 1986: 328–75.
- & Neelam Kher. „Teacher Socialization as a Mechanism for Developing Student Motivation to Learn.” *The Social Psychology of Education – Current Research and Theory*. Szerk. Robert S. Feldman. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1986: 257–88.
- Brown, H. Douglas. *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.
- . „M&Ms for Language Classrooms? Another Look at Motivation.” *Georgetown Univ. Round Table on Language and Linguistics 1990*. Szerk. James E. Alatis. Washington, DC: Georgetown Univ. Press, 1990: 383–93.
- . „Affective Factors in Second Language Learning.” *The Second Language Classroom: Directions for the Eighties*. Szerk. J. E. Alatis, H. B. Altman & P. M. Alatis. New York: Oxford Univ. Press, 1981: 111–29.
- Celce-Murcia, Marianne, Zoltán Dörnyei & Sarah Thurrell. „Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Framework with Content Specifications” (megjelenésre javasolt).
- Clément, Richard. „Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language.” *Language: Social Psychological Perspectives*. Szerk. H. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith. Oxford: Pergamon, 1980: 147–54.
- , Zoltán Dörnyei & Kimberly A. Noels. „Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom” (megjelenésre javasolt).
- & Bastian G. Kruidenier. „Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: A Test of Clément’s Model.” *Journal of Language and Social Psychology* 4 (1985): 21–37.
- & Bastian G. Kruidenier. „Orientations on Second Language Acquisition: 1. The effects of ethnicity, milieu, and their target language on their emergence.” *Language Learning* 33 (1983): 273–91.
- Crookes, Graham & Richard W. Schmidt. „Motivation: Reopening the Research Agenda.” *Language Learning* 41 (1991): 469–512.
- Damen, Louise. *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1987.
- Davies, Paul & Mario Rinvulcri. *The Confidence Book*. London: Longman, 1990.
- Deci, Edward L. & Richard M. Ryan. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum, 1985.
- , Robert J. Vallenard, Luc G. Pelletrier & Richard M. Ryan. „Motivation and Education: The Self-Determination Perspective.” *Educational Psychologist* 26 (1991): 325–346.
- Dörnyei, Zoltán. „Analysis of Motivation Components in Foreign Language Learning.” Paper, 9th World Congress of Applied Linguistics, Thessaloniki-Halkidiki, Greece, April 1990 [ERIC DOC ED 323 810].

- „Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning.” *Language Learning* 40 (1990): 45–78.
- „Motivational factors in second language attainment: A review of research in Hungary.” *Acta Linguistica Hungarica* (megjelenés alatt).
- „Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation.” *Modern Language Journal* (megjelenés alatt).
- & Angi Malderez. „Group dynamics and foreign language teaching.” *System* (megjelenés alatt).
- & Sarah Thurrell. „Teaching Conversational Skills Intensively: Course Content and Rationale.” *ELT Journal* 48 (1994): 40–49.
- & Sarah Thurrell. *Conversation and Dialogues in Action*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1992.
- Evans, Charles R. & Kenneth L. Dion. „Group Cohesion and Performance; A Meta-Analysis.” *Small Group Research* 22 (1991): 175–86.
- Forsyth, Donelson R. *Group Dynamics*. 2. kiad. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1990.
- Gardner, Robert C. *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. London, ON: Univ. of Western Ontario, 1985.
- *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- & Richard Clément. „Social Psychological Perspectives on Second Language Acquisition.” *Handbook of Language and Social Psychology*. Szerk. H. Giles & W. P. Robinson. London: John Wiley, 1990: 495–517.
- & Wallace E. Lambert. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- & Peter D. MacIntyre. „A Student’s Contributions to Second-Language Learning. Part II: Affective Variables.” *Language Teaching* 26 (1993): 1–11.
- Holt, Daniel D. (szerk.). *Cooperative Learning*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics & ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1993.
- Johnson, David W. & Roger T. Johnson. „Cooperative Learning and Classroom and School Climate.” *Educational Environments*. Ed. Barry J. Fraser & Herbert J. Walberg. Oxford: Pergamon, 1991: 55–74.
- Julkunen, Kiösti. „Situation- and Task-Specific Motivation in Foreign-Language Learning and Teaching.” Diss., Univ. of Joensuu. *Dissertation Abstracts* 52 (1991): 716C.
- *Situation- and Task-Specific Motivation in Foreign-Language Learning and Teaching*. Joensuu: Univ. of Joensuu, 1989.
- Keller, John M. „Motivational Design of Instruction.” *Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. Szerk. C. M. Reigelruth. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1983: 383–434.
- Kessler, Carolyn (szerk.) *Cooperative Language Learning; A Teacher’s Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1992.
- Labrie, Normand & Richard Clément. „Ethnolinguistic Vitality, Self-Confidence and Second Language Proficiency: An Investigation.” *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7 (1986): 269–82.
- Laine, Eero J. „Foreign Language Learning Motivation: Old and New Variables.” *Proceedings of the 5th Congress of l’Association internationale de linguistique appliquée*. Szerk. Jean-Guy Savard & Lorne Laforge. Québec: Les Presses de l’Université Laval, 1981: 302–12.
- McGroarty, Mary. „Cooperative Learning and Second Language Acquisition.” *Cooperative Learning*. Szerk. Daniel D. Holt. Washington, DC: Center for Applied Linguistics & ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1993: 19–46.
- Milleret, Margo. „Cooperative Learning in the Portuguese-for-Spanish-Speakers Classroom.” *Foreign Language Annals* 25 (1992): 435–40.
- Oller, John W. Jr. „Can Affect Be Measured?” *IRAL* 19 (1981): 227–35.

- Oxford, Rebecca & Jill Shearin. „Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework.” *Modern Language Journal* 78 (1994): 12–28.
- Ramage, Katherine. „Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study.” *Language Learning* 40 (1990): 189–219.
- Robinson, Gail L. *Crosscultural Understanding*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1988.
- Rogers, Carl. *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, OH: Merrill, 1983.
- Schunk, Dale H. „Self-Efficacy and Academic Motivation.” *Educational Psychologist* 26 (1991): 207–31.
- Shaw, Marvin E. *Group Dynamics*. 3. kiad. New York: McGraw-Hill, 1981.
- Skehan, Peter. „Individual Differences in Second-Language Learning.” *Studies in Second Language Acquisition* 13 (1991): 275–98.
- . *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold, 1989.
- Valdes, Joyce, M. (szerk.). *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1986.
- Weiner, Bernard. „Motivation.” *Encyclopedia of Educational Research*. 6. kiad. 3. köt. New York: Macmillan, 1992: 860–65.
- . „History of Motivational Research in Education.” *Journal of Educational Psychology* 82 (1990): 616–22.
- Young, Dolly J. „Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?” *Modern Language Journal* 75 (1991): 426–39.

Előkészületben:

EGYETEMI KÖNYVTÁR

Medgyes Péter

A NYELVTANÁR

A nyelvtanítás módszertana

Dialógus

A jegyzeteket és feladatokat írta:

Major Éva

CORVINA

Kb. 128 old., kb. 1200,— Ft

Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira

I. rész

Az értékközvetítő és képességfejlesztő programról és pedagógiáról

Az oktatásügy és a pedagógia válságáról

Látszólag nagyvonalú (sokak szemében nagyképű) címválasztásunk hosszas töprengés után született. E folyóirat főszerkesztője, Szépe György professzor hosszas unszolására vállalkoztam csak arra, hogy negyedszázados pedagógiai kutatásaimat, programjaimat és pedagógiai fölfogásomat új szempontot választva ismertessem a *Modern Nyelvoktatás* olvasóival. A pedagógia és az oktatásügy terén kifejtett munkásságom négy, egymással összefüggő, ám ennek ellenére karakteres különbséget is mutató – a gyakorlatban ténylegesen működő – programban (tanterv- és taneszköz-rendszerben) ölt testet. E programok a következők:

- Értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP);
- Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés (NYIK);
- Anyanyelvi kommunikációs alapozottságú idegennyelv-tanítási program;
- A pedagógusképzés radikális megújítására kimunkált program.

E programok különböző időpontokban születtek, különböző mélységben és szélességben hatnak, illetve váltanak ki ellenállást a mai magyar pedagógiai valóságban. Akárhogy is nézzük, valamennyi programunk tárgyiasult formában létezik, *akciókutatással* alapoztuk meg őket, s mindegyiket publikussá tettük, tehát ellenőrizhető állapotba hoztuk.

Van-e a fenti programoknak olyan közös sajátysága, amelyekre a címadás utal? Igen, van: lényegét illetően mindegyik válságkezelő program, még abban az esetben is, ha napjaink pedagógiai közvéleménye már rég elfelejtette Coombs elhíresült könyvét, *Az oktatásügy világválsága*¹ címűt. Az oktatásügy, így benne a pedagógia válsága megítélésünk szerint tipikusan a XX. század terméke, összefüggésben a modernizációs törekvéseket kísérő, a világ szinte valamennyi országában a kultúraközvetítést jogi kényszer közbeiktatásával biztosító tömegoktatás napirendre kerülésével. Mivel a válságra hol az oktatáspolitikusok, hol a pedagógiai kutatók, hol az iskolafenntartók rendszeresen megoldáskísérlettel rukkolnak elő, a válságtünetek háttérbe szorulnak, elfelejtődnek, s talán ez a magyarázata annak, hogy a pedagógián mint ismeretrendszeren belül nem született – legalábbis Magyarországon – olyan témakör, olyan

diszciplína, amelyet magunk szívesen neveznénk „pedagógiai válságtannak”. A „pedagógiai (oktatásügyi) válságtan” mint lehetséges diszciplína a XX. század társadalmaiban tetten érhető válságtünetek leírásával, értelmezésével foglalkozó ismeretkör lehetne, igénybe véve filozófiai, ökonómiai, politológiai interpretációkat. Oswald Spengler² és Ortega y Gasset³ fellépésétől napjaink globális válságszindrómáinak számbavétele nyomán számunkra magától értetődő a pedagógia (oktatásügy) válsága, hisz amennyiben a társadalmak nagy része beteg, az oktatásügy, az iskola, a felsőoktatás-ügy sem lehet „makkegészséges”. A válságok a társadalomnak e pedagógiaiainak minősülő alrendszerét is kikezdi, működését betegessé teszik, amire természetesen a kérdéskörrel foglalkozók rendszeresen reagálnak hol kiáltványok, hol problémafelvetések, hol kutatások, hol parlamenti viták és segélyakciók stb. formájában. Ezt a társadalomontológiai tényt aligha lehet vitatni. E tényhez viszonyítva másodrangú kérdés persze, hogy a pedagógián mint ismeretrendszeren belül a tudományszervezők nem sürgették – ismételjük, Magyarországon bizonyosan nem – egy „pedagógiai válságtan” elnevezésű kutatási terület életre hívását. Magunk e négy részesre tervezett cikksorozatban azért teszünk kísérletet a „pedagógiai válságtan” terminus esetleges meghonosítására, mert valamennyi pedagógiai megfontolásunk, valamennyi kutatással ellenőrzött megoldásválaszunk háttérében hallgatólagosan egy „pedagógiai válságtani” előfeltevés-sorozat állt és áll. Ezek az előfeltevések nagyjából a következő témák, problémacsoportok köré csoportosíthatók.

- Van-e esély arra, hogy az iskolában művelt, az iskola világába beemelt kultúrától, értékvilágtól a tanulók és a fiatalok *ne idegenedjenek el*?
- Van-e esély a tömegoktatás keretei között arra, hogy társadalmi réteg-hovatartozástól függetlenül az iskola közelítően *azonos esélyt biztosítson* minden tanuló képességeinek kibontakozásához?
- Meddig tartható és működtethető a tömegoktatás intézménye a *professzionális* szinte nélkülöző „pedagógiai hagyomány” alapján?
- Mi mindennek kell történnie ahhoz, hogy a XX. század átfogó interdiszciplináris és multidiszciplináris jellegű kutatási eredményei áthassák a pedagógiát minden ízében és szegmensében egy *humanizáltabb és elviselhetőbb iskolai praxis* megteremtése érdekében?

A téma- és problémakörök szaporíthatók. Magunk ezeket csupán illusztrálásként említettük, meggyőzni próbálván az olvasót, hogy a „pedagógiai válságtani” gondolkodásmód felvetésének szándéka nem agyrém, hanem létező probléma. Számunkra feltétlenül az, hisz e gondolkodásmód híján aligha állt volna módunkban a fentebb már hivatkozott pedagógiai programjaink kidolgozása. Nyugodt lelkiismerettel állítjuk negyed század távlatából szemlélve akciókutatásaink sorát, hogy azok egytől egyig megoldáskísérletek, megoldásválaszok az ezredvég, illetve az ezredforduló válságszindrómáira. E tény, illetve kutatói attitűdöt és álláspontot a Tisztelt Olvasó is átláthatja, amennyiben megtisztelt figyelmével, és nyomon követi elsőként az *érték közvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia* kialakulásának menetét, éppígy létének a soron következő vázlatos ismertetés keretében.

Az érték közvetítő és képességfejlesztő program kutatási háttéréről

1981-ben az Oktatáskutató Intézetben új kutatásba kezdtünk. Kutatásunk célja az volt, hogy föltárjuk az *általános iskolában fejleszthető képességek teljes körét és rendszerét*, továbbá, hogy tisztázzuk a *képesség- és tehetségfejlesztésben az iskola lehetséges, eddig föl nem tételezett szerepét*.

Hipotézisünk szerint a szociálpolitika által szorgalmazott *művelődési hátrány kompenzálása* és a gazdaságpolitika által preferált *tehetségfejlesztés* összekapcsolása egységben történő kezelésük és pedagógiai eszközökkel való megoldásuk képességfejlesztés révén lehetséges az általános iskola kereti között.

A hátránykompenzálás és a tehetségfejlesztés egyaránt elgondolható a képességfejlesztés két szélső pólusaként. A művelődési hátrány ugyanis a kultúra elsajátításához szükséges alapképességek fejletlenségében, képességhiányokban, a tehetség pedig az alkotásra való képességben vagy egy bizonyos képességegyüttesnek az adott életkorban a szokásosnál lényegesen magasabb szintjében érhető tetten. Mind a hátránykompenzáláshoz, mind a tehetség-kiválasztáshoz a tevékenységek széles körével való megismertetés ad alapot, amelyet – véleményünk szerint – semmiképpen sem elkülönítetten, hanem koncentráltan célszerű megvalósítani.

Megoldandó problémáinkat előfeltevésekben, posztulátumokban és követelményekben fogalmaztuk meg. Ezek közül a leglényegesebbeket a következőkben idézzük.

Előfeltevések, posztulátumok

1) Bármely emberi képesség bármely normális emberi egyeddel elsajátítható valamely szinten megfelelő életkorban.

2) A mindenkori személyiség öröklött diszpozíciói alapján a társadalmilag rögzített objektivációk (többek között tevékenységek) aktív elsajátításának terméke. A személyiség releváns összetevői a szükségletek, a célok, az ismeretek, a képességek, a viszonyulások, az énkép és a világkép.

3) Egy modern társadalomban az emberek teljes egyenlősége nem lehetséges (sem ex ante, sem ex post értelemben), de ez nem is kívánatos. Ami szükséges: *meghatározott azonos feltételek egyetemleges biztosítása*. Ilyen többek mellett a kultúra elsajátításához való azonos, pedagógiaileg biztosított esély.

4) A kreatív társadalom saját, gondosan ápolta tradícióin épül fel.

5) Egy demokratikus társadalomhoz nemcsak demokratikus intézményrendszer szükséges, hanem demokraták is. Olyan demokratikus érzületű emberek, akik rendelkeznek a demokrácia gyakorlásához szükséges képességekkel.

Követelmények

1) A képesség- és tehetségfejlesztést korai életszakaszban (legalább hatéves korban) kell elkezdni.

2) A képesség- és tehetségfejlesztésben minden óvodásnak, minden kisiskolásnak pedagógiaileg azonos esélyt kell biztosítani – függetlenül attól, hogy milyen társadalmi rétegbe, milyen életmódot folytató családba stb. született. Ez a következőket jelenti: azonosan jó minőségű iskolai felszereltség, azonosan jó minőségű taneszköz-állomány, (közel) azonosan jól fölkészített pedagógusok.

3) Mindenkivel el kell sajátítani a nem szakmaspecifikus képességek (a nem egyértelműen szakmához kötött és csak ott fontos képességek) lehető teljességét.

4) A képességek kreatív gyakorlása nem vezethet a legfőbb nembeli értékek (az emberi szabadság, az emberi méltóság stb.) tagadásához, sem pedig az adott társadalom összes tradíciójának elutasításához.

5) A tehetségfejlesztés és a tehetséggondozás nem szabad, hogy egyoldalú személyiségek (például „filozófuska”, „tudóska”, „politikuska”) kialakulásához vezessen.

A pedagógiai akciókutatás modellje

A képességfejlesztő kutatás koncipiálásának első percétől nyilvánvaló volt számunkra, hogy a pedagógiai gyakorlat jobbítása érdekében indított kutatásaink adekvát metodológiája csakis az *akciókutatás* lehet. Az „*action research*” a leíró jellegű pozitívista metodológiával élesen szembenálló társadalomtudományi metodológia. Bár az akciókutatás csak a 60-as, 70-es években tört be – a pozitívista metodológia kudarcaival párhuzamosan – az angolszász, elsősorban az amerikai társadalomtudomány világába, hazánkban csak a 80-as években kezdett teret nyerni.

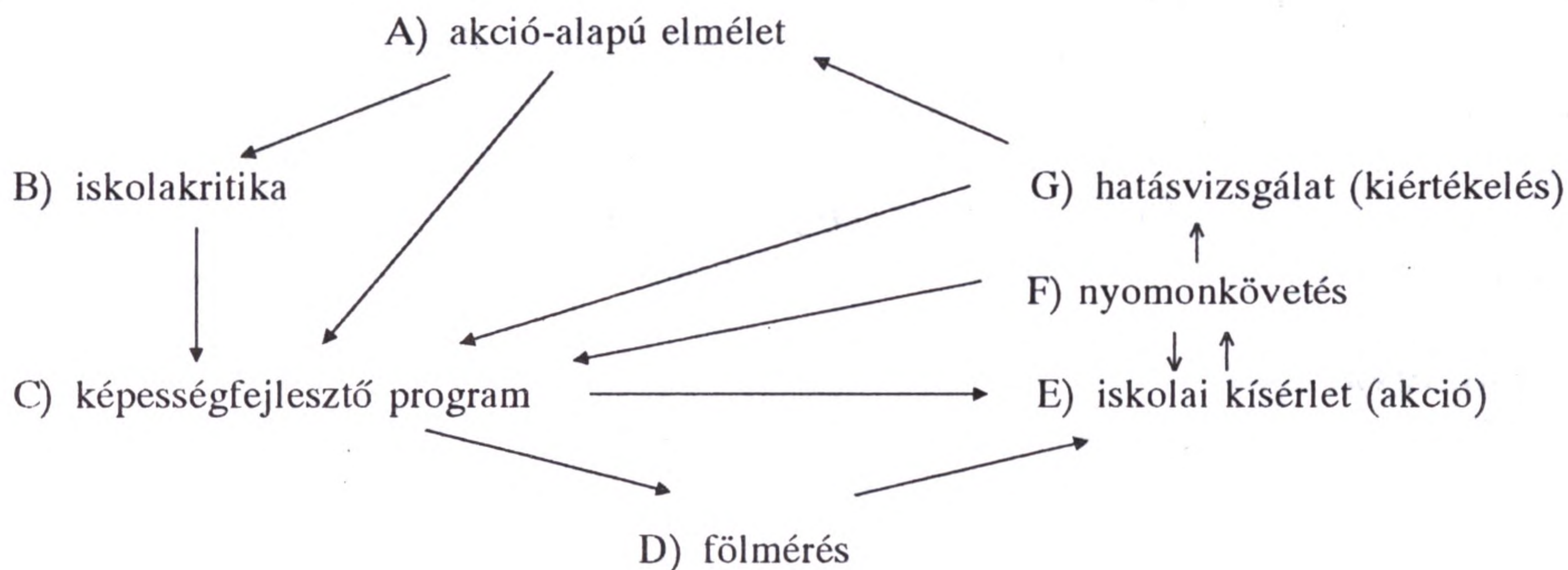
Kutatásainkban szigorúan tartottuk magunkat az akciókutatás normáihoz.

1) A pedagógiai folyamatok komplexitása és társadalmi beágyazottsága integrált, interdiszciplináris megközelítést igényel. Kutatócsoportunk ezért pedagógus, pszichológus és szociológus kutatókból szerveződött, és a problémakezelésben még számos egyéb társadalomtudomány szemléletét, módszereit és eredményeit felhasználtuk.

2) Az akciókutatás mindenkor kollaborációt jelent a kutatók és a kutatásban érintettek (kliensek) között. Kutatásunkban a szakértők, kutatók folyamatosan együttműködtek iskolai kísérletünk résztvevőivel, a pedagógusokkal, igazgatókkal, s nem utolsósorban az érintett gyerekekkel és szüleikkel.

3) Az akciókutatás körfolyamat-jellegű, spirálszerűen halad előre. Magába foglalja az akció és az akció eredményeiről való visszajelentés mozzanatait.

A metodológiát részletesebben *A képességfejlesztő iskoláért*⁴ című kötet tartalmazza. Az akciókutatás modelljét az alábbi ábra mutatja be.



A képesség- és tehetségkutatás metodológiájának modellje

A kutatás előkészítő szakaszában a külföldi és a hazai koncepciók értékelése után akció alapú elméletet dolgoztunk ki. A kutatás elméleti háttére az úgynevezett *gyakorlatközeli pedagógia*⁵ volt.

Ugyancsak az előkészítő szakaszban alakítottuk ki képesség- és tehetségdefiníciókat, vázoltuk fel az iskolai képességfejlesztés általunk legfontosabbnak tartott feltételeit. Ezek közül a legjelentősebbek: tevékenységcentrikus oktatás, képességfejlesztő tananyag-rendszer, ezzel adekvát taneszköz-rendszer, az iskolai tevékenységstruktúra kibővítése, az öntevékenység formáinak kiszélesítése, önművelési szokások kialakítása, az iskolai tevékenységek humanizálása, valamint a családi és az iskolai szocializáció összehangolása. Hatékony képességfejlesztés mindezen feltételek megléte esetén is csak olyan innovatív pedagógusokkal valósítható meg, akik képesek a pedagógiai mikrofolyamatok individuális szinten való megtervezésére és a differenciált fejlesztés megvalósítására.

A kutatás második lépésében szemrevételeztük a jelenlegi magyar pedagógiai gyakorlatot a képesség- és tehetségkibontakoztatás aspektusából. Megadtuk az akkori általános iskolai nevelés diagnózisát a *Mi a baj a pedagógiával?*⁶ című dialogikus jellegű munkánkban.

A képesség- és tehetségfejlesztő program végleges formájának kialakításakor hasznosítottuk a hazai és a külföldi reformpedagógiai tapasztalatokat. A program tervezésekor figyelembe vettük azokat az akkor még nehezen artikulálódó szülői igényeket is, amelyek a magánórák egyre növekvő számában jutottak kifejezésre.

A program gerincét az érvényben lévő tantervtől gyökeresen eltérő tananyagrendszere adja.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő program tantárgyi rendszere

Az értékközvetítő és képességfejlesztő program 12 évfolyamos tanterve több, mint tíz éves kutató-fejlesztő munka, kísérleti kipróbálás eredményeként született. 1994-ben léptek ki a közoktatási rendszerből azok az első diákok, akik a tanulmányaikat 12 éven át e program szerint folytatták, illetve akik a tantervnek szinte minden elemét először tanulták. Az értékközvetítő és képességfejlesztő program 1995-ben a *nemzeti alaptantervvel* is összevetésre került. Az összevetés eredményeként tisztázódott, hogy e program *jól illeszkedik az alaptantervhez*, a tantárgyi rendszerében rögzített műveltségterület megfeleltethető az alaptanterv egyes műveltségi területeivel, sőt azoknál többet kínál fel a programot választó iskolák számára. Ennek igazolására az alábbiakban bemutatjuk az *értékközvetítő és képességfejlesztő program tantárgyi rendszerét* az alaptanterv *műveltségi területeivel összevetve*.

Jelmagyarázat:

- az adott évfolyamon kötelezően tanulandó tantárgy
- ☺ szabadon választható tantárgy
- ♯ kötelezően választandó tantárgy
- ☯ valamennyi tantárgy keretében kötelező

Az érték közvetítő és képességfejlesztő program mint az ezredforduló válságszindrómáira választ adó pedagógia főbb jellemzői

A többszöri kísérleti kipróbáláson, javításon átesett program 1989 óta választható iskolai program lett, s jelenleg Magyarországon 105 iskola működik eszerint.

- 1) A programot kutatással kimunkált *pedagógia* alapozza meg.
- 2) *12 évfolyamra* kidolgozott *tantervvel* rendelkezik, amely jól idomul bármely iskolaszervezethez (a 4 plusz 8-ashoz éppúgy, mint a 6 plusz 6-oshoz vagy a 8 plusz 4-eshez).
- 3) Jelenleg az érték közvetítő és képességfejlesztő program az egyetlen olyan iskolai program, amely illeszkedik a *nemzeti alaptantervhez*, az alaptanterv *műveltségi területeihez* és a *műveltségi területek oktatásának közös követelményeihez*.
- 4) Évről évre a hagyományostól eltérő, újabb és újabb *tankönyveket, taneszközöket* kínál a tanulók számára.
- 5) A pedagógusok felkészülését *tanítási segédletekkel, továbbképzésekkel, tanfolyamokkal* segíti.
- 6) A szülőkre is „gondol” a program. Hiszen akkor, amikor minden *követelményt* átad a gyerekeknek már 1. osztályos koruktól évente egy füzet formájában, a szülők is *beavatottá* válnak. Módjukban áll megtervezni gyermekükkel együtt, hogy év végére mely szint elérését tűzik ki célul. Ugyancsak a szülőkkel való együttműködés a cél akkor is, amikor egy kiadvány formájában a program nevelési elveit, értékvilágát ismerhetik meg a szülők a családpedagógiai teendők szempontjából.⁷
- 7) A program a *kultúra teljességét* viszi be az iskolába. Jóval több tantárgyat, tevékenységet tanít tehát, mint a hagyományos iskola.
- 8) Tantárgyi programjait átszövi a *kommunikáció*. A nyelvi kommunikáció mellett komoly szerepet szán a vizuális kommunikáció tanulásának is.
- 9) A programban kiemelt szerepe van az *érintkezéskultúrának*: a jól érthető, tiszta beszédnek, a szabatos, igényes fogalmazásnak szóban és írásban, az illemtudó, toleráns, tapintatos viselkedésnek. Az utóbbi lehetővé teszi, hogy a gyerekek könnyebben elfogadjassák magukat környezetükkel. S az is belátható, hogy azok a gyerekek, akik az általános iskola elejétől végéig folyamatosan tanulták a „beszéd művészetét” és sok műfajban tanultak fogalmazni, bizonyára megállják a helyüket, akár mindennapi helyzetekben kell megszólalniuk, akár valamely tudomány vagy művészet körébe tartozó témáról kell beszélniük.
- 10) A program tantárgyait szívesen tanulják az iskolába lépő gyerekek, hiszen köztük a bábozás, színjátszás, furulyázás, virágkötés, szövés, fonás biztosítja a *játékélményt*, de a sok „játék” eredményeként szebben beszélnek, ügyesednek, környezetükkel szemben igényesebbé válnak. A pedagógusok ugyanis gondosan kihasználják e játékok fejlesztő hatását.
- 11) A gyerekek kisiskolás koruktól kezdve tanulhatják a sakkozást, a rejtvényfejtést, rejtvénykészítést, melyek *gondolkodásfejlesztő* hatása közismert.
- 12) A *gondolkodás fejlesztése* fontos szerepet kap minden tantárgyban. Külön tantárgyi keretek között tanulják a diákok a középiskolában a logikát, az emberi gondolkodás történetét és a tudománytörténetet.

13) A vállalkozói magatartásra és az innovációra való készség kialakulását, fejlesztését hetedik osztálytól a gazdálkodási ismeretek tantárgy tanulása segíti.

14) A demokráciára, a demokratikus létre való felkészülést többek között a 3. osztálytól a 10. osztály végéig tartó társadalomismeret tantárgy keretei között gyakorolhatják a diákok.

15) A program fontos célnak tekinti a *reális énkép, emberkép, magyarságkép, Európa-kép és világkép alakítását*. Az önismeret, az embertan, az erkölcsismeret, a vallásismeret, a néprajz, az új szemléletű földrajz és történelem, valamint a 10. osztályban bevezetésre kerülő filozófia tantárgyak tanulása e célok elérését szolgálja.

16) A program kitüntetett szerepet szán a *művészetek* tanulásának. Nem véletlen, hiszen az iskolai élet *humanizálását* elsősorban a művészeti tantárgyak és tevékenységek teszik lehetővé. Így például az irodalom, az ének-zene, a színjátszás, a bábozás, a vizuális kultúra, a fotózás, a mozgókép-kultúra, a film-, irodalom-, képzőművészet-, színház-, zeneesztétika, a művészettörténet vagy a népművészet.

17) Harmadik osztálytól már *számítástechnikát-informatikát* tanulhat minden gyerek. Az általános iskolai szakasz végén szövegszerkesztő és egyéb hasznosan alkalmazható programokat tudnak működtetni. Ez mind a továbbtanulásnál, mind a pályaválasztásnál növeli esélyeiket.

18) Azok a gyerekek, akiknek az anyanyelvi képességeik jól fejlettek, már 1. osztálytól tanulnak *idegen nyelveket*. *Angol, francia, német* nyelvtanítási programok közül választhatnak az iskolák. Ötödik osztálytól második idegen nyelvet választhatnak a jó nyelvi képességekkel rendelkező diákok. Az előbb említett három nyelv mellett választhatják a *japán* nyelvet is.

19) Természetesen ebben a programban is megtanulják *matematikából, földrajzból, történelemből, biológiából, kémiából* stb. a diákok mindazt, amit minden magyar tanköteles korú tanulónak tudnia kell.

20) Az értékközvetítő és képességfejlesztő program mind a *hátrányos helyzetű, lemaradó gyerekek felzárkóztatására*, mind a *tehetségesek* kellő terhelésére, *fejlesztésére* figyelmet fordít. Azt vallja, hogy minden gyereket minden tevékenységből a neki megfelelő tempójú tanulásra kell készíteni. Továbbá minden gyerek számára lehetővé kell tenni, hogy a számára lehetséges legnagyobb teljesítményt érhesse el minden tevékenységből, akár néptáncról, akár a matematika vagy a számítástechnika tanulásáról van szó.

21) A program minden egyes tevékenysége tartalmazza a tananyaghoz kapcsolódó *önművelési lehetőségeket*. Azaz minden, a programban közreműködő pedagógus megtanítja és gyakoroltatja a gyerekekkel a tantárgyához illeszkedő önművelési technikákat. A *könyv- és könyvtárhasználat* 1. osztálytól az iskolai tanulás befejezéséig része a programnak.

22) Része a programnak az *alkotásra nevelés*. Mivel a gyerekek meglehetősen sok tevékenységben próbálhatják ki magukat iskolás éveik alatt, nagyobb az esély arra, hogy mindenkiről kiderüljön, miben *tehetséges*, mely területen célszerű alkotásra készíteni.

23) A program fontosnak tartja, hogy a gyerekek *kulturált, otthonos környezetben* tanuljanak, s arra, hogy maguk is nagy gondot fordítsanak szűkebb és tágabb környezetük tisztaságára, esztétikumára.

24) A program *munkakultúrát* ad a gyerekeknek. Megtanítja őket tanulni, edzi őket a kudarc elviselésében. Igazodik tanulási tempójukhoz. Változatos, érdekes tevékenységei révén érdekessé teszi számukra az iskolát. A pedagógusok egyik legfontosabb feladatuként jelöli meg azt, hogy megszeretessék a gyerekekkel az iskolát, a tanulást, és *megakadályozzák az értékektől, a kultúrától való elidegenedést*.

A bemutatott program és pedagógia mintegy ezer oldalnyi kutatási beszámolóban, több száz tankönyvben és taneszközben testesül meg. A program előzménye az ugyancsak akciókutatással kimunkált, az iskolarendszer egészében alternatív tantárgyként elterjedt *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program*. (Részletes ismertetése e cikksorozat második részeként jelenik meg.)

JEGYZETEK

- ¹ Coombs, P. H.: *Az oktatás világválsága*. Budapest, 1971.
- ² Spengler, Oswald: *A nyugat alkonya I-II*. Budapest, 1994.
- ³ Ortega y Gasset, J.: *A tömegek lázadása*. Budapest, 1996.
- ⁴ Zsolnai József (Szerk.): *A képességfejlesztő iskoláért*. Oktatókutató Intézet. Budapest, 1983.
- ⁵ Zsolnai József: *Egy gyakorlatközelítő pedagógia*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1986.
- ⁶ Zsolnai József–Zsolnai László: *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.
- ⁷ Zsolnai József: *Kisiskolás gyerek a családban*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1984.

Hamarosan várható:

Juhász János

**RICHTIGES
DEUTSCH**

JAVÍTOTT, ÚJ KIADÁS

16 Gespräche
über typische Fehler
in der Umgangssprache
für Ungarn

CORVINA

Kb. 248 old., kb. 1200,- Ft

Az angol mint idegen nyelv oktatásának néhány alapelve

Stephen Krashen az 1970-es évek kezdete óta a második nyelv elsajátításával foglalkozó elméletek és kutatások egyik legismertebb – s egyben leggyakrabban és leghevesebben bírált – képviselője. Tudományos munkái között legjelentősebbek a monitor modellt és az input hipotézist (Krashen, 1985, 1987) tárgyaló könyvei, valamint ezek gyakorlati megvalósítását elemző kötetei, köztük a természetes nyelvelsajátítás (Krashen és Terrell, 1983) és az olvasás szerepét (Krashen, 1993) hangsúlyozó munkái.

A bírálatok leggyakrabban a természetes nyelvelsajátítás és tudatos nyelvtanulás folyamatainak merev elhatárolása miatt érik. Mégis, nézeteinek hatása napjainkig mind az elmélet, mind pedig a gyakorlat területén jól érzékelhető. Munkáiban megfogalmazott sarkított állásfoglalásainak köszönhetően a második nyelv elsajátításával foglalkozó szakirodalom közérthető formában eljutott a nyelvtanárokhoz, állásfoglalásra és széleskörű empirikus vizsgálatokra készítette a kutatókat. (A ford.)

Ebben a cikkben azt vázoljuk fel, hogyan lehetséges az angol mint idegen nyelv programjában a legkevésbé fájdalmas módon elmozdulni az általános célú nyelvoktatástól a tudományos célú nyelvoktatás irányába, mely utóbbin az angol nyelv üzleti, politikai és természettudományos területeken történő használata értendő.

Kiindulásként helytállónak fogadjuk el Krashen (1985, 1994a) nyelvelsajátítási elméletét, valamint olvasási hipotézisét (Krashen, 1993). Röviden összefoglalva az elmélet a következőket állítja: nyelvet úgy sajátítunk el, hogy értjük az üzenetet (ez az input hipotézis), olyan környezetben, ahol a szorongás szintje alacsony (ez az érzelmi szűrő hipotézise), következésképpen az érthető bemenet tudatalatti, passzív nyelvi kompetenciát eredményez.

Az olvasási hipotézis állítása szerint a tartalomért való olvasás – különösképpen a szabad, önkéntes olvasás – érthető bemenetet eredményez, és így forrása nyelvi kompetenciánk jelentős részének: a műveltségnek, olvasási készségnek, íráskészségnek, szókincsnek és helyesírásnak, valamint annak a képessé-

Stephen Krashen (University of Southern California, USA) 1994 tavaszán a FEFA program keretében tartott kurzust és konzultációkat a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem angol szakos hallgatói és a BTK oktatói számára. Folyóiratunk számára átdolgozott és Nikolov Marianne fordításában közreadott előadása a negyedik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia plenáris ülésén hangzott el Veszprémben. (Köszönet illeti Horváth Józsefet a fordítás átnézéséért.) – A szerző Olvasóink előtt már nem ismeretlen, minthogy az önkéntes, extenzív olvasás előnyeit elemző könyvét (Krashen, 1993) a fordító a *Modern Nyelvoktás* 1995 decemberi számában ismertette.

günknek, melynek segítségével összetett nyelvi szerkezeteket tudunk megérteni és használni.

A tudatos nyelvtanulás működésében korlátozott. Kizárólag ellenőrként, „monitorként” használható, ráadásul csak bizonyos feltételek megléte esetén: a nyelv használójának ismernie kell a szabályt, figyelmét a formára kell összpontosítania, és megfelelő mennyiségű időnek kell rendelkezésre állnia a szabály alkalmazásához (monitor hipotézis). Az emberek többsége számára a fenti feltételek csak nyelvtani tesztek kitöltése, illetve írásos munkájuk átolvasása esetén adóttak. A hibajavítás a tudatos nyelvtanulást célozza meg a természetes nyelvelsajátítás helyett: a javításnak abban kell segítenie a tanulót, hogy a tudatos szabályok közül eljusson a megfelelő szabály használatához. A kutatások eredményei azonban azt bizonyítják, hogy a hibajavítás gyakran eredménytelen. Amennyiben hatékony, hatásfoka mérsékelt és csak akkor érvényesül, amikor adóttak a „monitor” használatának feltételei: a szabály ismert, a helyes nyelvi forma áll a középpontban, és elegendő idő áll rendelkezésre a szabály alkalmazásához. (Közismert a szakirodalomban zajló vita az elmélet helyességéről. Az ilyen jellegű viták elkerülhetetlenek abban az esetben, amikor új gondolatok vetődnek fel vagy divatjamúlt régi elméletek kerülnek újra felszínre. További részletek a szerzőnek a vitához való hozzászólásaiból megtalálhatók az alábbi művekben: Krashen, 1985, 1994a, 1994b).

Kezdők

A kezdőknek szánt, az érthető bemeneten alapuló módszerek között szerepel a természetes módszer (Krashen és Terrell, 1983) és a teljes testi válasz (Asher, 1994). A két módszerben közös a törekvés, hogy szóbeli érthető bemenettel töltik ki a tanórát. A bemenet a fizikai mozgások (teljes testi válaszok), képek és egyéb szemléltető eszközök használatával válik a tanulók számára érthetővé.

A természetes módszer használata esetén a kezdő diákoknak nem kell angolul válaszolniuk, de ha mégis megkísérik, hibáikat nem javítják, és nem szükséges teljes mondatban válaszolniuk. Ez az eljárás az input hipotézisen alapul, és azokon a kutatási eredményeken, melyek a hibajavítás alacsony hatékonyságát vagy hatásának hiányát támasztják alá. A diákok anyanyelvű válaszaiknak elfogadása – mely eljárás a kanadai kétnyelvű programokból származik – elősegíti a kommunikációt.

Az érthető bemeneten alapuló módszerek megtervezettek: tanmenetekre és óratervekre épülnek, de nem nyelvtani tanmenetekre. Ehelyett a tanmenet olyan feladatokon alapul, melyeket a tanulók érdekesnek és érthetőnek találnak. Következésképpen a tartalmak részletkérdései a tanulók korától, érdeklődésétől és háttérétől függenek.

Az érthető input központú nyelvtanítási módszerek a nyelvelsajátítási kutatásokban igen eredményesnek bizonyulnak: az ilyen módszereket használó diákok teljesítménye meghaladja a hagyományos módszerekkel tanulók eredményeit azokon a területeken, ahol kommunikációt mérünk (olvasott szöveg megértése, beszélgetés), és ugyanolyan eredményesek, vagy kicsit eredményesebbek a formális tudást ellenőrző tesztek megoldásában (a részletek a fentebb hivatkozott forrásokban megtalálhatók).

Nyelvtan

Kettős létjogosultsága van a nyelvtan tanításának, de nincs ok arra, hogy a grammatika képezze a nyelvtanítás programjának meghatározó részét, vagy arra, hogy gyerekeknek okítsuk.

Az egyik indok a monitor használatának támogatása. Bár a monitor használata fölöttébb korlátozott, valamennyire mégis hasznos. A monitor használható fogalmazások írásának ellenőrző szakaszában és növelheti a nyelvhelyességet a nyelvtan, helyesírás, központosítás haladó szinten elsajátítható (ezért sokak által soha el nem sajátított) szabályaira. Felnőttek körében lényeges eltérés tapasztalható a nyelvtani tudás és a grammatika iránti érdeklődés terén, bár többségük képes az egyszerűbb szabályok megtanulására.

Szükségtelen a nyelvi szabályok memorizálása. Mindössze arra van szükség, hogy a diákok megtanuljanak használni egy nyelvtankönyvet. Természetesen ahhoz, hogy a nyelvtankönyvet használni tudják, meg kellene menniük grammatikai ismerettel és nyelvtani terminológiával kell rendelkezniük: mikor a nyelvtankönyv magyarázatot ad a *whom* használatára mint „direct object” vagy mint „object of a preposition”, tudni kell, mit takarnak az elnevezések. Tehát a memorizálás szükségtelen, de a megértés nem.

A nyelvtan tanulmányozásának másik indoka a nyelvtudományos érdeklődés. Néhány diákot érdekel a nyelv szerkezete, elbűvölik a nyelv változásai és a dialektusok. Ezt az anyagot középhasaladó szinten integrálhatjuk a tanmenetbe „bújtott tananyagként”, de erről később még szót ejtünk.

Van tehát létjogosultsága a grammatika tanításának, de csak csekély. A kezdő program alapja érthető bemeneten alapuló nyelvvelsajátítás. Gyerekek számára nem indokolt a nyelvtan tanítása. A legegyszerűbb nyelvtani szabályok kivételével a grammatika megértésének képessége csak a Piaget által meghatározott formális gondolkodás szintjének elérésével lehetséges. Egyszerűen nem érdemes megkísérelni gyerekeknek nyelvtant tanítani, hisz idősebb korban jóval könnyebben fog menni.

Lomb Katót, a világ talán legkiemelkedőbb sok nyelven beszélő emberét nagyon érdekli a nyelvtan, és újabb nyelvek tanulása esetén mindig foglalkozik vele. Ennek ellenére úgy véli, a grammatika nem a legfontosabb összetevője a nyelvtudásnak. Szerinte a nyelvtani tanulmányoknak szabadon választhatónak kéne lenniük felnőttek számára, és csak a legegyszerűbb szabályok bemutatására kell szorítkozni. Gyerekek számára a nyelvtan tanulmányozását „abszurdnak” tartja (Krashen és Kiss, 1996).

Középhasaladók

Középhasaladó nyelvtanulók esetén az a cél, hogy olyan szintet érjenek el, amelyről önálló munkával fejlődhetnek tovább. Kényelmesen beszélgethetnek anyanyelvi beszélőkkel és állandó szótárhasználat nélkül olvashatnak autentikus szövegeket. Mindez persze nem jelenti azt, hogy beszédük, illetve írásuk hibátlan. Ezt a célt még soha semmiféle nyelvtanítási program nem valósította meg, hisz nem is helyénvaló célkitűzés. Amennyiben sikerül tanulóinkat eljuttatnunk arra a szintre, amelyről önállóan fejlődhetnek tovább és megismertettük velük

a fejlődés mikéntjént, nyelvhelyességük egyre javulni fog. Ez a célkitűzés is elég nagyratörő, és kevés programnak sikerült eddig megvalósítania.

A továbbiakban a fenti cél elérésének két lehetséges módját mutatjuk be.

Bújtatott, népszerű irodalmi program

A középhaladók számára érthető bújtatott tantárgyi programnak két fontos jellemzője van:

1) Kizárólag középhaladóknak szánják, nem kezdőknek, haladóknak vagy anyanyelvűeknek. A bújtatott tantárgyi program kezdők számára nem érthető, nekik más módszerre van szükségük, pl. a teljes testi válaszra, vagy a természetes módszerre. Amennyiben haladó, illetve anyanyelvű diákok is járnak a bújtatott tantárgyi osztályokba, megnehezítik a középhaladók életét, mivel túlzottan magassá válik a bemenet szintje. Könnyebb érthető inputot nyújtani abban az esetben, amikor a diákok nagyjából azonos nyelvi szinten vannak.

2) A bújtatott tantárgyi programok nem idegen nyelvi programok. A tesztek és projektek a tantárgyi, nem pedig a nyelvi tudást mérik. Paradox módon ezért előnyösebbek a nyelvelsajátítás szempontjából: amennyiben a teszt szókincset és grammatikát ellenőriz, a diákok azt fogják tanulni, és ez nem hatékony. Ha a tantárgyi tudást teszteljük, vagy tantárgyi tudáson alapuló projekteket készítetünk, a diákok részt vesznek az órákon, elolvassák a kiadott anyagot, megbeszélnek a témát, miközben több érhető bemenethez jutnak. Mindez nagyobb fokú nyelvelsajátítást, így jobb nyelvhelyességet és szókincs-gyarapodást eredményez.

A bújtatott tantárgyi programok kutatási eredményeinek értékelő áttekintése (Krashen, 1991) azt bizonyítja, hogy az ilyen osztályokban tanulók legalább annyira, vagy gyorsabban fejlődnek a második nyelvben, mint a hagyományos második nyelvi programokban. Ráadásul hatalmas mennyiségű tárgyi tudással is gyarapodnak. Így az ilyen programok diákjai egyszerre kapnak nyelvi és tantárgyi tudást, továbbá megkezdik a tudományos nyelvhasználat elsajátítását.

Az angol mint idegen nyelv esetében a bújtatott tantárgyi program megkezdésének kézenfekvő területe a népszerű irodalom. Az ilyen fajta modul vagy órák célja, hogy a tanulókat különböző típusú idegen nyelvi szövegekkel ismeresse meg annak érdekében, hogy az olvasás szokássá váljék. Mindezen túl a népszerű irodalmi program megismertetheti a nyelvtanulókat az angol nyelvű kultúrákkal.

Természetesen ahhoz, hogy a tanár ilyen órákat tarthasson, jártasnak kell lennie a népszerű irodalomban. Ez nem ütközhet komolyabb akadályokba, hisz a tanárok többsége elég jól ismeri ezt a területet. Lényeges követelmény, hogy az aktuális, legújabb, legnépszerűbb könyveket és magazinokat használjuk. A tanárnak jól kell tudnia hangosan felolvasni a diákok számára, hisz a felolvasott történetek hatására még az idősebb tanulók is rákaphatnak az olvasásra (pl. Trelease, 1995).

Szabad, önkéntes olvasás

A szabad, önkéntes olvasás fontos hidat jelent a beszélt nyelv és a tudományos nyelvhasználat között. Amint már kifejtettük, a népszerű irodalommal foglalko-

zó órák célja az olvasás megszerettetése és rendszeressé tétele. Amint az olvasási szokás kialakul, kétféle módon integrálható az idegen nyelvi programba:

1) Folyamatos csendes olvasás: a diákok naponta olvasnak a tanórákon rövid ideig, 5–15 percen keresztül. Nem kell az olvasottakról beszámolni, nem szükséges olvasmánynaplót vezetni, vagy kiolvasni a megkezdett könyvet. A kutatási eredmények szerint azok a diákok, akik ilyen olvasási programban vesznek részt, legalább olyan jól teljesítik a standardizált tesztek követelményeit, mint a hagyományos programban résztvevők, és általában jócskán leghagyják őket, amennyiben a program elég hosszú ideig tart (Krashen, 1993). A folyamatos csendes olvasás ideális középhasadók számára, de előbb is beindítható.

2) A folyamatos csendes olvasás intenzívebb változata párhuzamosan vagy utólag kiegészítheti a féléves vagy moduláris, népszerű irodalmi programot. Ebben az esetben az egész tanóra alatt egyéni választás alapján olvasnak a diákok (Appleby és Connors, 1965). Az ilyen egyéni olvasási programban a tanulókat arra biztatják, hogy mélyen olvassák bele magukat saját érdeklődési területükbe. Amikor a diák befejez egy könyvet, vagy úgy dönt, hogy nem folytatja, a tanárral röviden áttekintik az olvasottakat és megbeszélik a következő olvasmányt.

Mindkét olvasási program az olvasott szövegek szűk területét öleli fel, nem tesz kísérletet sokféle szövegtípus vagy korszak áttekintésére. Kutatások eredményei alátámasztják, hogy a szűk fókuszú olvasási programok hatékonyabbak mint a szélesebb, iskolákban gyakran javasolt átfogó jellegűek. A szabad programok résztvevői előrehaladásukkal párhuzamosan rendszerint egyre szélesebb skáláról választanak olvasmányt (LaBrant, 1938). Gyerekek önként választott olvasmányai rendre nehezebb könyvekből állnak, mint amelyeket tanáraik ajánlanak, tehát a szabad olvasás nem mindig jelent könnyű olvasmányokat (Krashen, kiadás alatt). Ráadásul, míg a szövegtípusok különböznek egymástól, a stílusok között gyakori az egybeesés. Következésképpen, aki bármely területen sokat olvas, a tudományos stílus nagy részét elsajátítja.

A fenti programok működéséhez két feltételnek kell teljesülnie: először is, a tanárnak a népszerű irodalom – ezen belül az ifjúsági irodalom – területén alapos ismeretekkel kell rendelkeznie. Másodsor, az olvasnivalóknak elérhetőnek kell lenniük. Olyan könyvtárakra van szükség, amelyekben megtalálhatók a könnyű olvasmányok, köztük képregények, magazinok, könnyed regények, valamint regények és színdarabok hanganyagai kazettán. Semmiféle bizonyíték nincs arra, hogy az ilyen hanganyagok hátráltatnák az olvasást. Valószínűleg éppen ellenkezőleg hatnak: elősegítik a nyelvelsajátítást és fokozzák a diákok könyvek iránti érdeklődését.

A tudományos nyelv fejlődése

Könnyű olvasmányok önmagukban nem biztosítják a tudományos nyelv fejlődését. Ugyanakkor, ha valaki sok könnyed könyvet elolvasott, jóval egyszerűbben birkózik meg tudományos szövegekkel, mint olyan társa, aki nem olvasott. A továbbiakban néhány tanulót tovább vezethetünk a tudományos nyelv rejtelmeibe. Ez is két különböző módon lehetséges.

Szűk tudományos olvasás

Az akadémikus nyelvismeret elérése céljából a tanuló a saját szűk érdeklődési területén olvas. A politika iránt érdeklődő diákok újságcikkeket, politikai folyóiratokat olvasnak. A természet-tudományos érdeklődésű tanulók a *Science News*, *Scientific American*, vagy más hasonló folyóirat cikkeit olvassák. Az üzleti világ iránt érdeklődők a *Wall Street Journal*, az *Economist* és a *Fortune* című szakfolyóiratokat használják.

A nyelvtanulók érdeklődésüknek és háttértudásuknak köszönhetően gyorsan tudnak haladni olvasmányaikkal. Ráadásul az általános tudományos nyelvet is elsajátítják, mivel meglehetősen nagy az átfedés a tudományos írásművek stílusában – függetlenül a kiválasztott tudományos terület stílusától – melyet a rokontudomány is használ. Így elsajátítják minden tudományterület közös szókincsét.

Ilyen típusú program megszervezhető az osztályteremben az egyéni olvasási programhoz hasonlóan, egyéni foglalkozás keretében, és/vagy bújtatott szaktárgyi kurzusként, amennyiben elegendő diák érdeklődik hasonló téma iránt. Természetesen az utóbbival kapcsolatban problémát jelent, hogy kevés angol szakos nyelvtanár rendelkezik megfelelő képzettséggel a bújtatott szaktantárgyi programok tanításához. Két területen azonban minden angol szakos tanár tökéletesen jártas: az Irodalom (most nagy I-vel) és a Nyelv területén.

Bújtatott tantárgyi programok: irodalom és nyelvészet

Miután elegendő mennyiségű népszerű irodalmat olvastak a diákok, készek a nehezebb fajsúlyú klasszikusok olvasására. Az ilyen óráknak szabadon választhatónak kell lenniük: a tanulóknak anyanyelvükön meglehetősen mennyiségű irodalmi háttérrel és ismerettel kell rendelkezniük.

Sok diák számára vonzó lehet a nyelvvel foglalkozó bújtatott kurzus, többüket érdekelheti az angol nyelv szerkezete, története és változatai. Bújtatott nyelvészeti órákon feldolgozható a nyelvi univerzálék, nyelvi változások, regiszter és nyelvhelyesség kérdésköre. Ilyen órákon megbeszélhetjük a nyelv elsajátításának és az írásbeliség kialakulásának folyamatát.

Megjegyezzük, hogy a középhaladók és haladók (tudományos nyelv) szintjei és összetevői átfedik egymást. Például folytatódhat a csendes olvasási program párhuzamosan a bújtatott tantárgyi kurzusokkal, avagy egymással kiegészülve folyik egy vagy több irodalmi, nyelvi bújtatott program, míg szűkebb érdeklődési területükön olvasnak a diákok.

Az alábbi táblázat a fenti javaslatokat foglalja össze.

A. Kezdő szint	érthető bemeneten alapuló módszerek (természetes módszer, teljes testi válasz)
B. Középhaladó szint	bújtatott népszerű irodalmi program szabad, önkéntes olvasás kitartó, csendes olvasás egyéni olvasás
C. Haladó szint	a tudományos nyelvtudás fejlesztése szűk tudományos terület olvasása bújtatott nyelvészet és (klasszikus) irodalom

IRODALOM

- Appleby, B. és Conner, J. (1965). Well, what did you think of it? In: *English Journal* 54, 606–612.
- Asher, J. (1994). *Learning Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Beverly Hills, California: Laredo.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New Jersey: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1991). Sheltered subject matter teaching. In: *Cross Currents* 18, 183–189.
- Krashen, S. (1993). *The Power of Reading*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- Krashen, S. (1994a). The input hypothesis and its rivals. In: Ellis, N. (szerk.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press. pp. 45–77.
- Krashen, S. (1994b). The pleasure hypothesis. In: Alatis, J. (szerk.) *Georgetown Round Table on Languages and Linguistics*. Washington DC: Georgetown University Press. pp. 299–322.
- Krashen, S. (kiadás alatt). „Is free reading always easy reading?” In: *California English*.
- Krashen, S. és Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York: Prentice Hall.
- Krashen, S. és Kiss N. (1996). Notes on a polyglot: Kató Lomb. In: *System*.
- LaBrant, L. (1938). An evaluation of free reading. In: *Research in the Three R's*. Hunnicutt, C. and Iverson, W. (szerk.) New York: Harper and Brothers. pp. 154–161.
- Trelease, J. (1995). *The New Read-Aloud Handbook*. New York: Penguin.

Kovács János / Lázár A. Péter / Marion Merrick

A-Z**ANGOL****NYELVTAN****LEXIKON**

C ♦ O ♦ R ♦ V ♦ I ♦ N ♦ A

888 old., 2200,- Ft

Kovács János / Gráf Zoltán Benedek / Vízi Katalin

A-Z**ANGOL****GYAKORLÓ
KÖNYV**

C ♦ O ♦ R ♦ V ♦ I ♦ N ♦ A

284 old., 1100,- Ft

A FORDÍTÁSTUDOMÁNY MŰHELYÉBŐL

KLAUDY KINGA

A második nemzetközi „Transferre necesse est” konferenciáról

„Navigare necesse est” – hajózni kell, mondta Tengerész Henrik portugál herceg ötszáz évvel ezelőtt. Manapság pedig fordítani és tolmácsolni kell, sugallja a „Transferre necesse est” parafrázis, néhai Radó György leleménye, akinek a 80. születésnapja tiszteletére rendezte 1992-ben a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola (BDTF) az első nemzetközi „Transferre necesse est” konferenciát. A szombathelyi nemzetközi fordítástudományi konferencia megrendezése – előzmények híján – nagyon merész vállalkozás volt, mégis sikerrel járt. A konferencia nem volt nagy, de Radó György nemzetközi hírnevének köszönhetően a nemzetközi fordítástudomány sok kiváló képviselője jött el Magyarországra, többek közt Ewald Osers (Anglia), Gideon Toury (Izrael) és Anthony Pym (Spanyolország). Eugene Nida (USA), a fordítástudomány élő klaszikusa is küldött cikket a konferencia anyagába. (A konferencia előadásaiból összeállított kötetet Hell György ismerteti a *Modern Nyelvoktatás* 1996. 1–2. számában.) Ami viszont talán még ennél is fontosabb volt, ez az angol és német munkanyelvű nemzetközi konferencia hozta össze azokat a magyar kutatókat, akikben megvolt az igény a nemzetközi tudományos életbe való bekapcsolódásra, hogy csak néhány nevet említsünk közülük: a konferencia szervezője, Kohn János (BDTF), Lendvai Endre (Janus Pannonius Tudományegyetem – JPTE), Heltai Pál és Valló Zsuzsa (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kar – ELTE TFK), Sohár Anikó és Papp Andrea (ELTE Bölcsészettudományi Kar – ELTE BTK), Klaudy Kinga és Szabari Krisztina (ELTE Bölcsészettudományi Kar, Fordító- és Tolmácsképző Csoport – ELTE FTCS), Újszászi Zsuzsa és Vraukó Tamás (Bessenyei György Tanárképző Főiskola – BGYTF).

A fenti címmel új sorozat indul a *Modern Nyelvoktatás* mostani számában. A fordítással, tolmácsolással folyóiratunk korábbi számai is foglalkoztak (Hell György: „Transferre necesse est...” *MNyó* II. évf 1-2. szám, 61-67 old.; Szabari Krisztina: „Az Európai Unió és a nyelvek. A nyelvi szabályozás gyakorlata, valamint a fordítás és tolmácsolás jelene és jövője” *MNyó* II. évf. 3. szám, 31-47 old.), most azonban még rendszeresebbé kívánjuk tenni ezt a témát. Az alkalmat az 1996. szeptemberében Budapesten megrendezett második nemzetközi „Transferre necesse est” konferencia szolgáltatta, amelyre a világ negyven országából 350 résztvevő érkezett, hogy három napon keresztül a fordítás és tolmácsolás elméleti és gyakorlati kérdéseiről tanácskozzon.

Ez volt a közvetlen előzménye a mostani – bátran mondhatjuk – világkonferenciának, amelyet az MTA Fordításelméleti Munkabizottsága és az ELTE FTCS rendezett 1996. szeptember 5-től 7-ig, az ELTE Ajtósi-Dürer sori épületében, és amelyre a népes finn, angol és spanyol delegáción kívül valóban a világ minden tájáról érkeztek résztvevők Kínától, Új Zélandtól és Ausztráliától kezdve, Kanadán és Brazílián keresztül egészen Dél-Afrikáig és Portugáliáig.

Az élénk érdeklődés egyik oka, hogy napjainkban a fordítástudomány (*Translation Studies*), és az újabban melléje szorosán felzárkózó tolmácsolástudomány (*Interpreting Studies*) óriási fejlődésének vagyunk tanúi szerte a világon. A modern fordítástudomány, ez a tipikusan interdiszciplináris tudományterület, amely egyaránt magába foglalja az fordítás folyamatának, eredményének és funkciójának irodalmi, nyelvészeti, filozófiai és kulturális megközelítését, századunk végének sikertudományává vált.

A nagy nemzetközi visszhang másik oka a konferencia átfogó tematikája volt. Mivel Budapest a fordítástudományban még nem tartozik a „bejáratott” nemzetközi konferencia-színhelyek közé, mint Bécs vagy Prága, a szervezők nem akarták korlátozni a tematikát, és az átfogó alcímnek („*Current Trends in Studies of Translation and Interpreting*”) megfelelően tizenöt témakörben lehetett előadással jelentkezni: 1) Felkészülés az EU csatlakozásra; 2) A fordítás és tolmácsolástudomány jelenlegi helyzete; 3) Szociolingvisztika és fordítástudomány; 4) Pszicholingvisztika és fordítástudomány; 5) Szövegnyelvészet és fordítástudomány; 6) Kontrasztív nyelvészet és fordítástudomány; 7) Kísérletezés és megfigyelés a F/T kutatásában; 8) Minőségértékelés és fogyasztói igények; 9) Irodalmi fordítás; 10) Tudományos és műszaki fordítás, terminológia; 11) Üzleti és bírósági fordítás és tolmácsolás; 12) Média-fordítás és tolmácsolás; 13) A fordítás és tolmácsolás oktatása; 14) Fordítás és technika (korpuszok, számítógépes fordítás); 15) Fordítás és Internet.

Az érdeklődésre jellemző, hogy több mint kétszázan jelentkeztek előadással, s nehéz dolga volt a magyar szervezőbizottságnak (Klaudy Kinga, elnök, Papp Andrea, alelnök, és Sohár Anikó, titkár), valamint a nemzetközi tanácsadó testületnek (Mona Baker, Anglia; Cay Dollerup, Dánia; Geoffrey Kingscott, Anglia; José Lambert, Belgium; Sonja Tirkkonen-Condit, Finnország), amíg végül is kiválasztott 180 előadást és kijelölt tíz szekciót, amelyekben három napig folytak az előadások, úgyszólván reggeltől estig: 1) EU és interkulturális kommunikáció; 2) Szakfordítás; 3) Tolmácsolás és média-fordítás; 4) A fordítástudomány általános kérdései; 5) Fordítástudomány és kontrasztív nyelvészet; 6–7) Fordító- és tolmácsképzés; 8–9) Irodalmi fordítás; 10) Számítógép és fordítás. Mint látjuk, a fordító- és tolmácsképzés, valamint az irodalmi fordítás témájából olyan sokan jelentkeztek előadással, hogy két párhuzamos szekciót kellett szervezni.

Miért volt ez a konferencia fontos Magyarországnak?

Magyarországon a műfordítás-irodalom kiemelkedő jelentősége miatt sokáig csak a műfordítói tevékenységgel kapcsolatban folytak elméleti kutatások, miközben a fordítástudomány világszerte már régen sokkal tágabb perspektívában vizsgálta a fordítók tevékenységét. Ez részben azt jelentette, hogy az irodalomtudomány mellett a nyelvészet és annak határtudományai, a pszicholing-

visztika és a szociolingvisztika is megjelent a fordítás tanulmányozásában, amely ezáltal egyre interdiszciplinárisabb kutatási területté vált. Másrészt pedig azt, hogy a fordítás eredményére irányuló kutatás mellett megjelent a fordítás és a tolmácsolás folyamatának kutatása is, megjelentek az empirikus módszerek, a szervezett, megismételhető és ellenőrizhető kísérletek stb. Ebből a fejlődésből, amely a nemzetközi fordítástudományban a 70-es és 80-as években végbement, a magyar szakemberek – szűkös utazási lehetőségeik miatt – jószerivel teljesen kimaradtak. Ennek a konferenciának tehát évtizedek lemaradását kellett pótolnia: mi magyarok sokáig nem utazhattunk a világban, ennek a konferenciának kellett hát elhoznia a világot Magyarországra.

Mivel a fordítóképzés hagyományos műhelyei mellett (ELTE FTCS, ELTE Természettudományi Kar, Kossuth Lajos Tudományegyetem Természettudományi Kar – KLTE TTK –, Gödöllői Agrártudományi Egyetem – GATE –, Debreceni Agrártudományi Egyetem – DATE –, Miskolci Állami Egyetem – ME – stb.) szinte az összes magyar egyetem és tanárképző főiskola nyelvi tanszékén folyik valamiféle fordítói program, a szervezők egyik legfőbb törekvése az volt, hogy minél több hazai résztvevője legyen a konferenciának. Ez a törekvés sikerrel járt: a magyar résztvevők száma meghaladta a százötvenet. Hogy a szombathelyi konferencia óta eltelt négy évben mennyire megnőtt a témával foglalkozó magyar szakemberek száma, jól szemlélteti, hogy ezen a magas színvonalú nemzetközi konferencián 34 magyar előadó vállalta a nemzetközi megmérettetést és tartott előadást angol, német, francia és orosz nyelven az alábbi szekciókban : *EU és interkulturális kommunikáció*: Hidasi Judit (Külkereskedelmi Főiskola – KF), Fáyné Péter Emese (KF), Vraukó Tamás (BGYTF), Heltai Pál (ELTE TFK); *Szakfordítás*: Szabari Krisztina (ELTE FTCS), Lendvai Endre (JPTE); *Tolmácsolás és média-fordítás*: Bendik József (konferenciatolmács); *A fordítástudomány általános kérdései*: Szöllősy Sebestyén András (Budapesti Műszaki Egyetem – BME), Lengyel Zsolt és Navracsics Judit (Veszprémi Egyetem – VE), Klaudy Kinga (ELTE FTCS), Albert Sándor (József Attila Tudományegyetem – JATE), Somos Edit Csilla (BME), Lomb Kató (konferenciatolmács); *Fordító- és tolmácsolás*: Koltay Tibor (GATE), Bassa Lia (BME), Halácsy Scholz Katalin (ELTE BTK), G. Láng Zsuzsa (ELTE FTCS), Majos Zsuzsanna és Gercsák Gábor (ELTE TTK), Muráth Judit (JPTE), Szomor Erika (GATE), Márta Anette (JPTE), Salánki Ágnes (ME), Élthes Ágnes (BME); *Irodalmi fordítás*: Sohár Anikó (ELTE BTK), Takács Ferenc (ELTE BTK), Valló Zsuzsa (ELTE TFK), S. Fenyő Sarolta (ME), Képes Júlia (Tankönyvkiadó), Géher István (ELTE BTK), Farkas Jenő (ELTE BTK), Papp Andrea (ELTE BTK); *Számítógép és fordítás*: Kohn János (BDTF), Prószéky Gábor (MorphoLogic).

Ugyancsak fontos eredmény, hogy a konferenciára elkészült és az összes résztvevő táskájába bekerült a *Translation Studies in Hungary* című tanulmánykötet, amely José Lambert, Klaudy Kinga és Sohár Anikó szerkesztésében jelent meg a Scholastica kiadónál és 16 magyar kutató angol nyelvű tanulmányát tartalmazza. A bevezető tanulmány áttekinti a fordítók, a fordítás és a fordítástudomány helyzetét Magyarországon egészen napjainkig. A kötet első részében a fordítástudomány általános kérdéseivel foglalkozik Albert Sándor,

Kohn János, Lengyel Zsolt és Navracsics Judit; a második rész a nyelvészeti vonatkozásokról szól, itt Heltai Pál, Klaudy Kinga, Lendvai Endre, Vraukó Tamás és Szabari Krisztina tanulmányai találhatók. A szépirodalmi fordítással foglalkozik Sohár Anikó, Cs. Jónás Erzsébet, Valló Zsuzsa és Újszászi Zsuzsanna, és végül a tolmácsok tevékenységének nyelvészeti leírása zárja a kötetet Bendik József, Durham Mária és G. Láng Zsuzsa tanulmányaival. A tanulmánykötet fontos része a szerzők fordítástudományi publikációit felsoroló bibliográfia és a kötet szerzőinek rövid életrajza. Ez a könyv az első híradás a nemzetközi fordítástudomány számára arról, hogy Magyarországon milyen kutatások folynak.

Miért volt ez a konferencia fontos a nemzetközi fordítástudománynak?

Bármennyire is tanúi lehetünk napjainkban a fordítástudomány önállósodásának, még mindig sokan nem ismerik el önálló tudományterületnek. Ahhoz, hogy a fordítástudomány valóban önállóvá váljon, az szükséges, hogy legyen saját terminológiája, saját szakirodalma, legyenek saját kutatási módszerei, saját klasszikusai és nem utolsósorban saját konferenciái, ahol képviselőinek alkalmuk nyílik újra és újra találkozni, meggyőződni és meggyőzni egymást arról, hogy az a kutatási terület, amelyet művelnek, valóban fontos és perspektivikus. Szimptomatikusnak tartom, hogy James Holmes „The Name and the Nature of Translation Studies” című előadása, amely máig érvényesen megadja a fordítástudományi kutatások programját, a koppenhágai III. Alkalmazott Nyelvészeti Világkongresszuson hangzott el 1972-ben. Az *Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA)* kongresszusainak azóta is van fordítási szekciója, az igazán fontos előadások azonban ma már a fordítástudomány saját kongresszusain hangzanak el.

Es ebből a szempontból valóban tudománytörténeti jelentőségű volt a budapesti konferencia. A konferenciát Göncz Árpád, a Magyar Köztársaság elnöke nyitotta meg, akinek Updike, Faulkner, Doctorow és még számtalan angol és amerikai szerző regényének nagyszerű fordítását köszönhetjük. Megnyitója, illetve inkább előadása, egyáltalán nem volt formális üdvözlő beszéd, a fordítói szakma legmélyebb problémáit érintette.

A plenáris előadók között szinte a fordítástudomány összes élő klasszikusa ott volt. A két nagy öreg: a 82 éves Eugene Nida, az Amerikai Bibliatársaság elnöke, és a 80 éves Peter Newmark, a Surrey-i egyetem professzora, mindketten fordítástudományi alapművek szerzői. Nida és Newmark – a szakma két óriása, egyikük az USA-ban, másikuk Angliában él, és ritkán találkoztak személyesen életükben. A klasszikusok középgenerációjából jelen volt: Mary Snell-Hornby professzorasszony a bécsi *Institut für Übersetzer und Dolmetscherausbildung* igazgatója és az *European Society for Translation Studies (EST)* megalapítója és elnöke, José Lambert, a Katholieke Universiteit Leuven professzora, aki a *CETRA Research Centre for Translation, Communication and Culture* keretében minden évben fordításelméleti nyári egyetemet szervez fiatal kutatóknak, és aki főszerkesztője a szakma legszínvonalasabb folyóiratának, a *Target*-nek, Daniel Gile professzor, aki a tolmácsolás tudományának megalapítója és a tolmácsolással kapcsolatos empirikus kutatások fő szorgalmazója, és végül Geoffrey Kingscott, a *Language International*, a szakma fő tájékoztató folyó-

iratának főszerkesztője és az első nemzetközi fordítástudományi Who's Who összeállítója (*International Who's Who in Translation and Terminology*. Nottingham: Praetorius 1995). Szerénytelenség nélkül állíthatjuk, hogy a fordítástudomány „nagy neveinek” ilyen találkozására korábban sehol sem került sor, és valószínűleg már nem is fog.

De nemcsak a plenáris előadók között voltak nagy nevek, a szekció-előadók között is a szakma olyan hírességei tartottak előadást, mint Sonja Tirkkonen-Condit Savonlinnából (empirikus fordítástudományi kutatások), Ingrid Kurz Ausztriából (a tolmácsolás neurolingvisztikája), Andrew Chesterman Finnországból (a fordítás filozófiája), Cay Dollerup Dániából (a fordításoktatás módszertana) stb.

Mivel az előadásokról, a felvetett témákról még futólagos áttekintést adni is lehetetlenség, ezért határoztuk el, hogy a *Modern Nyelvoktatás* olvasói számára új sorozatot indítunk „A fordítástudomány műhelyéből” címmel, és itt közöljük a legérdekesebb előadásokat. A fordítások elkészítését az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Csoportjának angol szakos hallgatói vállalták.

TRANSLATION STUDIES IN HUNGARY

EDITED BY

Kinga KLAUDY
José LAMBERT
Anikó SOHÁR



208 old., 1000,- Ft

Kapható a Corvina Könyvklubban
Budapest V., Vörösmarty tér 1. II. em. 201.

A szakfordítás oktatásának új megközelítése

E tanulmány témája a szakfordítás oktatásában bevezetett új módszerek bemutatása a Mainz/Germersheimben és Lipcsében folyó fordítóképzés tapasztalatai alapján. Az új módszerekkel növelhető a fordításoktatás tudományos megalapozottsága, hatékonysága és gyakorlati felhasználhatósága. A cikkben a következő módszerekről lesz szó:

- Szövegkiválasztás piackutatás alapján
- Számítógépes oktatás (Computer Based Training – CBT)
- Korszerű fordítási eszközök
- Szerepjátékok
- Minőségellenőrzés
- Valós fordítási helyzetek alkalmazása a vizsgákon

Napjainkban a világ nagy fordítóképző intézetei közül sokan már fél évszázados múltra tekintenek vissza. Ezalatt az idő alatt sokminden megváltozott: a fordítástudomány figyelme a műfordítástól egyre inkább a szakfordítás felé fordult, és a tanmenetekben mind inkább tükröződik a számítógépek jelenléte. Van azonban a fordítás oktatásának egy olyan területe, melyet egészen mostanáig nem érintett meg a változások szele: a szakfordítás oktatása. Pedig a hallgatóknak itt kellene megszerezniük azokat az ismereteket és készségeket, amelyek képessé teszik őket arra, hogy megéljenek majd a fordítói piacon, amelyen köztudomásúan inkább a szakfordítás, mintsem a műfordítás uralkodik.

Mikor szakfordításról beszélek, akkor a *szak* kifejezést az angol *technical* szóra jellemző tágabb értelmében használom, bármely művészeti, tudományos, szakmai, kereskedelmi stb. területre vonatkozóan, mint ahogy a *szakfolyóiratok* is bármelyik témával foglalkozhatnak a fentiek közül. A német nyelv ilyenkor inkább a *fachlich* szót használja a szűkebb körű *technisch* kifejezéssel szemben.

A régi megközelítés

Kezdjük egy röpke visszatekintéssel. A szakfordítás oktatása évtizedeken keresztül a következőképpen történt: a tanár kiválasztotta a fordítandó szöveget, jobb esetben alapos megfontolás után, rosszabb esetben meglehetősen véletlen-

Ebben a számban a lipcsei Peter A. Schmitt előadásának fordítását közöljük, mely a germersheimi és lipcsei szakfordítóképzésről és a szakfordítói vizsgáztatás reformjáról szól. Azért esett választásunk erre a cikkre, mert szerzője konkrét, szinte azonnal alkalmazható tanácsokat ad a szakfordítás oktatásának megreformálására, és úgy gondoljuk, hogy ez a téma az átalakulóban lévő, új profilt kereső idegen nyelvi lektorátusok számára nagyon időszerű. A cikket Batta Orsolya, Kovács Rita Márta, Megyes Andrea és Méhes Előd fordította.

szerűen: vagy azért, mert neki személy szerint tetszett a szöveg, vagy mert éppen az volt kéznél. A hallgatók a szöveget otthon lefordították, majd a következő órán felolvasták fordításukat, jobb esetben az egész fordítást, rosszabb esetben egy-egy mondatot. A tanár ezután – jobb esetben – rámutatott a fordítás erényeire és hibáira, megindokolta kritikáját és szükség esetén jobb megoldást javasolt. Rosszabb esetben a tanár csak végighallgatta a fordítást, és ilyen megjegyzéseket tett: „nos, nem is olyan rossz”, „ez nem hangzik valami jól”, vagy „én nem így mondanám”, majd végül lediktálta a saját, előre elkészített változatát.

Az utóbbi módszer alkalmazásakor a fordítójelölteknek könnyen az a benyomásuk támadhatott, hogy a fordítás mondatszinten zajlik, hogy a szövegnek kizárólag a mondathatáron belül megvalósuló nyelvi aspektusai a fontosak, vagyis ugyanúgy zajlik, mint a gépi fordítás. Mivel az ilyen órákon egyszerre csak egy diák szerepelt aktívan, csapatmunkáról szó sem lehetett. A hallgatók azzal voltak elfoglalva, hogy a fordítás foszlányait jegyzeteljék, s mivel a fordítás csak hangzó szöveggé volt jelen a tanteremben, nem volt mód arra, hogy közösen megvitassák a szöveget, illetve megfigyeljék vagy lejegyezzék a jó fordítási megoldásokat. A hallgatók ily módon készült jegyzetei korántsem voltak kielégítőek, sokminden hiányzott belőlük, gyakran nem is a végső megoldást tükrözték, nem feleltek meg a fordítási gyakorlat didaktikai céljának, és rossz következtetéseket tartalmaztak.

Csupán most, a kilencvenes évek elején, vagyis négy évtizeddel a tranzisztor felfedezése után és a személyi számítógépek elterjedésének tizedik évében jutottunk el odáig, hogy a szakfordítás oktatásának módszereiben végre valamiféle változás induljon el.

Az új megközelítés

Szövegkiválasztás piackutatás alapján

A szakfordítás oktatásában használt szövegeket úgy választjuk ki, hogy a szövegtípus (*Textsorte, Texttyp*) és a téma tekintetében a legjellemzőbb szövegfajtákat képviseljék. Olyan szövegeket használunk, amelyek tipikusak az adott nyelvpár és az adott fordítási irány esetében. Nyilvánvaló, hogy a személygépkocsik használati utasítását gyakrabban fordítják németről portugálra, mint fordítva. Ahhoz, hogy meg tudjuk állapítani, mi az, ami tipikus, mi az, ami túlmutat az egyéni fordítók mindennapi tapasztalatain, némi piackutatásra volt szükség. Ami a német fordítói piacot illeti, ott sok cég az általam 1989 és 1992 között végzett piackutatás adatait használja (Schmitt, 1990a, 1990b, 1990c, 1993).

A fordítói gyakorlatban releváns szövegek kiválasztását a fordító státusza is befolyásolja. A szabadúszó fordító szövegeinek skálája mind kategóriában, mind témában különbözik a státuszban lévő fordítóétól, aki valamely vállalat vagy kormányhivatal fordítóirodájában dolgozik. Ha figyelembe vesszük azt a tendenciát, hogy a fordításokat egyre gyakrabban külső fordítókkal végeztetik, a fordítás oktatásában célszerűnek látszik olyan típusú és témájú szövegeket használni, melyeket a szabadúszók és a fordítóirodák szoktak fordítani. A né-

met–angol nyelvpár esetében például ez egyértelműen azt jelenti, hogy a legtöbb figyelmet a gépészeti, az elektronikai és a számítástechnikai kézikönyveknek kell szentelnünk.

Az oktatás során a példaszövegek szakmai jellege fokozatosan erősödik. Első feladatként a hallgatók nagyközönségnek szóló termékismertetőket fordítanak: például személygépkocsi használati utasítását, vagy szoftver kézikönyvet. Később kerülnek sorra a szakembereknek szóló szövegek, például az autójavítási kézikönyvek, amelyek sokkal nagyobb szakmai és terminológiai tudást kívánnak és szövegszinten is különböznek a nagyközönségnek szóló szövegektől. A szakfordítói kurzusok végén sorra kerülő szövegek tipikus példája a szabaddalmi leírás, amelynek fordítása rendkívül összetett feladat, mivel a műszaki (például gépészeti) tárgyú szövegnek jogi érvénye is van. Mielőtt az adott szöveg fordításához a hallgatók hozzálátnak, röviden meg kell beszélni, mi volt az oka a szöveg kiválasztásának, milyen jellegzetességei vannak a szövegnek, és milyen szövegek felelnek meg az adott forrásnyelvi szövegnek a célnyelvi kultúrában.

Számítógépes oktatás

Minthogy minden szakfordító számára nélkülözhetetlen a szöveghez kapcsolódó szaktudás, egyik fő feladatunk ennek a tudásnak az átadása hallgatóinknak, legalább olyan mértékig, amennyire az a szakfordítás oktatásához szükséges. A hagyományos oktatási formákon kívül (frontális osztálymunka, egyéni tanulás tankönyvek segítségével), amelyek természetesen továbbra is hasznosak, új módszertani lehetőségeket jelent a CD-ROM-on található elektronikus kézikönyvek bősége. A skála a hivatalosan kiadott CD-ROM-tól, a speciális, rendelésre készült számítógépes oktatócsomagig (*Computer Based Training – CBT*) terjed.

Az előbbi a tankönyv modern megfelelője, és többé vagy kevésbé interaktívan és vonzóan elmagyarázza például, hogyan működnek bizonyos dolgok (legyen az akár az emberi test, számítógépes hardver, szoftver vagy személygépkocsi). Másik példa a nyelvi oktatócsomag. Ez utóbbi olyan program, amely kifejezetten a fordításoktatás céljaira készült. Ennek egyik jellegzetes példája az a maga nemében alighanem első program, melyet Doris Ensinger és Willy Neunzig fejlesztett ki a Barcelonai Egyetemen. A programot spanyol–német nyelvtanulóknak és fordítást tanuló hallgatóknak szánták, és a német politikai rendszerrel ismerteti meg a felhasználókat.

Egy másik példa a CATTSY nevű számítógépes fordításoktató rendszer (*Computer-Aided Translation Teaching System*), amelyet a lipcsei egyetemen oktató Lothar Schmiedel fejlesztett ki. A rendszer különböző típusú és témájú forrásnyelvi szövegeket tartalmaz. Elektronikus szövegekapsolatok (*hyperlink*) kifinomult rendszere révén a forrásnyelvi szövegek elemei összeköthetők háttér-információkkal, párhuzamos szövegekkel, nyelvészeti és elméleti jellegű magyarázatokkal, tényyszerű információkkal, valamint az illető szakmához tartozó szakmai ismeretekkel és terminológiával. Még a témával kapcsolatos tudományos cikkek is hozzáférhetők egyetlen egérekattintással. Napjainkban, amikor a költségvetési gondok miatt napirenden van az egyetemek karcsúsítása és

hatékonyságuk növelése, fontos, hogy csak akkor támaszkodjunk az emberi munkaerőre, azaz a tanárok munkájára, amikor az nélkülözhetetlen, és aknázzuk ki az egyéni tanulási módszereket, amikor csak lehetséges és didaktikailag indokolható.

Korszerű fordítási eszközök

1991-ben Christopher Marsh beszámolt azokról a tapasztalatokról, melyekre a fordításoktatás során személyi számítógépek felhasználásával tett szert az innsbrucki egyetemen (Marsh, 1991). Egy évvel később hasonló elképzelést valósított meg a germersheimi egyetem. Ennek a lényege a következő: a hallgatók a forrásnyelvi szöveget szokás szerint „házi feladatként” fordítják le, de felhasználnak minden olyan eszközt, amely egy hivatásos fordító rendelkezésére áll, tehát számítógépes munkapadnál dolgoznak, ahonnan hozzáférhetőek a fordítói szoftverek.

Germersheimben mintegy 50 korszerű, hálózatra kötött személyi számítógép áll a hallgatók rendelkezésére, melyeken beléphetnek az egyetem belső terminológiai adatbankjába, és a *World Wide Web* is hozzáférhető számukra. Ha azt is figyelembe vesszük, hogy egyre több hallgatónak van otthon személyi számítógépe, az 50 munkapad nem is olyan kevés, bár az egyetemen 2300 hallgató tanul. A diákok egy héttel később, a következő órára behozzák a fordítást, vagy kinyomtatva, vagy – lehetőleg – lemezen. Ha a csoport létszáma meghaladja a tíz főt, jobb, ha a hallgatók kinyomtatva és nem lemezen nyújtják be fordításaikat.

A szakfordítási óra különlegesen felszerelt tanteremben zajlik. Ebben a teremben mindössze egyetlen számítógépes munkapadra van szükség, amely a tanári asztal mellett helyezkedik el. A számítógép monitorja adatkijelzőhöz vagy vetítőhöz van kötve, hogy a lehető legnagyobb méretben és legjobban láthatóan vetíthessük ki a képernyőt. A hallgatói asztalok úgy vannak elrendezve, hogy a hallgatók arccal a számítógép kivetített képernyőjével szemben üljenek. A tanár úgy helyezkedik el, hogy lássa mind a hallgatókat, mind a számítógép képernyőjét, illetve annak kivetítését is, anélkül, hogy akadályozná a fénysugár továbbjutását (épp ezért a legcélszerűbb a mennyezetre szerelt vetítő).

A kivetített kép tisztaságának és világosságának elérése nem olcsó mulatság: Germersheimben VGA-típusú, színes adatkijelzőt használunk 400 wattos Xenon vetítővel összekötve, melynek égője körülbelül 500 német márkába kerül, és élettartama mintegy 500 óra. Olyan teremre van szükség, amelyet el lehet sötétíteni, hogy nagyobb legyen a kontraszt és olvashatóbb legyen a kivetített kép, de legyen elég fény ahhoz, hogy a hallgatók írassanak és el tudják olvasni jegyzeteiket. A tipikus germersheimi felállásban a tanári számítógép rá van kötve a hálózatra, és mindenféle hardveres vagy szoftveres forrás elérhető róla, ami hasznos lehet egy fordító számára (részleteket lásd Schmitt, 1994a, 1994b), beleértve egy CD-ROM tornyot is, amelyben elektronikus kézikönyvek találhatóak.

Szerepjátékok

A szerepjáték alkalmanként három hallgató aktív részvételére épül. Egyikük a számítógép-kezelő szerepét ölti magára, általában a teljes óra idejére. A személyi számítógép mellett ül, és feladata a célnyelvi szöveg tényleges megjelenítése. Mivel az ideális csoportlétszám 12, egy tipikus, 12 hetes félév során minden egyes hallgató legalább egy alkalommal betöltheti a kezelő szerepét. Mivel a személyi számítógép és valamely szövegszerkesztő program ismerete előfeltétele az ilyen gyakorlatokban való részvételnek, ezek az ismeretek külön kurzusokon sajátíthatók el.

A másik hallgató a fordító szerepébe helyezkedik, abból kiindulva, hogy a fordítást megrendelő számára készíti (a megrendelő lehet a fordítás végső felhasználója, vagy egy fordítóiroda). A fordító-hallgató az órára előre elkészített célnyelvi szöveget vagy mágneslemezen adja át a számítógép-kezelőnek, vagy lediktálja a célnyelvi szöveg egy szakaszát, általában egy bekezdését, és azt a kezelő begépezi. Ha a szöveg lemezen van, akkor csak be kell tölteni a gépbe. Hogy ne kelljen az időt konvertálással tölteni, a hallgatóknak azonos formátumban (pl. RTF, vagy ASCII, ANSII) kell elkészíteniük a fordításokat. Mellesleg a diktálást is tanulni kell, mivel a hallgatók kezdetben hajlamosak arra, hogy halkán és nem elég tisztán beszéljenek, valamint diktálás közben elmulasztják megadni a központosásra és a szöveg formájára vonatkozó információkat.

A harmadik hallgató a lektor szerepét játssza. A fordítási gyakorlatok egyik kulcsfontosságú célja a fordítás minőségének ellenőrzése a nyelvi ipar jelenlegi követelményeivel összhangban (pl. a termék megbízhatóságára vonatkozó feltételekről lásd Schmitt, 1996: 50).

Minőségellenőrzés

Az iparban használatos minőségellenőrzési eljárásoknak megfelelően – ezt használják az IBM németországi fordítóirodájában is (Schmitt, 1997) – a tanár arra ösztönzi a lektort alakító hallgatót, hogy a következő három lépésben hajtsa végre feladatát.

A lektor először azt ellenőrzi, nincsenek-e a fordításban nyilvánvaló formai hiányosságok: hiányzó szövegrészletek, nyelvtani, helyesírási és központoszási hibák. A lektor rámutat mindenre, amit hibásnak gondol. A fordítónak ekkor lehetősége van megvédenie saját változatát; a lektornak viszont meg kell tudnia indokolni álláspontját. Ez a vita nemcsak azért hasznos, mert nyilvánvalóan javára válik a fordításnak, hanem azért is, mert elősegíti, hogy a hallgatók szakemberként tudjanak beszélni munkájukról, használják a fordításelemzés metanyelvét, tudjanak megalapozottan érvelni, saját véleményüket anélkül kifejteni, hogy kollégáikat megsértenék.

Amikor ez a megbeszélés véget ér, a lektor megkéri a számítógép kezelőjét, hogy az instrukciók szerint szerkessze át a szöveget. Amikor a lektor-hallgató szerint a szöveg már formailag elfogadható, a tanár megkérdezi a csoportban lévő többi hallgatót, hogy egyetértenek-e, vagy esetleg van még javításra szoruló hiba a szövegben. Minthogy mindenki könnyűszerrel követheti a szöveg javításának folyamatát a képernyőn, és senkinek sem kell pusztán emlékezetére vagy jegyzeteire hagyatkoznia, a hallgatók általában sokkal aktívabban vesznek

részt a munkában, mint a hagyományos fordítási órákon, és javaslatokat tesznek a szöveg további javítására. A tanár szerepe csak annyi, hogy moderátorként ellenőrzi az események alakulását, felhívja a hallgatók figyelmét a problematikus területekre és megmagyarázza bizonyos szövegváltoztatások és variánsok kedvező vagy kedvezőtlen hatását. Csak abban az esetben kell a tanárnak a végső megoldást megadnia, ha a hallgatók nyitva hagynak, vagy nem vesznek észre valamilyen problémát.

A második lépésben a lektor az információ átadásának pontossága szempontjából vizsgálja meg a szöveget. Itt az a követelmény, hogy a szöveg minősége érje el azt a minimális színvonalat, amely ahhoz szükséges, hogy továbbítani lehessen a munkát a megrendelőnek. Ez a fázis azt a tipikus helyzetet szimulálja, amikor a határidő betartása fontosabb a stílus eleganciájánál. Azonban már itt is követelmény a terminológiai pontosság (pl. a megrendelő, nem pedig a versenypartner terminológiájának használata). Ugyancsak követelmény bizonyos szövegtulajdonságok szem előtt tartása is (pl. a személytelen stílus alkalmazása a német használati utasításokban). A javítás egyébként ugyanúgy zajlik, mint az első szakaszban.

A harmadik lépés feltételezi, hogy van elég időnk bármit megtenni, amit a szöveg javítása érdekében jónak látunk. Ilyenkor ügyelhetünk a jó szakszöveg alkotásának különböző elemeire, olyasmire például, mint a világos téma-réma építkezés, a célnyelvi olvasóközönségnek szóló példák beiktatása, a szöveg mikro- vagy makro-struktúrájának kisebb vagy akár nagyobb mértékű átformálása. Ilyenkor vezethetünk be módosításokat vagy akár lényegesebb változtatásokat is a célnyelvi szövegbe, hiszen a jó stílus elérése sokszor újraírást kíván. A szöveg és a fordítási feladat természetétől függően ebben a lépésben formatálási kérdések is felmerülhetnek, például oldalbeállítás, betűtípus stb. A javítás egyébként ismét ugyanúgy zajlik, mint az első két lépésben.

Ahol mód nyílik rá, a felmerülő kérdéseket az elérhető *on-line* anyagok (pl. adatbázisok) segítségével oldjuk meg, így a hallgatók megismerkedhetnek az elektronikus segédeszközök lehetőségeivel és korlátaival (részletesebben lásd Fischer, Freigang, Mayer, Reinke, 1994). Ha a csoportoknak sikerül megtalálni a mindenki számára elfogadható megoldást, a szövegrészlet fordítását befejezettnek tekinthetjük és egy újabb, fordítóból, lektorból és számítógép-kezelőből álló csoport kezdhet el foglalkozni a következő szövegrésszel.

A végső célnyelvi szöveget vagy kinyomtatjuk az óra végén, vagy nagy csoportok esetében időtakarékoság miatt a következő órán osztjuk ki.

Másféle módszert alkalmaznak Lipcsében és Erlangenben, ahol minden hallgatónak külön számítógépes munkapad áll rendelkezésére, és a tanár egy speciális hálózati szoftver és vezérlőpult segítségével minden egyes diák fordítási munkáját figyelemmel tudja kísérni.

Valós fordítási helyzetek alkalmazása a vizsgákon

A fordítói vizsgáztatás módszereire a technikai fejlődés egészen a legutóbbi időig a legkevésbé sem volt hatással. A vizsgák még mindig előadóteremben zajlanak, ahol a vizsgázók a nyomtatott fordítandó szöveg fölé görnyedve szorgalmasan körmölik papírlapokra fordításukat.

A lipcsei egyetem most új módszer bevezetésére készül: 1997-től a fordítói vizsgák az egyik számítógépes teremben zajlanak. Minden vizsgázó rendelkezésre áll majd egy fordítói munkapad, amely összeköttetésben áll a hálózattal, azaz az összes lehetséges forrással, beleértve az elektronikus szótárakat is. Ilyen módon a vizsgán mindenki számára egyenlőek az esélyek. A vizsgázók mindent felhasználhatnak, amire szükségük van ahhoz, hogy meghatározott időn belül meghatározott minőségű célnyelvi szöveget állítsanak elő és nyomtassanak ki. Ez a rendszer meglehetősen merésznek tűnik más intézmények vizsgafeltételeihez képest, ahol néha még szótár használatát sem engedélyezik, nemhogy számítógépét. Az új módszer lényege abban áll, hogy a vizsgákon a fordítójelölteknek nem szódolgozatot kell írniuk, hanem arról kell számot adniuk, képesek-e hatékonyan használni a szakmai eszközöket annak érdekében, hogy meghatározott idő alatt meghatározott minőségű fordítást készítsenek.

Összefoglalás

Befejezésül engedjék meg, hogy az alábbiakban foglaljam össze mindazt, amit a legfontosabbnak tartok:

- Ha a fordítandó szövegek kiválasztását tényleges piackutatás alapján végezzük, minimális erőbefektetéssel maximális didaktikai hasznot érhetünk el.
- Ha a hallgatók megtanulják a számítógépes fordítói segédeszközök használatát az egyéni munkában, a tanárok mentesülnek a rutinfeladatoktól és fontosabb oktatási feladatokkal foglalkozhatnak.
- Ha a tanárok bevezetik a számítógépes fordítói segédeszközök használatát a tanórákon, ezzel megtanítják a hallgatókat a korszerű munkamódszerek használatára.
- Ha a fordítás szövegét kivetítjük az órán, ezzel elősegítjük, hogy a hallgatók tudatosítsák a fordítás formai követelményeit (pl. helyesírás, központozás, betűtípusok, oldalbeállítás stb.) csakúgy, mint az összefüggő szöveg szerkesztésének eszközeit (pl. a koherencia megteremtése, az információ fokozatos adagolása, a világos téma-réma tagolás, a terminológia következetes használata stb).
- Ha szerepjátékot alkalmazunk (fordító, lektor és számítógép-kezelő szerepeket osztunk ki), olyan légkört teremthetünk az órán, amely javítja a hallgatók aktivitását és fejleszti a csoportmunkára való képességüket.
- Ha a hallgatók fordításait folyamatosan értékeljük, javítjuk és lektoráljuk, ezzel növeljük a hallgatók felelősségérzetét a fordítás minősége iránt.
- Ha világos értékelési kritériumokat és átlátható osztályozási rendszert vezetünk be, megkönnyítjük, hogy a hallgatók elfogadják a kapott osztályzatokat, és növeljük a fordítási feladatok terapeutikus hatását.
- Ha valós fordítási helyzetet teremtünk a vizsgákon (a vizsgázók hozzájuthatnak a legújabb hardverhez, szoftverhez és számítógépes referenci anyagokhoz), lehetővé tesszük, hogy minden vizsgázó egyenlő eséllyel induljon, és képességeit szakmai környezetben lehessen értékelni.

Visszatekintve az elmúlt öt évre, amelyben már a szakfordítás oktatásának ezt az új megközelítését alkalmaztuk, hiszünk abban, hogy ez a rendszer rendkívüli módon fejleszti a fordítójelöltek tudatosságát és problémaérzékenységét, képessé teszi őket arra, hogy felismerjék a jó és még jobb fordítás közötti sokszor árnyalatnyi különbségeket. Mindez azért fontos, mivel az automatikus fordítói rendszerekkel folytatott versenyben a magas színvonalú fordítás a humán fordítónak úgyszólván egyetlen árucikke, amelyet a fordítói piacon értékesíteni tud.

IRODALOM

- Fischer, I., Freigang, K., Mayer, F. Reinke, U. (szerk.) (1994). *Sprachdatenverarbeitung für Übersetzer und Dolmetscher. Akten des Symposiums zum Abschluß des Saarbrückener Modellversuchs, 28./29. September 1992*. Reihe Studien zu Sprache und Technik, Bd. 5. Hildesheim: Olms.
- Hönig, H. (1995). *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kussmaul, P. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Marsh, Ch. (1991). Textverarbeitung im Übersetzungsunterricht. In: *Lebende Sprachen* 3, 97–98.
- Schmitt, P. (1990a). *Die Berufspraxis der Übersetzer. Eine Umfrageanalyse*. Berichtssonderheft des Bundesverbandes der Dolmetscher und Übersetzer. Bonn: BDÜ.
- Schmitt, P. (1990b). Was übersetzen Übersetzer? – Eine Umfrage. In: *Lebende Sprachen* 3, 97–106.
- Schmitt, P. (1990c). Übersetzer/Übersetzerin, Dolmetscher/Dolmetscherin. Eine Umfrageanalyse über die Berufspraxis. In: *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit* 12, 517–533.
- Schmitt, P. (1993). Der Translationsbedarf in Deutschland. Ergebnisse einer Umfrage. *Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer MDÜ* 4, 3–10.
- Schmitt, P. (1994a). Computereinsatz im Übersetzungswesen. Ein Überblick. In: Beck, Uwe / Sommer, Winfried (szerk.) *LEARNTEC 1993: Europäischer Kongreß für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung. Tagungsband*. Berlin: Springer, 567–590.
- Schmitt, P. (1994b). Translationsrelevante Software. In: *BDÜ-Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer (MDÜ)* 3, 3–11. An updated version may be downloaded via the Internet under the WorldWideWeb URL <http://www.fask.uni-mainz.de/ze/term/cat-pas.html>
- Schmitt, P. (1996). Warnhinweise in deutschen und englischen Anleitungen. In: *Lebende Sprachen* 2, 49–57.
- Schmitt, P. (1997). Evaluierung von Fachübersetzungen. In: Heide Schmidt und Gerd Wotjak (szerk.) *Modelle der Translation. Festschrift zum 65. Geburtstag von Albrecht Neubert*. Tübingen: Narr.

**Neu vom
Max Hueber Verlag**

GESCHÄFTS- KOMMUNIKATION

Axel Hering
Magdalena Matussek

A. Hering – M. Matussek

Schreiben
und
Telefonieren

GESCHÄFTS- KOMMUNIKATION

Schreiben und Telefonieren
Kursbuch Deutsch als Fremd-
sprache, 168 Seiten

Ein systematisches Brief- und Hörtraining mit dem Schwerpunkt Import/ Export. Alle 15 Kapitel bestehen aus einer Einführung zum Thema, Musterbriefe, Formulierungstraining, Grammatik (mit Übungen), Brieftraining und Hörtraining. Am Ende des Buches sind die Hörtexte sowie die Lösungen zu allen Übungen abgedruckt. Deutschlerner mit guten Grundstufenkenntnissen der Allgemeinsprache, die sich speziell mit Deutsch als Handelssprache beschäftigen (mit Unterricht oder als Selbstlerner), erhalten mit diesem Material eine ideale Übungsmöglichkeit zu den Bereichen Korrespondenz und Telefon.



Kursbuch Deutsch als Fremdsprache

Hueber

Kursbuch Bestell-Nr.: 11587; Preis: 2323 Ft
1 Cassette Bestell-Nr.: 11787; Preis: 2129 Ft

Ruf mal an!

Ein Übungsprogramm zur Verbesserung der Sprechfertigkeit beim Telefonieren im beruflichen Alltag.

2 CD-ROMs für Lernende mit Vorkenntnissen (ab Grundstufe 2)

Für insgesamt 40 Stunden Lernpraxis.

Knapp 100 Gesprächssituationen.

Systemvoraussetzungen: IBM-kompatibler PC: Prozessor 386 SX, 4 MB RAM, Super-VGA-Monitor, Soundkarte mit Mikrofon, CD-ROM-Laufwerk, Windows 3.1

Ruf mal an! 1 Bestell-Nr. 11594; Preis: 9 483 Ft

Ruf mal an! 2 Bestell-Nr. 21594; Preis: 9 483 Ft

Ruf mal an! 1 + 2 Bestell-Nr. 1594; Preis: 14 321 Ft

**Zu bestellen bei PRE-SZT Bt. 2001 Szentendre Pf. 90
Tel.: (26) 312-527; FaX: (26) 312-280**

A **SZAKNYELVOKTATÁS** című, évente négy számban megjelenő folyóiratot a **Külkereskedelmi Főiskola** FEFA-segítséggel létrehozott Gazdasági nyelvi Módszertani és Továbbképző Központja adja ki.

Az első tematikus szám a hiteles dokumentumok szaknyelvoktatásban történő alkalmazásáról szól. Szerzői között a Külkereskedelmi Főiskola tanárai mellett a KVIF, a BME, és külföldi egyetemek nyelvi tanszékei képviseltetik magukat.

A második szám az innovatív oktatástechnológiákkal foglalkozik, a harmadik és negyedik számban a nyelvoktatásmódszertan és a kultúraközi kommunikáció a központi téma.

A **SZAKNYELVOKTATÁS** megrendelhető a Külkereskedelmi Főiskola Gazdasági nyelvi Módszertani és Továbbképző Központjánál a kitöltött megrendelőlapal és a főiskola számlájára történt befizetés igazolásával.

A **SZAKNYELVOKTATÁS** számai megvásárolhatók a főiskola jegyzetboltjában (Budapest, 1097 Ecseri út 3.).

Az első négy számra a kedvezményes előfizetés 1000, azaz egyezer Ft.
Számlaszám: Külkereskedelmi Főiskola, 10032000-01410402

Külkereskedelmi Főiskola
Gazdasági nyelvi Módszertani
és Továbbképző Központ
1097 Budapest,
Ecseri út 3.

MEGRENDELŐ

Alulírott ... példányban megrendelem a **SZAKNYELVOKTATÁS** c. folyóiratot. A megrendelőhöz csatolom az előfizetési díj befizetéséről szóló igazolást. (Számlaszám: Külker. Főiskola, 10032000-01410402)

Kelt

.....
megrendelő neve, címe

.....
aláírás

Bemutatjuk a Magyarországi Olasz Kultúrintézetet

Bevezetés

A Magyarországi Olasz Kultúrintézet oktatói munkája 1937-ben vette kezdetét Budapesten, miután a két ország 1935. február 18-án aláírta első kulturális egyezményét, mintegy az 1927 óta fennálló barátsági szerződés betetőzéseként.

Kezdetben az Intézet az egyik belvárosi palotában kapott helyet, de a hallgatók nagy száma miatt hamarosan szükségessé vált, hogy a nyelvtanfolyamokat a főváros iskolaépületeibe helyezték ki. Az Intézet termeiben, amelyek többek között a könyv- és folyóirattárat fogadták be, olasz anyanyelvű tanárok kulturális tanfolyamokat tartottak, és itt került sor a különböző kulturális rendezvényekre is: előadásokra, hangversenyekre, filmvetítésekre és az olasz művészi és tudományos élet képviselőivel rendezett találkozókra.

1942. február 3-án Budapest városa hazánkunk ajándékozta a Bródy Sándor utcai értékes épületet, amely jelenleg is az Intézet székháza. A Nemzeti Múzeum kertjére néző, neoreneszánsz palota a múlt század legnagyobb magyar építésének, Ybl Miklósnak az alkotása; 1867-től 1902-ig itt ülésezett a Magyar Képviselőház. Új székházunkat 1943. június 21-én avatták fel.

A II. világháború viharos időszakában és az 1956-os drámai napok kivételével az Intézet az olasz nyelv és műveltség megismertetésén, terjesztésén fáradozott, s teszi azt ma is.

Különösen említésre méltók a nyelvi és kulturális tanfolyamok; amelyek mindmáig a magyar közönség legnagyobb érdeklődésére tarthatnak számot. Újabban sok magán nyelviskola nyílt, de az Intézet megőrizte elsőrendű fontosságát a főváros kulturális életében. Ez annak is köszönhető, hogy oktatói tevékenységéhez nagyszámú és értékes kulturális kezdeményezés is járul, ami nagy vonzerő az olasz műveltség iránt érdeklődő magyar közönség számára.

Az oktatói tevékenység

A nyelvi és kulturális tanfolyamok

A közelmúlt politikai változásai nyomán megnövekedett a magyar közönség érdeklődése az idegen nyelvek iránt. Az olasz nyelv mindig is igen népszerű volt Magyarországon, de a legutóbbi időkben valóságos konjunktúrája lett: azoknak az idegen nyelveknek szűk körébe került, amelyeket nélkülözhetetlennek tekintenek mind kulturális, mind szakmai szempontból. Jelentős szerepre tett szert az olasz a magyar középiskolai oktatásban is, olyannyira, hogy Magyarország európai összehasonlításban szinte kivétellé vált: egyetlen más európai országban sem dicsekedhet nyelvünk hasonló méretű sikerrel az iskolai oktatásban.

A tanárok

Az elmondottakból következik, hogy az olasz nyelvoktatás igen nagy számú és képzett belföldi tanári gárdára támaszkodhat, amely hatékonyan közreműködik az országunk iránti érdeklődés növelésében és kultúránk terjesztésében. Így az Intézetnek lehetősége van arra, hogy jól képzett, hozzáértő és tapasztalt tanárokat foglalkoztasson, mellettük ott vannak a kétnyelvű gimnáziumok és a fővárosi egyetemek anyanyelvi oktatói is.

Olaszország nagyra becsüli azt a munkát, amely nyelve terjesztése érdekében az Intézetben folyik. A két ország közt érvényben lévő kulturális munkaterv alapján a Magyarországi Olasz Kultúrintézet, a magyar Közoktatási Minisztériummal karöltve, székházában minden évben szakmai továbbképző tanfolyamot rendez valamennyi magyarországi olasztanár számára. Ám ezzel a háromnapos továbbképző tanfolyammal még nem ér véget a szakmai képzés. Ezen kívül az Intézet minden félévben hetenkénti találkozók sorát kínálja kifejezetten a tanárok részére. Az anyanyelvi oktatók vezetésével tartott találkozók azt a célt szolgálják, hogy a résztvevőket folyamatosan továbbképezzék nyelvi, kulturális és módszertani szempontból.

Ezekhez a kezdeményezésekhez járul még az ösztöndíjak adományozása olyan olasz egyetemekre, amelyeken szakosításuk szerint olaszt mint idegen nyelvet tanítanak (Perugia, Siena, Reggio Calabria).

A közönség

Milyen okok indítják hallgatóinkat arra, hogy a Magyarországi Olasz Kultúrintézet tanfolyamaira járjanak? Erre a kérdésre természetesen nem könnyű egyértelmű választ adni; erről tanúskodik I. Baldelli vizsgálata is az olasz tanulásának okairól a világban. A kifejezetten művelődési jellegű indok mellett – amely túlnyomóan érzelmi vonásokat mutat – újabban másfajta megfontolások is szerepet kapnak: az olaszt jelentős fontosságú tényezőnek tartják, amely elősegíti a hivatásbeli érvényesülést.

Tükröződik mindez az Intézet nyelvtanfolyami látogatói körének összetételében is. Más szóval élve, a hallgatók különböző korosztályokhoz tartoznak és igen eltérő foglalkozási körökből kerülnek ki. Éppen ezért az Intézet oktatói munkájának sugara kiterjed az általános iskolai tanulóknak (6-tól 15 éves korig) tartott óráktól a felnőttek esti tanfolyamaiig, és nemcsak kezdő, középszintű és haladó tanfolyamokra tagolódik, hanem szakosított és különleges célokat szolgáló oktatásra is. Az Intézet elsődleges célkitűzése, hogy kielégítse a helyi közönség sokféle igényét.

A tanfolyamok leírása

Lássuk ezek után részletesen, hogyan tevődik össze az a kurzusajánlat, amely évente két félévre – szeptember-január és február-május – oszlik.

Ha gúlaszerű felépítést képzelünk magunk elé, azt találjuk, hogy az alapot a hagyományos fokozati beosztás képezi: kezdő, közép- és haladó szinten.

Alapfokú tanfolyamok

Az első szint nyilvánvalóan a teljesen kezdők számára alakult, azaz olyan közönség számára, amely még egyáltalán nem ismeri a nyelvet. A többi fokozatba azok kerülnek, akik már értékelhető (közepes) vagy fejlettebb (haladó) nyelvismerettel rendelkeznek.

A két utóbbi fokozatba vagy az előbbi fokozatból letett vizsga után lehet jutni, vagy felvételi beszélgetés (teszt) alapján.

Minden tanfolyam hetente kétszeri, összesen négyórás részvételt irányoz elő. De arra is lehetőség van, hogy mindhárom fokozatban intenzív, heti hat órás csoportba iratkozzon be valaki.

Azoknak a hallgatóknak, akik jó előmenetelükkel kitűntek, az Intézet ösztöndíjak adományozásával lehetőséget nyújt arra, hogy ismereteiket a legrangosabb, külföldieket oktató olasz egyetemeken bővítsék tovább.

A felkínált kurzusok közt külön említést érdemelnek azok, amelyek a 6–15 éves gyermekek képzését célozzák, itt is a három fokozat szerinti felosztásban.

Társalgási tanfolyamok

A képzelt gúla második rétegét a középfokú és haladó társalgási tanfolyamok alkotják, azok számára, akik túlnyomóan szóbeli kifejezőkészségük fejlesztésére törekednek. Ezekre a kurzusokra bárki beiratkozhat, ha befejezte az alapfokú csoportokban végzett tanulmányait, vagy felvételi beszélgetés (teszt) révén bizonyosságát adta jártasságának.

Szakosított tanfolyamok

Szakosított tanfolyamaink az olasz irodalom és fordítás területén adnak nyelvi továbbképzést, és kifejezetten kulturális igényt elégítenek ki, de a pedagógusi és a fordítói pálya követelményeit is szem előtt tartják.

Hogy a Magyarországon működő olasz vállalatok növekvő számából eredő szükségleteket is kielégíthessük, a közeljövőben olasz üzleti nyelvet és kereskedelmi levelezést oktató tanfolyamokat indítunk. Ezeknek célja, hogy a munkaerőpiacon azonnal felhasználható szaknyelvi képzettséget nyújtsanak.

Különleges célú tanfolyamok

A különleges célú tanfolyamok az Intézet oktatói tevékenységének keretében az egyik legmagasabb fokú képzést kínálják.

Az Intézet szeretne hozzájárulni a magyarországi állami nyelvvizsgákra történő felkészítéshez, ezért előkészítő tanfolyamokat tart közép- és felsőszinten, a vizsgáztató Idegennyelvi Továbbképző Központ előírásai szerint.

A bizonyítványszerzés másik lehetőségét a perugiai Külföldiek Egyeteme nyújtja, amely tagja az ALTE-nek (Association of Language Testers in Europe). Az Egyesületet 1990-ben az idegen nyelveket oktató legnagyobb európai intézmények (idézzük példaként a legnevesebbek némelyikét: University of Cambridge, Goethe-Institut, Alliance Française) hozták létre elsősorban a nyelvismeretek egységes színvonalának megállapítása, a bizonyítványok nemzetközi elismertetése és a nyelvi tesztelés közös „standardjának” kialakítása céljából.

Ezzel kapcsolatban az Intézet 1) olyan tanfolyamokat ajánl, amelyeket kifejezetten arra terveztek, hogy felkészítsenek „az olasz nyelv ismeretének igazolására” (CELI) az előírt öt szinten; 2) minden évben megszervezi a megfelelő vizsgákat; amelyeken egyébként olyan jelentkező is részt vehet, aki nem iratkozott be az Intézet tanfolyamaira.

Az Olasz Külügyminisztérium által elismert CELI az első két szinten négyes összetételű vizsgából áll (olvasásértés és írásbeli teljesítmény, hallásértés és szóbeli teljesítmény); a három további szinten ehhez a négy vizsgához még egy ötödik járul a nyelvi jártasságból. Ami a különböző szinteken való megfelelés követelményeit illeti, ezek növekvő sorrendben a következők:

- CELI 1: az érintkezés alapvető kívánalmainak való megfelelés köznapi helyzetekben;
- CELI 2: az olasz nyelv olyan fokú ismeretének felmutatása, amellyel a jelölt képes a kapcsolatteremtésre idegenforgalmi és társasági helyzetekben;
- CELI 3: a felmerülő közlési feladatok teljesítése olyan helyzetekben, amelyek a közösségi életben való tevékenyebb részvételt jelentik;
- CELI 4: képesség arra, hogy valaki olaszul beszélő környezetbe illeszkedjék és abban aktívan résztvegyen tanulmányi vagy munkaügyi szinten is;
- CELI 5: tárgyalóképesség bármilyen társasági vagy hivatásbeli kérdésben.

Felszerelések és kézikönyvek

Tantermeink általában rendelkeznek televíziós készülékkel és videofelvevővel, hogy kiegészítsék a tanárok rendelkezésére álló magnetofonokat. Ezenkívül van két audio-aktív összehasonlító nyelvi laboratóriumunk is.

Az Intézet szem előtt tartja az Olaszországban folyó nyelvoktatási kutatásokat és tájékozódik azok legújabb fejleményeiről, velük összhangban alakítja ki módszereit és választja ki a tananyagokat. Erről a pedagógiai érdeklődésről tanúskodik az intézeti könyvtár részét képező korszerű nyelvoktatási részleg is.

Az 1996/97-es őszi félév megindulása óta a tantestületben kutatócsoport alakult azzal a céllal, hogy folyamatosan javítsa az Intézet tanfolyamain az oktatás minőségét. A csoport feladata, hogy tervezetet dolgozzon ki az alábbi pontokban:

- adatbank kialakítása oktatási segédanyagokról. Ez az adatbank állandó része lesz az Intézet felszerelésének és lehetővé teszi a tanárok számára, hogy korszerűen kiegészített, hiteles szövegekkel és gyakorlatokkal rendelkezzenek az olasz mint idegen nyelv tanításának különböző szintjeire szabott pedagógiai feladatokhoz;
- a vizsgáztatás új eszközeinek kidolgozása (felvételi és záró tesztek). Ezek az eszközök lehetővé teszik, hogy tudományosabb módon irányíthassuk hallgatóinkat és az értékelés terén végzett legújabb kutatások eredményeinek figyelembevételével mérhessük fel tudásszintjüket.

A Magyarországi Olasz Kultúrintézet ma és a jövőben is az olasz nyelvtanulás vezető intézménye marad, annak ellenére, hogy a legutóbbi években más szervezetek is alakultak hasonló célkitűzésekkel. Ezt erősítik meg a legutóbbi beiratkozási adatok, amelyek jelentős növekedésről adnak számot és azt tanúsítják,

hogy a magyar közönség képes különbséget tenni választásában és előnyben részesíti azt, aki intézményes céljának tekinti az olasz nyelv és kultúra terjesztését.

A kulturális tevékenység

Intézetünk az olasz kultúrát közvetíti Magyarországon. Feladata, hogy minél változatosabb képet mutasson Olaszországról és rendezvényei a magyar közönség legkülönbözőbb rétegeit vonzzák.

Hangversenyeket, színházi előadásokat, kiállításokat szervez; vetítőtermét minden héten megtöltik a legfrissebb olasz filmek iránt érdeklődők. Az olasz filmművészet, amelyet háború utáni aranykorában a magyar kritikusok is a világ legjobbjai közé soroltak, mindig is nagy rokonszenvre tartott számot. A retrospektív életmű-sorozatok, a legutóbb például Pier Paolo Pasolinié, újra meg újra kiemelkedő sikert jelentenek. 1996 első félévében Olaszország látta el az Európai Közösség soros elnöki tisztjével járó feladatokat. Ez alkalomból rendeztük meg április 23. és május 17. között „Film és irodalom” címmel az Európai Unió filmfesztiválját, amelyen egy-egy irodalmi alkotás alapján készült filmmel mutatkoztak be a tagországok, valamint Magyarország mint társult ország.

Az évszázados hagyományokra visszatekintő, szerteágazó olasz–magyar kapcsolatokat napjainkban különböző egyezmények szabályozzák. A kultúregyezmény rögzíti a két állam ösztöndíjasaira vonatkozó rendelkezéseket, a különböző oktatási, művelődési és más kulturális intézmények együttműködésének formáit és kereteit. Az Istitutónak, mint az Olasz Nagykövetség kulturális hivatalának feladata tehát az intézmények közötti kapcsolatteremtés, valamint a már meglévő kapcsolatok ápolása és fejlesztése. Feladata, hogy az ösztöndíjasok ügyeit intézze, hogy az Olaszországban tanulni vagy továbbtanulni kívánó magyar fiatalokat útbaigazítsa. Szakemberek cseréjét szervezi, tudományos tanácskozásokat, konferenciákat készít elő.

Az egzakt tudományok és a technika terén végbement gyors, nagyjelentőségű változások és a mai gazdasági életre és műveltségre gyakorolt hatásuk arra ösztönözték a két kormányt, hogy 1965-ben tudományos műszaki együttműködési egyezményt is kössenek.

Az ifjúsági cserekapcsolatokról szóló megállapodást kétévenként újítják meg. Intézetünk ezen a téren is összekötő láncszem az olasz és magyar ifjúsági szervezetek között, segít a különböző projektumok megvalósításában.

Az irodalmi, tudományos művek kölcsönös fordítására és megismertetésére is egyre nagyobb az igény. Állandó és jól működő kapcsolatok alakultak ki az olasz és magyar könyvkiadók, fordítók között. Könyvbemutatóinkra gyakran be sem fér az érdeklődők népes tábora. Natalia Ginzburg, Claudio Magris, a magyar származású Giorgio Pressburger és más kortárs szerzők személyesen is megjelentek ezeken az író-olvasó találkozókon. Az idén a Montale évforduló alkalmából jelenik meg kétnyelvű válogatás, amelyet december 9-én kerekasztal konferencia keretében mutatunk be.

Intézetünk a magyarországi italianisták közreműködésével *Nuova Corvina* címmel olasz nyelvű folyóiratot jelentet meg. A Soros Alapítvány nagylelkű támogatásának köszönhetően az idén immár a harmadik szám anyagát rendez-

zük sajtó alá, amely valószínűleg az év végére kerülhet majd a szakemberek kezébe.

Az Olaszországba látogató turisták és a magyar utazási irodák nagy figyelemmel kísérik idegenforgalmi rendezvényeinket, melyeket a különböző olasz tartományokkal közösen szervezünk. Marche és Umbria után október közepén Campania tartomány mutatkozott be nemcsak a természeti szépségeit és műemlékeit népszerűsítő vetítéssel és prospektusokkal, hanem jellegzetes termékeivel és néptáncaival is.

A híres mediterrán étkezési szokások, az olasz gasztronómiai hagyományok Magyarországon is gyorsan elterjedtek és igen népszerűek. Egymás után nyílnak az olasz éttermek és pizzeriák, amelyek szívesen küldik magyar munkatársaikat az Intézetünkben szinte havonta megrendezésre kerülő főzőtanfolyamokra. De rendszeres látogatóink közé tartoznak a magyar háziasszonyok, sőt férjeik is. Legközelebb a római Villa Pamphili étterem főszakácsa látogat el hozzánk. „123 olasz recept” című könyvének bemutatója december 17-én lesz a Magyarországi Olasz Kultúrintézetben.

Engedjék meg, hogy a Magyarországi Olasz Kultúrintézet igazgatójaként és az Olasz Nagykövetség kultúrattaséjaként szíves figyelmükbe ajánljam kéthavonta megjelenő műsorfüzetünket, s amennyiben sikerült érdeklődésüket felkeltenem, keressék fel a Bródy Sándor utca 8-ban található székházunkat, ahol programjainkon kívül 15 000 kötetes könyvtárunkkal és gazdag videokazetta gyűjteményünkkel várunk tisztelettel és szeretettel minden érdeklődőt.

Harminc év a gyermek- nyelvoktatásban

1996. május 26-án Budapesten a margitszigeti Casinóban ünnepelte 30 éves fennállását a Budapest Gyermeknyelviskola. A majálison több száz egykori és jelenlegi tanár, diák, szülő, találkozott ismét.

S hogy mi vonzotta ide őket? Röviden összefoglalható: játék és idegen nyelv.

A Nyári Idegennyelvi Tábor

A budapesti II. kerületi Tanács VB Művelődési Otthonok Igazgatósága 1966-ban nyitotta meg először nyári idegen nyelvű napközis táborát.

Létrehozásában társadalmi és pedagógiai szempontok játszottak szerepet. A gyerekek napközben való elhelyezésén túl a nyelvtanulás, nyelvgyakorlás iránti tömeges igény megjelenése, az életkori sajátosságoknak megfelelő kielégítése volt a legfőbb cél. Nem csupán aktív felügyeletet biztosított a gyermekek részére, hanem korszerű és kulturált nyári szórakozási lehetőségek révén lehetővé tette a választott idegen nyelv gyakorlását játék és társalkodás közben.

Szabó Tamás József dolgozta ki a pedagógiai munka tartalmi részét és az ő irányítása alatt csiszolódott ki a jelenleg már modernizált formában működő szervezési forma is.

Az itt folyó nyelvoktatási munka 1981-re a „Marczibányi téri modell” néven vált ismeretessé a szakmában, s valóban modellként szolgált, s szolgál a mai napig is. Amellett, hogy gyerekek ezrei itt találkoztak először az idegen nyelvvel s szereztek talán egy életre szóló indíttatást a nyelvtanuláshoz, számos nyelvtanár kolléga, kötelező nevelési gyakorlatát folytató egyetemi, főiskolai hallgató itt tapasztalhatta meg a tanítás gyötrelmeit és örömeit.

A tábor jellegéből adódik, hogy fő eleme a játék és a tevékenység. A nyelv használatának örömteli élményét a nyelv élethelyzetben való felhasználása adja. Az életszerű szituációk megteremtését a mozgótábor naponta változó helyszíne, élményanyaga segíti elő. Így a program összeállításának lényeges alakítója a pedagógiai terv, a nyelvi tematika és a módszerek egymásra épülése.

A Nyári Idegennyelvi Tábor kísérleti lehetőséget kínált a kollégák által alkalmazott módszerek hatékonyságának igazolására is. Számos elemzés, kutatás, tanulmány születését tette lehetővé. Ugyanakkor mindig alapszabály maradt, hogy csak olyan méréseket szabad a táborban végezni, melyek a táborban alkalmazható tananyag és módszerek kidolgozását szolgálják. A kísérletek elsődleges célja gyakorlati hasznosíthatóságuk volt, s csak ezen felül szolgálhatták a nyelvtudományok valamely ágazatának kutatásait. Természetesen sem a mérések, sem a kísérletek nem zavarhatták a gyerekek nyaralását, jó hangulatát, s a táborban folyó oktató, nevelő munkát.

Néhány ízelítő a kísérletekből:

1971–1973: Szépe György, az MTA Nyelvtudományi Intézetének osztályvezetője irányításával: Milyen nyelvi munka felvállalására alkalmas a Nyári Idegennyelvi Tábor? (akadémiai vizsgálat)

1974: Az MTA-OM Idegennyelv-elsajátítási Munkabizottsága Tálasi Istvánné vezetésével elemzést készített az idegen nyelvi tematikákról és az alkalmazott módszerekről.

1974: Az MTA Közművelődési Munkabizottsága Dezső László elnök vezetésével az Idegennyelv-elsajátítási Munkabizottság tagjainak sorába bevonta a tábor vezetőségét, így a tábor az akadémiai kutatások kísérleteit szolgálta, melyek az életkor és a nyelvtanulás összefüggéseit vizsgálták.

1979: Radnai Zsófia tanulmánya: Oktató-nevelő munka a nyári idegen nyelvű táborban (*Pedagógiai Szemle* 1979/10.)

A tábor a számok tükrében: 30 év alatt 50 000 (4 és 14 év közötti) gyerek táborozott; több mint 3500 tanár, tanító, óvodapedagógus, nevelési gyakorlatos egyetemista, főiskolás, gyermekfelügyelő, ifi-vezető gondoskodott róluk, akik az ország több mint 300 településéről érkeztek. Az ország 25 felsőoktatási intézményéből jelentkeztek nevelési gyakorlatra. A II. kerületi Művelődési Központ táboraként 87 fővel indult a tábor 1966-ban, angol és német nyelven, 1970-ben már 800 fős volt a tábor, a 80-as években pedig a 3500 főt (turnushelyet) is meghaladta a létszám egy-egy nyáron. Jelenleg átlagosan 600–800 gyermek jelentkezik egy nyárra.

A szabadidős nyelvoktatás

A Budapest Gyermeknyelviskola elődjeként működő nyelviskola a II. kerületi Marczibányi téri Művelődési Központtal együttműködve 1972-ben kezdte meg a gyermekek idegen nyelvi oktatását szabadidős tanfolyamok keretében. 1983-tól a TIT Gyermek-nyelvtagozataként működött tovább. 1990-ben a Budapest Gyermeknyelviskola Kft. nevet vette fel.

A táborban folyó nyelvoktató munka szolgált alapul tankönyvíróinknak a tematikák összeállításához. A szabadidős foglalkozások önkéntes jellege komoly feladatot rótt tanárainkra. A foglalkozásokon szereplő tevékenységi formáknak olyan sokszínűeknek, motiváló erejűeknek kell lenniük, hogy a gyerekek lelkesen és örömmel – az osztályzatok kényszerítő ereje nélkül is aktívan – vegyenek részt rajtuk.

A nyári tábor és a tanév ideje alatt működő szabadidős tanfolyamok kerek egészet alkotnak. Törekszünk arra, hogy a tábori csoportok vezetésével azokat a kollégákat bízzuk meg, akik a nyelvcsoporthoz vezetői is. Az évek során létrehozott szakmai tanácsadó hálózatunk hivatott biztosítani tanáraink színvonalas munkáját, illetve ellátja a szakfelügyeleti feladatokat. Továbbképzéseink segítik a szakmai megújulást. Sikerült olyan felmenő rendszert kialakítanunk, amely az óvodától a nyelvvizsgáig kíséri végig a gyermeket a nyelvtanulás útján.

Egyik legfőbb célunk, hogy minden korosztállyal a legmegfelelőbben képzett, életkori sajátosságait alaposan ismerő pedagógus foglalkozzon. Ezen igények kielégítését szolgálták a pedagógusok számára indított speciális nyelvtanfolyamaink, módszertani kurzusaink. Nem csupán saját tanárainkat készítet-

tük fel ilyen módon, hanem budapesti és vidéki közoktatási intézményekben dolgozó óvónők, tanítók, tanárok munkáját is segítettük. Például az 1991-ben, a Művelődési és Közoktatási Minisztériummal közösen meghirdetett nyári intenzív nyelvi–módszertani kurzusunk, illetve az orosz szakos tanárok átképzése is ezt a célt szolgálta.

Pedagógusképzés

A pedagógusképzésben elért eredményeink alapján 1994-től a Szekszárdi Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola Kihelyezett Konzultációs Központjaként levelező óvodapedagógus képzést folytatunk. A főiskolai hallgatók idegen nyelvi képzését nyelviskolánk biztosítja.

1996 őszétől a Kecskeméti Tanítóképző Főiskolával és a Miskolci Állami Egyetemmel együttműködve óvodapedagógusi, tanítói, „műveltségi területi” és egyszakos nyelvtanári szakokat, valamint speciális szaktanfolyamokat indítunk.

Bár a nyelviskola az elmúlt 30 év során a mindenkori igényekhez rugalmasan igazodva egyre sokoldalúbbá vált, mégis töretlenül kitart alapelve mellett: az óvodától a nyelvvizsgáig, vagy akár annál is tovább képez gyereket, fiatalot és nyelvpedagógust egyaránt.

KÖNYVSZEMLE

Kiss Jenő

Társadalom és nyelvhasználat

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1996

Nemrégiben látott napvilágot a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában Kiss Jenő szociolingvisztikáról szóló monográfiája. Örömmel üdvözölheti minden nyelvész, nyelvszakos egyetemi hallgató e kötetet, hiszen a világszerte népszerű és sokat kutatott tudományág Magyarországon is bővelkedik adatokban, mégis kevésnek mondható az ilyen jellegű, összegző típusú irodalom. Méltán írja a szerző előszavában, hogy a magyar fordításban 1995-ben megjelent Wardhaugh-féle *Szociolingvisztikával* nem összemérhető e könyv, hiszen a koncepciója, a közölt adatok más jellegűek, nincsenek átfedések, ilyen értelemben a két könyv egymást kiegészíti.

Könyvismertetésem a fejezetek sorrendjét követi. Rövid bevezető gondolatok után, melyek a társadalom és a nyelv összefüggéseiről szólnak, a szociolingvisztika meghatározását olvashatjuk, kutatási tárgyát és a kutatás módszertanát ismerhetjük meg. Tudománytörténeti áttekintés keretében ismerhetjük meg a szociolingvisztikai kutatások történetét mind az amerikai kontinensen, mind Európában, mind pedig hazánkban. A nyelvföldrajzi, dialektológiai kutatásokból kinőtt szociolingvisztika más és más jelenségeket állított érdeklődése homlokterébe. Az USA-ban a nyelvhasználat társadalmi rétegződése, Angliában a Berstein-féle deficit-hipotézis, Németországban a területi nyelvhasználatbeli különbségek, Olaszországban a köznyelv és a nyelvjárás viszonya, a volt Szovjetunióban pedig az orosz központú kétnyelvűség, valamint a nyelvpolitika játszotta a főszerepet. A magyar

szociolingvisztikának előzményei nem voltak (kivéve esetleg a dialektológiát), vagy legalábbis nem vettek róluk tudomást, így nyugati importnak számított. A szociolingvisztikai kutatások úttörői (Kontra Miklós, Pap Mária, Pléh Csaba, Szépe György) nehéz helyzetben voltak a 60-as, 70-es években, amikor sajátos szelektív szociológia működött Magyarországon. A nehézségek leküzdésével aztán széleskörű szociolingvisztikai vizsgálódások indultak be: Deme László, Gombocz Zoltán, Karácsony Sándor, majd Kontra Miklós, Pap Mária, Papp Ferenc, Pléh Csaba, Réger Zita, Szépe György, Terestyéni Tamás (hogy csak néhányat említsünk) munkássága nyomán. Az 1975-ben napvilágot látott *Társadalom és nyelv* című kötetben a szerkesztők (Pap Mária és Szépe György) a legnevesebb külföldi nyelvészek szociolingvisztikai tanulmányait tették hozzáférhetővé a magyar olvasók számára.

A 80-as évek derekától új irányt és új lendületet vett a kutatás: a Nyelvtudományi Intézetben megalakult az élőnyelvi kutatócsoport Kontra Miklós irányításával. Országos felméréseket kezdtek készíteni, amelyeknek eredményei már részben ismeretesek. Kétnyelvűségi kutatásaink is jelentősek, és örömmel olvasunk a szomszédos országokbeli magyar nyelvészek kétnyelvűséggel kapcsolatos kutatásairól, mint pl. Göncz Lajos, Péntek János, Lanstyák István tevékenységéről.

A szubjektív és objektív nyelvi adat meghatározása után az anyaggyűjtés egyes fázisait ismerteti a második fejezetben Kiss Jenő. Mivel a kutatások a nyelvhasználatot vizsgálják, a kutatónak nagyon meg kell szervezni az adatgyűjtést, szembeesül a megfigyelői paradoxonnal, valamint etikai kérdéseket is fontolóra kell vennie: meddig mehet el a kutató,

hogy adatai megbízhatóak legyenek? Szó esik a gyűjtési módszerekről, az interjúkról, s jó néhány kérdőívet bemutat példaként.

Az általános szociolingvisztikai kulcskifejezéseket (nyelvi változatosság, nyelvhasználat, nyelvi változó, kommunikatív kompetencia, beszédhelyzet és nyelvhasználati szintér) határozza meg és értelmezi a szerző a harmadik fejezetben.

A negyedik fejezet a mai magyar nyelvhasználat tagolódásáról szól: a köznyelvi, a társadalmi és a területi változatokról.

A nyelvi szocializáció címet viselő ötödik fejezet témája talán a legismerősebb azok számára, akik a külföldi szakirodalomban jártasak. Hiszen majdnem minden szociolingvisztikával foglalkozó könyv tartalomjegyzékében megtalálhatók ezek az alcímek (életkor és nyelvhasználat, nemek és nyelvhasználat, felekezetek és nyelvhasználat stb). Ennek a résznek mégis különleges értéke van, hiszen e fejezetet elolvasva a magyar olvasó már magyar példákat is tud mondani, nemcsak az irodalomból jól ismert, hanem földrajzilag tőlünk igen távoli országokban élő nemzetek nyelvhasználatát tudja idézni különböző társadalmi kontextusban.

A következő, a hatodik részben a nyelv és nyelvjárás, a nyelvközösség és nemzet, az anyanyelv és idegen nyelv viszonyáról kapunk képet mind nemzetközi, mind pedig hazai vonatkozásban. Szó esik a természetes és mesterséges nyelvekről, a nyelvek egyenlőségéről, illetve egyenlőtlenségéről, a nyelvekről demográfiai, területi szempontból, az írásbeliségről és a társadalmi dimenzióról. A magyar nyelvközösségek alpont tárgyalja a magyarországi és az országon kívüli magyar nyelvközösségeket, ismerteti a magyarul beszélőket országoként, valamint említi és táblázatokkal szemlélteti a magyarországi lakosság nyelvismeretét. Ehhez a témá-

hoz szorosan kapcsolódik a kisebbségek (nemzeti, nyelvi, etnikai) jogai, a kárpát-medencei kisebbségi statisztikák, a magyar és a magyarországi kisebbségek száma adatai. A két legnépesebb kisebbségről (cigány és német) külön is szól, a fejezet zárásaként pedig az államnyelv és a kisebbségi nyelvhasználat viszonyát tárgyalja a szerző.

A hetedik fejezet ugyancsak népszerű és sokat kutatott téma: a nyelvek kapcsolata, a kétnyelvűség, kódváltás. Külön értéke, hogy elsősorban magyar vonatkozásban írja le ezeket a fogalmakat. Kitér a nyelvvesztésre, a kétnyelvű családra, a kétnyelvű oktatásra is. Zárásként megemlíti a pidzsin és kreol nyelveket, azonban csak nem magyar vonatkozásban teszi.

A nyolcadik fejezet a manapság legdivatosabb kutatási területeket: a nyelvi tervezést, nyelvpolitikát, a politikai nyelvhasználatot érinti. Megismerhetjük a magyarországi nyelvi tervezés három legfontosabb feladatkörét. Szó esik a nemzetközi nyelvekről, a világnyelvekről, magyarázatot kapunk arra, miért világnyelv az angol.

Az utolsó fejezetben találjuk a részletes szakirodalmi felsorolást, amely nagy segítség az érdeklődő olvasó számára további olvasmányok felkutatásában.

Mint a fejezetek rövid ismertetéséből is kitűnik, olyan könyvet vehet kézbe az olvasó, amely a szociolingvisztika összes témakörét felöleli, azokat magyar vonatkozásban is (sőt, elsősorban magyar vonatkozásban) tárgyalja. Ennél fogva méltán számíthat népszerűsége azok körében, akiket a társadalom és a nyelv bármely vonatkozásában érint, azt kíváncsián kutatja. Nemcsak nyelvszakosoknak, nyelvészeknek hasznos olvasmány tehát, hanem bárkinek, aki nyitott szemmel él a társadalomban és a nyelvhasználatot ilyen vagy olyan módon figyeli.

Navracsics Judit

Penelope J. Corfield (szerk.)

Language, History and Class

Basil Blackwell, Oxford-Cambridge MA, 1991

A Penelope Corfield által szerkesztett könyv egyike a nyolcvanas évek végén, kilencvenes évek elején megjelent, a nyelv- és a társadalomtörténetet egységes, illetve egymással szorosan összefüggő folyamatként szemlélő műveknek. Ez a mind időben, mind földrajzilag nagy területet átfogó mű elsősorban az osztályfogalom és vele együtt az osztálytársadalom fejlődését szemlélteti az adott társadalomban élő emberek nyelvhasználatán keresztül, neves történészek és nyelvészek elemzésében.

A kötet szerkesztője „A történészek és a nyelv” című bevezető fejezetben rámutat arra, hogy a Saussure által megfogalmazott bináris – langue/parole, jelölő/jelölt, később: kód/üzenet, kompetencia/performance dichotómiákat előtérbe helyező –, a nyelvet mint állapotot elemző nyelvészeti kutatás sem hagyhatja figyelmen kívül azt a tényt, hogy a nyelvhasználat és a nyelvre vonatkozó szabályok állandóan változnak.

A történelemtudomány és a nyelvészeti kutatás között lévő hatalmas távolságot a szerző a *strukturális elemzés* terminusnak a két tudományterületen nagymértékben eltérő értelmezésével mutatja be, áttérve századunk történelemkutatási irányzatainak rövid áttekintésére.

A nyelv szerepe Corfield szerint három különböző kapcsolódási pontnál válik halmozottan fontossá a történészek számára:

- minden, a múltban íródott szöveg része a történelemnek;
- a múlt szinkron pillanataiban megfogalmazódott szövegei alkotják a diakronikus elemzés alapanyagának jelentős részét;

- maguk a történészek is nyelven keresztül kommunikálnak.

A bevezető elsősorban történészeknek nyújt betekintést a Saussure-féle nyelvészeti felfogásba, valamint a mai – főleg alkalmazott – nyelvészeti kérdésekbe, minthogy a mű inkább a történelem és a társadalomtörténet iránt érdeklődő olvasók számára íródott.

Keith Writghtson a „Rendek, rangok és rétegek: változó társadalomszemléletek a Tudor- és a Stuart-kori Angliában” című fejezetben leírja azokat a változásokat, melyeken át a hármass osztású rendi társadalom a 8–12 rangot megkülönböztető Tudor-kori leírásokon keresztül átalakult a szintén hármass osztású osztálytársadalommá. A szemléletváltozás okai között a szerző említi az angliai reformációt, a növekvő nacionalista tendenciákat és a társadalmi mobilitást. A megváltozott látásmódot a társadalomra vonatkozó írások is tükrözik, erkölcsi útmutatások helyébe leíró jellegű szövegek lépnek. Az egyes emberek gazdasági helyzete társadalmi megítélésükben egyre meghatározóbbá válik, olyannyira, hogy a foglalkozás szerinti többfokozatú leírás helyébe a XVI. század végére kétpólusú (tehetős – szegény) felosztás lép, ami a XVII. század közepén a középosztály fogalmával bővül.

A fejezet számos adatot közölve – a kötet kifejezett szándékához híven – tudatja az olvasóval, milyen kifejezésekkel illették a Tudor- és a Stuart-kori írók embertársait.

„Hidalgo és pechero: a ‚rendek’ és az ‚osztályok’ nyelve a koramodern Kasztíliában” címmel ír I. A. A. Thomson.

A fejezet érdekessége az Angliával való összehasonlítás lehetősége. Thomson a kasztíliai fogalomrendszer viszonylagos változatlanságát a terminológia flexibilitásával, konceptuális ambivalenciával magyarázza. A szerző a párhuzamosan jelentkező, formális modellekben található

„tripartizmus” és a különböző dichotómiák (hatalmas–gyenge, uralkodó–alattvaló, jó–rossz) a társadalmi felosztást kétpólusú szociális skálává alakító polarizáció leírása mellett részletesen tárgyalja a nemességfogalom átalakulását a kor Kasztíliájában.

A XVII. századi Franciaország nemességdefinícióit tárgyaló esszéjében Roger Mettam leginkább a nemesség összetételének változását, azaz a rendi nemesség bővülését a hivataluk által nemessé vált családokkal, illetve e két csoport értékrendjét s egymáshoz való viszonyát festi le. E rétegre való összpontosítás magyarázataként az szolgál, hogy a társadalom szegényebb rétegeit alig említették a kor társadalomtudósai.

Mettam inkább a társadalmat, avagy annak egy rétegét írja le, nyelvészeti-nyelvtörténeti aspektusból nem közelíti meg a témát. Megtudjuk ugyan, hogy a kor emberei miként vélekedtek saját osztályuk szerepéről, de e vélekedés nyelvi/nyelvtörténeti velejárói nem fejeződnek ki.

Penelope Corfield fejezetének címe „A név- és szám szerinti osztályhovatartozás a XVIII. századi Britanniában”. Mint köztudott, a társadalom nagymértékű átalakulásához nem kapcsolódik a nyelv azonos mértékű alakulása, de a szókincs roppant bővülését remekül szemlélteti a szerző. Nem meglepő, hogy maga a kötet szerkesztője írja az egyik, a kötet kimonddott célját leghívebben tükröző fejezetét.

Az „osztály” kialakuló fogalmát, a hozzákapcsolódó jelzők változását társadalmi háttérükkel mutatja be Corfield, a gazdagok és a szegények között egyre növekvő távolságot benépesítve a városi középosztállyal. Rámutat arra, hogy bár Locke (és Hobbes) filozófiájára alapozva a kor gondolkodói a népet inkább egyének összességének tekintették, mint osztályokból felépülőnek, mégis szükség volt köztes

fogalmakra. Szerinte az európaiak számára a dichotómiáknál természetesebb a hármass osztáson alapuló gondolkodás, így szinte elkerülhetetlen a középosztály fogalmának kialakulása.

„A társadalom fogalmának kialakulása a XVIII. és a XIX. századi Németországban” címmel betekintést nyerhetünk e sokat tárgyalt és sokakat érdeklő témába James Van Horn Melton írásában. Az állam és a társadalom Arisztotelészi identitásától, ami sokáig jellemző volt a német gondolkodásra, a „társaságon” át a Hegeli társadalom koncepcióig kalauzolja az olvasót a rendkívül olvasmányos, kitűnő bibliográfiával ellátott fejezetben az író. A társaság/társadalom kifejezésen kívül más fogalmakon és fogalompárokon (polgár, háztartás–család, társadalomtudomány–politikatudomány stb.) keresztül is megvilágítja a német gondolkodás alakulását a tárgyalt időszakban e tudományos alapozottsága ellenére bármilyen érdeklődésű olvasó számára közérthető esszében.

„Úriemberektől a többiekig: társadalomleírás nyelvváltozatai a Viktória-kori Britanniában” Geoffrey Crossick fejezetének címe. Itt már kifejezetten osztálytársadalomról és annak nyelvi tükröződéséről van szó. A termelésen keresztül megfogalmazott földbirtokos, kapitalista és munkásosztályok könnyen egyeztethetők a tradicionális hierarchiával, felső-, közép- és alsó osztályként értelmezve, meglehetősen bonyolult és ellentétes nyelvhasználatot eredményezve. Az osztálytársadalom leginkább politikai írásokban fogalmazódott meg, így az elnevezések is inkább a politikai retorika, mint társadalomleírás eszközei voltak. A terminusok meglehetősen sokasága mellett megfigyelhető a nők belépése a leírásokba: *hölgy* (=úrinő), *nő* (=dolgozó nő), *lány* (=betanított munkásnő). Ez utóbbi példaként szolgál az esszé argumentumára, amely szerint a terminológia nem egy változó

társadalom tükröződése, hanem aktív tényező magában a változásban.

David Washbrook „Mindenkinek a maga nyelvét: nyelv, kultúra és társadalom a gyarmati Indiában” címmel igen érdekesen világítja meg a nyelv társadalmi funkciójának eltérő szerepét az európai és a kelet-ázsiai gondolkodásban. A nyelv uralkodó szerepe, az egynyelvűség s azon belül bizonyos dialektus elsőbbsége, az írott nyelv a beszélt nyelv fölébe helyezése természetes az európaiak számára, viszont idegen volt az indiai multilingvális, multikulturális társadalom számára. A gyarmatosítók céljaihoz szükséges nyelvi modernizáció legalább részben sikerült, megteremtve a társadalmi és politikai identitást, kulturális nacionalizmust, a velejáró újfajta kulturális szolidaritáson kívül újfajta területi-társadalmi konfliktusokat is létrehozva. A nyelvi aspektusokon kívül tárgyalja a szerző az inkább a meglévő ősi törvények feltárását, mintsem új törvények létrehozását célzó brit jogrendszer hatását India „brittelenítésére” és az új nemzeti társadalom létrehozására, a tradíció és a modernizáció folyamatos interakciója eredményeként értelmezve az indiai társadalom fejlődését.

E fejezetben egy adott nyelv kifejezéseinek társadalmi szerepének tárgyalásáról áttér a kötet a nyelv, s a róla alkotott fogalmak társadalomformáló szerepére.

Farzana Shaikh „A képviselő nyelve: Muzulmán politikai rendszer alakulása a XIX. századi Indiában” című fejezete a politikai képviselő különböző jelentéseit tárgyalja a demokrácia és a szabadság fogalmait magába foglaló európai s e két tényezőt nélkülöző indiai értelmezésben. Az iszlám kulturális hagyományok valamint a brit hivatalos képviselő-fogalom ötvözése révén létrejött indiai politikai képviselő nélkülözi a tömegtámogatás igényét, az adott csoport legalkalmasabb egyénei közvetítő szerepet töltenek be és

a hatalomhoz való megkérdőjelezhetetlen lojalitás jellemzi őket.

Ez a fejezet egy fogalomnak az európaiától eltérő értelmezéséről szól, s így kifejezetten kultúrtörténeti, nyelvi szempontokat nélkülöző.

A társadalom osztálytagozódására vonatkozó kínai nézeteket tárgyalja Philip A. Kuhn, megint csak inkább társadalmi mint nyelvi szempontból. Az előző fejezethez képest a többlet az, hogy az olvasó igen szemléletes képet kap a kínai társadalmi gondolkodásról, és így egy egész fogalomrendszerrel ismerkedik meg, nem egy adott fogalom specifikus tartalmával. A tárgyalt időszak is meglehetősen hosszú, a középkortól napjainkig tart. Az uralkodó–alattvaló, szabad–nem szabad, gazdag–szegény dichotómiák európaiától eltérő értelmezése igen érdekes, különösen a gazdag–szegény ellentétének teljes elkülönülése a szociális státustól. Hasonlóval a kötetben csak a francia nemesek megítélésénél talákoztunk.

Daniel T. Rogers és Sean Wilentz „A hatalom nyelvei az Egyesült Államokban” című esszékben az Amerikai Egyesült Államok egész történetén át mutatják a hatalom nyelvezetének szoros összefüggését a történelmi eseményekkel. A Függetlenségi Nyilatkozattól kiindulva tárgyalják a nyelvhasználat szándékos többértelműségét, szándékos homályosságát. Az iparosodott Észak és a rabszolgatartó Dél társadalmi nyelvhasználatának leírása után a politikai és a jogi nyelvben található osztály, réteg, szociális hovatartozás fogalmainak meglehetősen rugalmas értelmezhetőségének problémáira térnek át. Bemutatják a képviselőre jogosult „nép” fogalmának többszöri újraértelmezését, mely háborúk s egyéb válságok alatt bővült, nyugodtabb időszakokban újra szűkült, a szavazati joggal együtt.

A kötet utolsó, szociolingvisztikai szempontból talán a legérdekesebb feje-

zetében William Downes a nyelv szerepét vizsgálja a történelemkutatásban „Nyelv és interpretáció: Paul Robeson az Anti-amerikai tevékenységet vizsgáló kongresszusi bizottság előtt” címmel. A nyelv és a történelem problematikáját sok szempontból tárgyaló, különböző tudományágakat összegző, rendkívül alapos bevezetőben a szerző rámutat arra, hogy a diskurzusnak a beszélő szándéka szerinti interpretációja semmivel sem objektívebb más megközelítésekénél. Ezt egy esetleírással be is bizonyítja, egy kongresszusi meghallgatás szövegét elemezve.

E fejezet mellett, hogy ragyogóan igazolja a szerző által kritikai (critical) és magyarázó (explanatory) szövegelemzésnek nevezett eljárások létjogosultságát, az egész kötetet új megvilágításba helyezi. A nyelv társadalomformáló szerepéről, valamint a beszélők viszonyáról a saját nyelvhasználatukhoz esik ugyan szó számos fejezetben, de a konkrét példa sokat segít az olvasónak a fogalmak megértésében.

Egészében véve a kötet nagyon hasznos minden, a társadalomtörténet vagy a nyelv társadalomtörténeti szerepe iránt érdeklődő olvasó számára.

Bár a könyv végén található szelektív bibliográfia meglehetősen rövid, az egyes fejezetek lábjegyzetei igen részletes útmutatást nyújtanak az egyes témakörök iránt érdeklődő olvasók számára.

Haavisto-Gombos Kirsi

Juraj Furdík

Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie

Košice, 1993

Talán nem tévednek azok, akik azt mondják, hogy indokolatlanul kevesebb figyelmet fordítunk a szomszédos országokban dolgozó írók, költők műveire, mint a világirodalmat meghatározó világnyelveken alkotó művészek alkotásaira. Kevesebb figyelmet fordítunk a szomszédos, hozánk hasonlóan „kis” népek által anyanyelvüként beszélt nyelvekre is, mint a világnyelvekre. Némileg érthető ez a magatartás. Mégis szükség van arra, hogy figyeljünk közvetlen környezetünkre is. Ez az egyik oka annak, hogy most szlovákiai nyelvész könyvére szeretném felhívni a figyelmet. Különös érdeklődésre tarthatnak számot azonban Magyarországon e könyvnek azok az oldalai is, amelyeken a szerző a szlovák nyelv szóképző elemeit és lehetőségeit nem szláv nyelvek (a magyar és a német) szóképzési rendszereinek elemeivel hasonlítja össze.

Juraj Furdík könyvének központi témája a szóképzéssel kapcsolatos motiváció, vagyis az a dialektikus, alaktani és jelentéstani összefüggés, amely legalább két olyan szó között figyelhető meg, melyek közül az egyik az alapszó, a motiváló szó, a másik a motivált, jelentéstani és alaktani szempontból új elemet tartalmazó szó. A szerző szerint a motiváció az egész szóképzés-tan alapelveinek tekinthető. A motiváció olyan nyelvi jelenség, olyan folyamat, amely a szóalkotáson kívül is fontos szerepet játszik, áthatja a nyelvi rendszer legkülönbözőbb síkjait. Jelentősége van a kommunikáció folyamatában, a szöveg felépítésekor. Lehetővé teszi a különböző nyelvek szókincsének szinkron összehasonlítását.

A könyv tizennégy fejezetből áll: 1) A szlovák nyelv szókincsének vizsgálata a motiváció szempontjából; 2) A motivált szó mint nyelvi jel; 3) Szóképzés és lexicológia; 4) A motiváció szemantikai és kommunikatív funkciója; 5) Szóképzési analógia és analogikus szóképzés; 6) A szóképző- és ragozási rendszerek összefüggései; 7) A motivált szavak szintaktikai kérdései; 8) Szóképzési struktúrák szintaktikai-szemantikai interpretálása; 9) Stilisztikai kérdések; 10–11) A szóképzés mint a lexika dinamizmusának a hajtóereje; 12) Szláv és nem szláv nyelvek szóképző rendszereinek az összehasonlítása; 13) Szlovák–német összehasonlítás; 14) Szlovák-magyar összehasonlítás.

Azok számára, akiket inkább a szóképzés összehasonlító szempontból érdekel, a második fejezet különösen fontos. A szerző ebben a fejezetben foglalja össze finn, francia, magyar, orosz, szlovák példákra támaszkodva, valamint szlovák és külföldi nyelvészek munkájára hivatkozva a nyelvi jel abszolút önkényes voltáról, illetve relatív motiváltságáról kialakított álláspontját. A rövid, néhány oldalas fejezetben több magyar nyelvész munkásságára (Deme László, Fónagy Iván, Károly Sándor) is utal.

Az első fejezet a szóképzés kérdéseit a szlovák nyelvben vizsgálja. Statisztikai eszközök segítségével a szerző kimutatja azt a tényt, hogy a szlovák nyelv szókincsében a szavaknak mintegy kétharmad része motivált szó, az utóképzős derivátumok aránya a vizsgált korpuszon belül 57,09 százalék. A viszonylagosan legtöbb motivált szó a tudományos témájú szövegekben, a viszonylagosan legkevesebb motivált szó a párbeszédokban, illetve a líra nyelvében található.

Terjedelmes fejezetet szentel J. Furdik „a magyar szóösszetétel-típusok és szlovák megfelelőik” témakörnek (14. fejezet, 139–171). A szinkron megközelítésű

összehasonlító elemzés során a szerző a tipológiai, statisztikai, strukturális vizsgálati szempontokat együttesen alkalmazza. Véleménye szerint az ilyen típusú összehasonlító elemzésnek nem az a célja, hogy lexikális megfeleléseket tárjon fel, hanem a strukturális megfeleléseket kell leírni. A szlovák-magyar összehasonlítás különösen fontos azért is, mert ebben az esetben két tipológiailag és genetikailag egyaránt különböző nyelv összehasonlításáról van szó.

Nézzünk meg – csak példaként – néhány tipikusnak tekinthető megfelelő-csoportot!

1) A szlovák megfelelő motiválatlan szó: *bakkecske* – *cap*, *ságarépa* – *mrkva*, *rabszolga* – *otrok*, *álarc* – *maska* ...

2) A szlovák megfelelő derivátum: *hálószoza* – *spálňa*, *harctér* – *bojisko*, *születésnap* – *narodneniny*, *tejcsarnok* – *mliekáren'* ...

3) A szlovák megfelelő összetett szó: *kisváros* – *malomesto*, *gonosztett* – *zločin*, *favágó* – *drevorubač*, *regényíró* – *románopisec* ...

4) A szlovák megfelelő különböző fajtájú szókapcsolat: *kőfal* – *kamenny' múr*, *b) motorzúgás* – *hukot motora*, *c) hazaszeretet* – *láska k vlasti*, *mosópor* – *prašok na pranie*, *fakereskedő* – *obchodník s drevom*, *kapukirugás* – *vykop od brány*.

A könyv irodalomjegyzéke csaknem 250 bibliográfiai adatot tartalmaz. J. Furdik – megítélésem szerint – hivatkozik mindazokra a tudósokra, akik az utóbbi évtizedekben nemzetközi jelentőségű munkásságot fejtettek ki a szóalkotástan területén (mint például K. Buzássyova, M. Dokulil, W. Fleischer, J. S. Kuhlakova, H. Marchand). Hízog számunkra,

hogy igen jól ismeri a magyar szakirodalmat is. A már említett magyar nyelvészeken kívül utal Antal László, Berrár Jolán, Fábrián Pál, Nagy Ferenc, Szabó Zoltán, Szathmáry István, Terestyényi Ferenc könyveire, dolgozataira is.

Az angol és német nyelvű tartalmi összefoglaló azok számára is betekintést nyújthat a könyvbe, akik nem ismerik a szlovák nyelvet.

Székely Gábor

Государственные языки в Российской Федерации. Энциклопедический словарь-справочник

Akadémia Kiadó, Moszkva, 1995

Nemrég jutott el hozzánk az az enciklopédiai szótár, amelyben első ízben olvasható igen részletes összegző-elemző leírás a nyelvreform (1990–1995) eredményeképpen az Orosz Föderáció területén napjainkban élő, funkcionáló nyelvek „státusában” bekövetkezett változásokról.

A bevezetőben a kötet főszerkesztője, V. P. Neroznak utal a volt Szovjetunió területén kialakult új geopolitikai struktúra előzményeire, a szükségszerű változások okaira. Ezek közül kiemeli a gazdasági önállóságra és a nemzeti-kulturális önrendelkezésre irányuló törekvéseket a volt szovjet állam köztársaságainak területén élő népek részéről (титульные народы).

A lenini asszimilációs nemzetiségi politika háttérbe kerülésével, súlyának csökkenésével a Szovjetunióban a nyelvi állapotot alapvetően befolyásoló strukturális változások kezdődtek, melyeknek eredményeképpen mindössze két év alatt (1989–1990) valamennyi szovjet köztársaságban elindították a nyelvreformot, ami aztán geopolitikai következmények-

kel is járt. Ugyanakkor az Azerbajdzsáni, Örmény és a Grúz Köztársaság saját területükön nyelvüket már 1978-tól – alkotmányaik által rögzített – államnyelvi rangra emelték. 1989-től azután a szövetségi köztársaságok egymás után alkották meg a nyelveik új státusára vonatkozó törvényeket.

1990. április 24-én (később, mint a köztársaságok többsége) a Legfelső Tanács elfogadta a Szovjetunió Nyelvtörvényét, amely már csak az addig bekövetkezett változások (az oroszokon kívüli nyelvek államnyelvi státusra emelése) eredményeinek az összefoglalása volt. Ami az orosz nyelv törvény által deklarált státusát illeti, úgy azt a Szovjetunió állami nyelveként és a nemzetek közötti érintkezés hivatalos nyelveként határozták meg.

Az 1990-es év második felétől a nyelvreform föderatív alapokon kezdett kibontakozni.

Néhány köztársaságban még a Szovjetunió felbomlása előtt, másokban a rendszerváltozás után hozták létre a nyelvi törvényt. Az Orosz Föderáció Törvényét 1991. október 25-én szentesítette a Legfelső Tanács. 1995 novemberéig a Föderáció 21 köztársaságából kilencben léptették életbe a Törvényt, de annak kidolgozása, elfogadtatása folyamatban van másutt is. A kötet szerkesztőinek szándékában áll a jövőben egy bővített kiadásban megjelentetni az időközben hatályba lépett törvényeket is.

A nyelvtörvények létrehozásának jogi alapú motiváltsága mellett (egy államnak legyen állami nyelve), létezik egy nyelvi-ökológiai motiváló tényező, s ez volta-képpen elsődlegesnek tekintendő: az etnikai identitás megőrzéséért folytatott küzdelem. Ebben az értelemben az Orosz Föderáció népeinek nyelvei nemzeti kincsnek és történelmi-kulturális örökségnek tekintendők, amelyek az állam védelme alatt állnak. Az Orosz Föderáció területén

jelenleg 80 irodalmi nyelvet tartanak számon, különböző státussal és funkcióval.

A bevezető részben olvashatjuk néhány fontos szakkifejezés rövid definícióját (államnyelv, hivatalos nyelv, nyelvi státus, nyelvi korpusz). Ugyanitt szerepel az ún. титульный язык, amely magyar megfelelőjét jobbnak látjuk a körülírás módszerével visszaadni: azt a nyelvet jelöli, amely az adott népcsoport („ethnos”) nevében is szerepel, illetve amelyről az adott nemzeti-állami vagy területi egység a nevét kapta, pl.: *tatár nép* \Leftrightarrow *tatár* \Rightarrow *tatár nyelv* \Rightarrow *Tatár Köztársaság*. Ezek státusuk szerint állami nyelvek (tatár, burját, komi), vagy nem állami nyelvek (korják, nyenyec), többségük kisebbségi nyelv.

Jogi értelemben az orosz nyelv az Orosz Állam állami nyelve, tehát integráló szerepet tölt be a politikai, társadalmi és kulturális szférákban, ezenfelül állami szimbólum, valamint – az Orosz Föderáció nemzetei számára – a nemzetek közötti érintkezés alapvető eszköze.

A köztársaságok nyelvtörvényeinek anyagát tanulmányozva azt találjuk, hogy a már érvényben lévők – egy kivételével – valamennyien az orosz jelölik meg második állami nyelvként, ami azért is figyelemre méltó, mert a szóban forgó területen számos kodifikálatlan, az irodalmi nyelvi normát nélkülöző kisebb nyelv is létezik.

A másik probléma az, hogy számos államnyelvvé vált „etnikum-nyelv” jogi státusa és funkcionális szintje között nincs megfelelő összhang. Ez leglátványosabb formában az iskolai oktatásban jelentkezik. Az államnyelvi rangot viselő nyelvek közül (az oroszon kívül, amely maximális funkcionáltsági fokot mutat) csak tatár és – részben – baskír, illetve csuvas nyelven folyik oktatás az 1–11. osztályokban.

A szótár az Orosz Föderáció valamennyi államnyelvi státussal rendelkező

beszélt nyelvről tudósít. Ezeket a nyelveket találjuk betűrendbe szedve a kötet második nagyobb egységében, a rájuk jellemző főbb ismérvekkel együtt. A szótári rész ezen paraméterek részletes felsorolásával kezdődik. Ezek a következők: *I) Etnoszociolingvisztikai adatok*: a nyelv megnevezése; a nyelv hovatarozása (nyelvcsoporth, család); a nyelvet beszélők száma; területi elterjedtség; a nyelvet beszélő nép („ethnos”) neve; a nyelv státusa a köztársaságban; a nyelv írásbelisége; az irodalmi nyelv fejlődésének szakaszai, a nemzet klasszikusainak szerepe az irodalmi nyelv kialakulásának folyamatában stb.; *II) A nyelvi rendszer jellemzői*: hangrendszer; a nyelv morfológiai típusa (szóképzéssel kapcsolatos információk); grammatikai kategóriák; szóképzési modellek és szabályok; a mondat struktúrája az adott nyelvben stb.; *III) Bibliográfia*: a nyelvre vonatkozó szakirodalom (szótárak, nyelvészeti munkák, tankönyvek); a legfontosabb tudományos munkák.

A szótári rész az alábbi 29 nyelv leírását tartalmazza: adige, altáji, avar, baskír, burját, csecsen, csuvas, darg, hakaszi, ingus, jakut, kabard-cserkesz, kalmük, karacsaj-balkári, karjalai, komi-permják, komi-zürjén, kumük, lak, lezg, mari, mordvin, nogaj, orosz, oszét, tabaszarjan, tatár, tuvai, votják.

A harmadik részben a Föderáció, illetve az egyes köztársaságok nyelvtörvényeinek szövegét, a törvények életbeléptetésével kapcsolatos rendeleteket, valamint a területen élő népek nyelvének megóvására, fejlesztésére vonatkozó állami koncepció leírását olvashatjuk (az egyéb dokumentumok mellett).

A földön számos nép, nemzet, és ennek megfelelően a nyelvek sokasága létezik. Szociolingvisztikai szempontból valamennyi nyelv egyenlő, azonos értékű, egyformán hasznos, ha be tudja tölteni funkcióját és a kommunikáció eszközüül

szolgál, legyen az világnyelv, egy nagyobb etnikum nyelve, vagy akár egy kisebb dialektus. Örvendetes módon ez a könyv is alapvetően tekinti a nyelvek egyenlőségét. A „nyelvi demokrácia” a nyelvi értékek megőrzésének (és rajta keresztül a nemzeti értékek ápolásának is) alapvető kritériuma. Elismerés illeti az olyan erőfeszítéseket, amelyek – mint a jelen kiadvány – ezt a szemléletet tükrözik. Hazánkban a rendszerváltoztatással megszűnt az orosz nyelv iskolai oktatásának kötelező jellege, és így Európa legnagyobb nyelve számunkra is visszakerült a maga „természetes” funkciójába, megőrizve tudomány- és kultúraközvetítő szerepét a világ népei számára.

Az „Állami nyelvek az Orosz Föderációban” című munkát haszonnal forgathatják filológusok, etnográfusok, jogi szakemberek és mindazok, akik az Oroszországban élő népek által beszélt nyelvek sorsa iránt érdeklődnek, illetve (legalább) olvasnak oroszul.

Tóth László

В. П. Белянин, И. А. Бутенко

Живая речь.

Словарь разговорных выражений.

Moszkva, 1994

A 2558 állandósult beszélt nyelvi kifejezést tartalmazó szótár egyedülálló vállalkozásnak tekinthető a szótáriradalomban. Egyedülálló vállalkozásnak, mert megkísérlti megragadni a megfoghatatlannak tűnő, a spontán beszéd folyamatában állandóan változó, de csak rá jellemző fordulatokat. Az ilyen típusú kiadványok összeállításánál fennáll az a veszély, hogy mire kikerülnek a nyomdából, máris elé-

vülnek, hiszen az előbeszéd jellegzetes fordulatai szinte naponta változnak. Nos, bátran állítható, hogy a címben jelzett szótár összeállítóinak sikerült elkerülniük ezt a veszélyt. A változás folyamatában sikerült megtalálniuk a viszonylagos állandóság tényezőit.

A szellemes, humorral fűszerezett beszélt nyelvi kifejezések jól tükrözik az előbeszédnek sokszor minden tabutól mentes közegét. Szerepelnek köztük állandósult hasonlatok, köszöntési formák, jókívánságok, közmondások, szólásmondások, szólóigék átalakított/elferdített változatai, idézetek népszerű játék- és rajzfilmekből, irodalmi művekből, anekdotákból.

A beszélt nyelvi kifejezések az orosz ábécé rendjében követik egymást. Az egyes szócikkeken belül szerepelnek a különféle változatok is, pl.:

Неудобно спать в почтовом ящике (ночи не вытянешь и сквозит). Неудобно спать на потолке: одеяло сползает (и то кнопками приколоться можно).

Egynyelvű anyagról lévén szó, az egyes szócikkeken belül oroszul vannak megadva a jelentések. Az egyes értelmezések természetesen csupán a legáltalánosabb jelentéseket tartalmazzák, mert – amint az a beszélt nyelv egyik fő sajátossága – a jelentések változhatnak a közlési szituációtól, az intonációtól, a mimikától és a gesztusoktól függően. Gyakran épp általuk kapnak ironikus töltetet. Jól megfigyelhető ez a következő példán, egy ismert közmondás „kitekert”, beszélt nyelvi változatán:

Без рубашки ближе к телу (от посл. ”Своя рубашка ближе к телу”) – 1) исходное зная; 2) говорится при раздевании; 3) об интимных отношениях.

A kifejezések egy bizonyos köre elsősorban a gyermeknyelvben használatos. Ide sorolhatók a különféle csúfnevek és csúfolók, mint például: Валера-Холера; Дашка-промокашка; Маша-простоква-

ша; Федя-бредя; Съел медведя; Федул-губы надул stb.

Külön csoportba sorolhatók a közismert betűszók, illetve mozaikszók tréfás értelmezései. Pl.: ВУЗ = Выйти Удачно Замуж. (от "Высшее Учебное Заведение") – 1) о девушке, которая учится в ВУЗе, чтобы найти мужа; 2) об удачном замужестве; МИИТ = Мы Ищем Третьего (Московский Институт Инженеров Транспорта) – 1) о студентах МИИТА; 2) о намерении выпить втроем.

A beszélt nyelv tartalmában híven tükrözi a valós társadalmi jelenségeket. Szomorú, hogy ezek között – nyilván okkal – egészen nagyszámú csoportot alkotnak az alkoholizmussal, a prostitúcióval, a bűnözéssel kapcsolatos kifejezések, és a nyomdafestéket nem tűrő káromkodások és más vulgáris, nagyon durva fordulatok.

Joggal teheti fel a kérdést a kedves olvasó, hogy szükségünk van-e nekünk, az orosz idegen nyelvként tanulóknak/tanítóknak az ilyen típusú szótárakra. Az vitathatatlan, hogy a szótár egy részének anyaga – a már említett durva nyelvi elemek – nem vonulhatnak be a tanítási anyagokba. Az is tény viszont, hogy – ha sajnálatos módon is – de a beszélt nyelv „fűszerezi” a maga megnyilatkozásait ilyen fordulatokkal, akkor legalább a felismerés szintjén tudni kell feldolgozni őket. Senkit nem buzdítunk használatukra, sőt! Anyanyelvünkben is legszívesebben számúznánk a vulgáris, durva nyelvi jelenségeket, harcolunk is ellenük, de attól még sajnós élnek és virulnak. A nyelvszokás sokszor szentesíti, vagy legalábbis megtűri őket.

A fentiekben ismertetett szótár anyagának akár receptív ismerete is segíthet megelőzni azt a nyelvi sokkot, ami a Puskin és Tolsztoj nyelvén nevelkedett nyelvtanulót érheti manapság orosz nyelvi közegben például a moszkvai metróban, utcán, üzletben, vagy más helyeken, ahol

egyre kevésbé jellemző az irodalmi nyelv, még kevésbé az irodalmi nyelv írott változatának használata.

Répási Györgyné

Sandra Pyne, Allene Tuck (szerk.)

Oxford Dictionary of Computing For Learners of English

Oxford University Press, 1996

A hiba alighanem az „angoltanuló” fogalom definiálatlanságában van.

Ha ugyanis a fenti alcímet az indokolja, hogy a szótárt az Oxford University Press tanításra szolgáló eszköznek – tankönyvnek, kurzus-könyvnek, segédkönyvnek – szánta, akkor azok, akik netán ilyen célra vásárolnák meg, bizonyosan csalódnak. Ha egy – mintegy mellékesen – angolul tanuló számítástechnikus valamely hasonló, rivális szótárral szemben a fentit részesíti előnyben, akkor *mint nyelvtanuló* jó vásárt csinál, mint „komputeres” viszont egy teljesebb, enciklopédikusabb, vastagabb könyvvel jobban járt volna.

Bizonyos értelemben 1996 komputerezált világában mindenki angoltanuló, valamilyen fokon pedig számítógép-használó. Ezt a szótárt nekik szánták. A fülszöveg pontosan így szól: „an exciting new dictionary for computer users and people who study computing”. Ugyanitt kiderül, hogy a definíciók világosak és érthetőek, illetve hogy nyelvhasználati információkat is kapunk. Az „izgalmas” kifejezés tán kissé túloz, de a könyvecske az alábbiakban kipécézett hiányosságai ellenére is valóban barátságos közelségbe hozhatja a számítástechnika nyelvét a világ angolul tanuló komputer-használóihoz.

A szótár-osztályozás néhány hasznos paraméterével jellemezve az *Oxford Dictionary of Computing For Learners of English* (a továbbiakban ODoC) a következőképpen sorolható be: 1) egynyelvű; 2) kommerciális, azaz nem szűk célcsoportnak készült; 3) felnőtt tanulóknak, tehát külföldieknek szóló; 4) méretére nézve *pocket dictionary* vagy *paperback dictionary*, tehát magyar fogalmakkal a „zseb” és az „iskolai” méret között helyezkedik el; 5) speciális területtel foglalkozó szakszótár; 6) általános szótár (nem csak szinonímákat, csak etimológiát stb. ad); 7) alfabetikus, azaz pl. nem tezaurusz-jellegű. Egybegyűjtve tehát: egynyelvű, angoltanulóknak készült, ABC-elrendezésű „paperback” szótár a komputerhasználat nyelvéről.

Minthogy egy lapon 10–13 címszó található, a tulajdonképpeni szótár pedig 383 oldal, a szócikkek száma négyezer körül lehet. Ezért tarthatunk tőle, hogy a könyv kislexikonnak megfelelő, de komoly kézikönyvek kevés. Teljességet ugyan egy kétszer ekkora lexikontól sem várhatunk el, de az ODoC-ban nem szereplő címszavak alábbi rövid listája mégis jól szemlélteti a hiányokat: *cd* [=change directory], *drag and drop*, *FAT*, *file allocation table*, *low radiation*, *non-interlaced*, *protection fault*, *scalable font*, *true type font*, *Windows*. A *Windows* szócikk hiánya különösen furcsa, ugyanis nem arról van szó, hogy a szótár nem szívesen reklámoz; a *DOS* és *Unix* címszavak (óhatatlanul) szerepelnek benne. Ami végképp nehezen érthető: az *MS DOS* szócikkből a szótár épp a *Windows* szócikkhez küld.

Néhány meghatározás kifejezetten megtévesztő: a *partition* szócikk szerint a *partition* a memória egyik része (miközben a példa – helyesen – a merevlemezt említi); a *memory* szócikk azt állítja, hogy a memória nem más, mint „a számítógép adatokat és utasításokat tároló ré-

szé”. Ez semmivel nem szakszerűbb a közönséges tanulói szótárak megfelelő definíciójánál, sőt. Minthogy adatok és instrukciók a merevlemezen (is, illetve főként azon) tárolódnak, a memória és a „tároló” közötti, sok laikus számára nehezen emészthető különbség megértésében szótárunk egyáltalán nem segít.

A tanulói szótárak majdnem mind egyszerű alap-szókészletet használnak meghatározásaikban. Az ODoC végén megadott törzs-szókészlet viszont a várakozással ellentétben a leggyakoribb szavakat tartalmazza – ezek előtt a szótárban ☆ jel szerepel. (Az előszó ugyanakkor utal rá, hogy a meghatározások kis számú egyszerű szóval operálnak.) Nehéz belátni, miért kell bármely szótárban külön jelölni a legfontosabb szavakat – ám ezek hat oldalnyi listázása a szótár végén végképp nem indokolt.

Az „oxfordi” szótárakban megszokott jeleket használó kiejtési átírás, a nyelvtani és helyesírási információ szürke színnel is elkülönített külön oszlopban kapott helyet. Pozitívumai közül kiemelhető, hogy ugyanitt jellemző szókapcsolatokat is találunk (pl. a *freeware* szócikkben: *download*, *use freeware*); a „szürke margó” rokonértelmű szavakat is ad, a rövidítésekre is rámutat, valamint keresztutalásokat is tartalmaz (a *freeware*-nél: *public domain software*, *shareware*, *proprietary software*). Néhány nyelvtani megjegyzés nem tűnik ugyan nélkülözhetetlennek – ilyen a főnév + főnév összetételekben, s még inkább a melléknév + szabályos főnév kapcsolatokban a többesszámú forma megadása (pl. *text editors* illetve *current directories*), a legtöbbször a nyelvtani információ hasznos és érthető. Ez például abban is megnyilvánul, hogy nem esik szó U főnevekről, hanem minden esetben ezt olvashatjuk: „not used with *a* or *an*. No plural and used with a singular verb only”. A nemszamszerű főneveknél sajnos helyenként csak „no plu-

ral” szerepel: ilyen a *software* szócikk is. Hely-problémával a szerkesztőknek láthatóan nem kellett megküzdeniük.

Ügyes megoldás, hogy ez a sor – *abbr abbreviation pl plural syn synonym* ► see ☒ *collocate (word often used with the headword)* – minden páratlan lap alján ott szerepel.

Végül az előszókat notóriusan nem olvasók kedvéért: a szótár hátán a *British National Corpus* jelentése nem ám Brit Nemzettest, hanem a legnagyobb (az 1995-ös *Útmutató a szótár használatához* szerint 100 millió, azóta már 120 millió szónál is többet tartalmazó) angol „nyelvbank” neve. A hasonló korpuszok valós nyelvi példái és illusztrációi nélkül magára valamit adó szótár már egy ideje nem készül. Nos, az ODoC több értelemben is ezek közé sorolható: ha komoly *reference* szakkönyvnek nem is, de érdekes olvasnivalónak, újdonságok tárházának mindenkinek nyugodt lelkiismerettel ajánlható.

Lázár A. Péter

Peter Kühn

Mein Schulwörterbuch

Dümmlers Verlag, Bonn, 1994

A nyelvoktatás, de sokszor az anyanyelv tanítása során is az indokoltnál és szükségesnél kevesebb figyelem jut a szótárhasználattal kapcsolatos ismeretek elsajátítására. Szinte magától értetődőnek vesszük, hogy aki megtanult olvasni, az képes használni a különböző helyesírási, értelmező-, vagy éppen a kétnyelvű szótárakat.

Ugyanakkor a napi tapasztalat gyorsan meggyőz arról, hogy nem elég egy-két tanórán megmutatni a szótárak néhány fontos jelét, megbeszélni használatuk módját. S vajon hány iskolában van mód és

idő az egynyelvű szótárak kezelésének titkaiba beavatni a tanulókat? Peter Kühn többéves munkával összeállított iskolai szótára önmagában is sok újdonságot hoz. A kiegészítő kézikönyv és munkafüzet együtt teszi teljessé a szerző törekvéseit.

A tárgyalt mű az iskolai célokat szolgáló szótárak új típusát képviseli. Jelentős elméleti és gyakorlati kutatómunkát tükröznek a szótár összeállításában érvényesített elvek.

Az iskolai szótár sokcélúan használható kézikönyv elsősorban az alsó tagozatos anyanyelvű tanulók számára (így a német nemzetiségi iskolák tanulói számára), de a további iskolai évek során is. S bár az idegennyelv-oktatásban közvetlen felhasználhatósága csak korlátozott, de szerkesztésének és alkalmazhatóságának szempontjai e megközelítésben is megfontolásra, elemzésre érdemesek.

Az újszerű és didaktikailag mintaszerűen végiggondolt mű ugyanis nem csupán egynyelvű szótárként használható. Egyben – a szerzői szándékoknak megfelelően – olvasó- és gyakorlókönyvként is jól funkcionálhat. A hozzátartozó munkáltató füzet kereken száz feladata jó alapot ad arra, hogy a gyerekek tanári irányítással szisztematikus módon sajátítsák el a szótárhasználattal kapcsolatos tudnivalókat. A feladatok – bár a szótár jellegének megfelelően német anyanyelvű diákoknak íródtak – némi átalakítással, s néhány esetben eredeti formájukban is jól használhatók. Három tematikai egységben készít fel a szótár használatára. Az ábécé megtanulását és biztonságos használatát magában foglaló részt a szoros értelemben vett keresési, szótárazási feladatok sora követi. A harmadik egység komplex, szómagyarázatokat, stilisztikai, szövegalkotási feladatokat igénylő gyakorlóanyagot ad a használók kezébe. E nagyszámú gyakorlat-mennyiségből kialakítható egy adott tanulócsoportra méretezett feladat-

sorozat, amely már a nyelvtanulás viszonylag korai fázisában lehetővé teszi az egynyelvű szótár kívánatos, de hazai gyakorlatunkra nem igazán jellemző használatát. Komoly eredményeket hozó vállalkozás lenne e kiadvány-együttes tanulságainak felhasználásával a szótárhasználat megtanításának az idegen nyelv oktatásában is eredményesen hasznosítható módszereit összefoglaló közkinccsé tenni.

Olvasókönyvként elsősorban az egyes fogalmak (pl. az állat- és növényvilág, a technikai kifejezések stb.) érdekes és tartalmas, önálló szöveggé is megálló leírásai említhetők. A gyerekek számára is élvezetes módon gyakorolhatók a szótár- (és tágabban a lexikon-)használat, a keresési technikák tudnivalói.

A kiadvány alapfeladatán túl jól segítheti – megfelelő nyelvi színvonal megléte esetén, tehát felsőbb osztályokban is – a nyelvi kompetencia ellenőrzését (pl. helyesírás, nyelvtan, jelentéstan); a szövegértési nehézségek áthidalását (pl. rövidítések, tájnyelvi szavak, idegen kifejezések esetén); és természetesen az önálló szövegalkotást (pl. a stilisztikai, nyelvhelyességi utalások felhasználásával).

A kereken 5000 alapszó kiválasztása a használók életkorához, nyelvi állapotához igazodik. Így a szóanyag összeállításának meghatározó szempontjai: a gyerekvilághoz és az életkorhoz igazodó szókincs; a tananyagra figyelemmel bíró szóbeli és írásbeli szókészlet; a mesék és olvasókönyvek szavai. Az alapszavak készletét jól egészíti ki a szócsaládok, a származékszavak, összetett szavak bőséges bemutatása. Természetesen hiányolhat a használó általa fontosnak vélt szavakat vagy éppen kevésbé érzi indokoltnak egyik-másik felvételét a szótárba. Egy ilyen típusú kiadványnál ez aligha kerülhető el. A nyelvi fejlesztést jól segíti a szócikkek felépítése, a szemléletes magyarázat, az adott szóhoz kapcsolódó ki-

fejezések, fordulatok, olykor szólások és közmondások értelmező bemutatása.

A mintegy 350 oldalas művet kb. 900 ábra, rajz gazdagítja, ami arányaiban is jól érzékelteti a szerző törekvését a gyerekekhez közelálló megoldások alkalmazására. A nyelvi fejlesztés mellett hasonló célt szolgál, hogy jó néhány szó magyarázatát rövid versek, rímek, mondókák tesszik változatosabbá.

A szócikkek többsége a szómagyarázat különböző megoldásai mellett tartalmazza a legfontosabb szinonimákat és antinomákat. Ez lehetővé teszi, hogy a gyerekek ne csak értelmező, hanem egyfajta stilisztikai szótárként is megtanulhassák használni az egynyelvű szótárt, megszokják, hogy szóbeli és írásbeli kifejezőképességük fejlesztésében támaszkodhatnak egyfajta kézikönyvre, aminek jelentősége túlmutat az egyszerű szótárhasználat praktikumán. Ugyancsak az önálló szövegalkotást segítheti – s nem csupán az anyanyelvi használó számára – egyes névszókra rímelő szavak listája. A prózaibb felhasználást segítik a figyelmet a helyesírási és nyelvhasználati problémákra irányító jelzések, kiemelések.

E rövid bemutatás is jelzi, hogy a kiadvány, amelyben a szemantikai nézőpont dominál, sikerrel birkózik meg a korábbi iskolai szótárak egyoldalú helyesírási vagy más formális szempontú összeállítási elveiből fakadó nehézségekkel.

Az idegennyelv-tanítás során – mint erre már utaltunk – természetesen csak a célnak megfelelő változtatásokkal, módosításokkal használható a kiadvány. Tanári szemmel talán a szótárnál is hasznosabb – bár attól nyilván elválaszthatatlan – a hozzátartozó kézikönyv, amely a szokványos kiegészítő, magyarázó kiadványoknál jóval alaposabb műként elméleti és gyakorlati eligazítást ad a szótárhasználat megtanításának didaktikai és metodikai kérdéseiben. Nemcsak elmélyült, történeti

és oktatáselméleti szempontból egyaránt igen alapos fejezetei, hanem a szótárral kapcsolatos gyakorlati ötlet, didaktikai szempontjai, módszertani megoldásai is számos tanulsággal járnak a segédkönyvek használatának elsajátítását fontosnak ítéző nyelvtanárok számára.

Maga a szótár talán közvetlen módon kevésbé alkalmazható, de jól segítheti a tanári felkészülést a szemantizálási feladatok, a szókincs-bővítést szolgáló gyakorlatok kimunkálása során.

Friss Péter

Koleszárné Szegvári Zsuzsa

English for You

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996

Az *English for You* című tankönyv az általános iskolák alsó tagozatán angolul tanuló gyerekek számára készült. Optimális esetben második osztályban érdemes elkezdni, hiszen az írás-olvasás minimális ismerete, még ha a felismerés szintjén is, de szükséges a feldolgozáshoz. A 60–65 órára tervezett tananyag heti két órában körülbelül egy tanév alatt végezhető el, és úgy vélem, a könyv végére a szerző eléri a tanári kézikönyvben megfogalmazott célját, mely szerint az *English for You* anyagára a továbbiakban bármely más típusú tankönyv használatát lehet építeni.

A csomag része a munkáltató tankönyv, egy hangkazetta és a tanár részére elengedhetetlenül szükséges tanári kézikönyv.

A tananyag messzemenőig figyelembe veszi a 6–8 évesek életkori sajátosságait, és a feladatok kivétel nélkül sok mozgásra és játékos tevékenységre ösztönzik a gyerekeket. Minden leckében szerephez jut a tanultak ritmikus vagy énekelt feldolgozása is, és ez a helyes kiejtés kialakításának fontos eszközévé válik.

Örvendetes, hogy a könyv szerkezeti felépítését nem a nyelvtan alakítja, és a nyelvi szabályok még bújtatva sem jelennek meg egy fejezetben sem. Ehelyett a gyerekek mindennapjaiból merített 14 téma ad keretet az óráknak. A család, iskola, színek, öltözködés, időjárás stb. szókincsének tanításakor az új szavak jelentésének megvilágítása ezért nem okoz túl nagy nehézséget – akár az anyanyelv használata nélkül sem. A témák nyelvi megjelenítése minden esetben egyszerű kifejezésekkel történik, amelyeket könnyű memorizálni és bármikor újra előhívni további gyakorlás, ismeretbővítés céljából.

A feladatok legtöbbször valamilyen módon kötődnek a hanganyaghoz, és ez nem pusztán azt jelenti, hogy a gyerekeknek meg kell ismételniük amit hallanak, hanem inkább azt, hogy csak a szalagon hallott információ segítségével lehet a feladatokat megoldani: pl. a hallottak sorrendjében kell a rajzot kiszínezni, a számokat beírni, stb. Az ilyen típusú gyakorlatok adnak igazán az *English for You*-nak kommunikatív jelleget, hiszen az információ megszerzésén (information gap) alapuló feladatok valóság-hűvé és a gyerekek számára is hitelessé teszik a nyelvórákat.

Külön figyelmet érdemel a kiegészítő anyag, mely ünnepeinkhez kötődve kínál sok kreatív feladatot. A kivágható, színezhető, ragasztható és nem utolsó sorban kitölthető feladatlapok érdekes és változatos elfoglaltságot nyújtanak a gyerekek számára, és közben közelítik egymáshoz a tantermen kívüli és belüli világot, vagyis a „természetes” nyelvtanulást segítik elő.

Itt kell megemlíteni a könyv illusztrációit is, amelyek egyszerűek, kedvesek és humorral telítettek. A gyakran túl sematikus tankönyv-illusztrációk után öröm egy ilyen eredetien egységes hangulatot árasztó rajzokkal illusztrált tankönyvet a kezünkbe venni. Még a manapság talán túlzottan hangsúlyozott színezős felada-

tok is természetesebbnek hatnak, ha ilyen rajzokra vonatkoznak.

Úgy gondolom, az alsó tagozatos nyelvtanulók számára különösen fontos, hogy az idősebbekétől jelentősen eltérő felfogásban oktassák számukra a nyelvet. Ezért nagyon fontos, hogy a könyv mellé részletes tanári kézikönyv is készült, amely alaposan megmagyarázza és illusztrálja is ezt a felfogást. Manapság pedig, amikor az alsó tagozatos korosztályt angolul tanítók több mint fele képzés nélkül dolgozik, még jobban ki kell emelnünk egy ilyen kézikönyv jelentőségét.

A tanári kézikönyv híven tükrözi mindazt a tapasztalatot, amelyet Koleszárné Szegvári Zsuzsa saját tanítási gyakorlatában felhalmozott. Valószínű, hogy az „Ajánlás”, „Játék és nyelvtanulás”, „A munkáltató tankönyv” című fejezetekben felsorolt problémákkal ő is szembesült valamikor már eddigi pályája során, és most kollégáit szeretné tőlük megkímélni. Ezért a közérthető, gyakorlatias megközelítés és a sok példa. Módszertani szempontból leghatásosabbnak azokat a részeket éreztem, ahol a szerző a tankönyvből vett illusztrációkkal támasztja alá nézeteit.

„A munkáltató tankönyv” című fejezet erénye a tankönyv alaptevékenységeinek részletes leírása. Pl. „Dalok, mondókák, párbeszédok tanítása”, „Írás–olvasás”, „Értékelés” ... stb. Mindezek hiánya komoly félreértésekhez vezethetne. Megint csak nagy segítség ez azok számára, akik még alig – esetleg egyáltalán nem – rendelkeznek nyelvtanítási gyakorlattal. Itt megismerkedhetnek a tankönyv felépítésének alapelveivel, miközben hasznos módszertani fogásokat is elsajátíthatnak. Az órán adható utasítások felsorolása szintén valós igényt elégít ki, mert ez a lista a ráismerés, megerősítés megnyugtató érzését nyújtja a tapasztaltabb kollégák számára, míg a nyelvileg még nem teljesen képzett tanárok úgy találhatják, hogy

ezen utasítások ismeretében eredményesebben boldogulnak az angol nyelvű óra-vezetéssel. Kár, hogy az „Értékelés” című rész nem ad konkrét segítséget és útmutatót a tankönyv végén található „Értékelőlaphoz”, melyről így, sajnos, nem derül ki, miért nem a tanári kézikönyvbe került. Talán a közös értékelés válhat vele így könnyebbé, de ezt egyértelműbben a használók értésére kellett volna adni.

A részletes útmutató elősegíti, hogy a tankönyv leckéit logikus, a tanulók számára motiváló órákon használhassuk fel. A bevezetőben kifejtett alapelvek végig érvényesülnek itt is, és a szerző gyakran utal is rájuk. Szép példa erre az, ahogy a szerző a gyerekközpontú óra-vezetésre buzdítja a könyv használóit, vagy amikor a nyelvtan nem explicit módon történő megjelenítésének fontosságára hívja fel a figyelmet. A szókinccstanításhoz is hasznos útmutatót nyújt ez a fejezet.

A tanári kézikönyv bővelkedik a tankönyvben nem szereplő játékos tevékenységek leírásában is. Ezáltal lehetővé válik, hogy a tanár különböző lehetőségek közül válasszon a felkészülés során, és így aránylag eltérő tudásszintű tanulókból álló csoport igényeit is ki tudja elégíteni. E játékok ötletesek, és mindig szem előtt tartják a tanulók sikerorientáltságát.

A fentiekén kívül a könyvben részletes ajánlásokat találunk a diákok otthoni munkáltatására, melyeknek hasznos emlékeztetője a tankönyvben található házi feladatot jelző kis házacska is.

Az *English for You* várható sikere annak köszönhető, hogy minden fejezete a gyakorlatból merít, útmutatói pedig közérthető módon nyújtanak segítséget alapvető módszertani kérdésekben. Remélhetőleg ezt az irányvonalat követik majd a többi korosztálynak szóló ezután megjelenő hazai nyelvi tananyagcsomagok is.

Kelemen Ferenc

Günther Hasenkamp

Leselandschaft 2 Unterrichtswerk für die Mittelstufe

Deutsch als Fremdsprache.
Lesestrategien, Schreibkompetenz,
Bildbesprechung, Argumentation

Verlag für Deutsch, Ismaning, 1996

Gyakorló német szakos tanárok tudják, hogy az előrehaladás magasabb szinteken egyre kevésbé látványos. A *Leselandschaft* című haladók számára készült tankönyv – az első kötet részletes ismertetését lásd a *Modern Nyelvoktatás* 1996. 1–2. számában – mégis markánsan érzékelhető előrehaladást biztosít mindazok számára, akik azt alaposan végigtanulmányozzák. A kétkötetes munka harmonizál a hazai nyelvvizsgák bizonyos követelményeivel, miközben a Goethe Intézetnek a mi középszintünket meghaladó „Zentrale Mittelstufenprüfung”-jára készít fel, méghozzá egy „bennfentes” tapasztalatai alapján, minthogy a szerző a Budapesti Goethe Intézet munkatársa. A kötetek alapkonceptiója és felépítése egységes: egyfajta „szövegtípus (*Textsorte*) - antológia”, melyen belül a szövegek témája a konkrétabbaktól az elvontabbak felé, műfaja és szókinccse pedig fokozatosan az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé halad.

Míg az első kötet témái között olyanokat találunk, mint utazás, az élet vidéken és nagyvárosban, a nők helyzete a társadalomban, környezetvédelem stb., addig a második kötet témái a következők: Mi a boldogság? Tudás és tanulás; Számítógép és multi-média; A munka világa; Az örök időhiány rohanó korunkban; Közéleti cselekvés, politika és állam, bürokrácia; Egészségünk, táplálkozási szokásaink, sport; Konfliktusok és probléma-megoldási stratégiák; A médiák világa; Közle-

kedés és annak válsága korunkban; Piac, gazdaság, pénz; Eszmék és művészetek.

A kötetben előforduló szövegtípusok sokrétűek, változatosak: van köztük riport, könyvrecenzió, filmkritika, elméleti és szakszövegek, versek, utasítások és ajánlások, novella, interjú, satíra és esszé.

Az alapkonceptió folytonossága a két kötet felépítésében is látható: az egyes fejezetek magvát a második kötetben is az autentikus szövegek (*Lesetext*) alkotják, azok egyúttal alapot és alkalmat nyújtanak – koncepciózusan felépített feladatok formájában – a szövegtartalmakkal kapcsolatos szóbeli és/vagy írásos állásfoglalásokhoz, elemzésekhez, vitákhoz, melyek mind az egyéb nyelvi készségek (beszéd, írás, szókinccs) fejlesztését szolgálják. Ezek alkotják az egyes fejezetek blokkjait, világos, áttekinthető tagolásban. Különleges élményt nyújt a kötetek képanyaga, nemcsak esztétikai értelemben, hanem „nyitottsága” miatt is, kiváló alkalmat adva egy-egy téma összes aspektusának körüljárására.

A második kötet fő erényei hasonlóak az elsőéhez. Ezek egyike a tematikus szókinccs (*Themenwortschatz*) és a beszédszándékok általánosan használt kifejezési eszközeinek (*Redemittel*) szétválasztása. A második kötetben időről időre visszatérnek a hasonló funkciójú nyelvi eszközök, más-más szituációkban alkalmazva, ám a progresszió elvét követve egyre differenciáltabb, kiegészített, kibővített formában. A szókinccs gyakorlása a lehető legváltozatosabb módokon történik, abból az alapelvből kiindulva, hogy nem elég a szavakat olvasni, azokkal „csinálni” kell valamit az eredményes szókinccsbővítés érdekében. Az általános nyelvi eszközök gyakorlása először irányított formában (*gesteuert*), apró szituációkban történik, majd kreatív módon, egy előre megadott, a mindenkori fejezet témájával kapcsola-

tos „élő” helyzetben (pl. kerekasztal-beszélgetés, műsortervezés, munkaértekezlet, nyomozás stb.) valóságos vita formájában.

Erényekről szoltunk, álljon itt most egy apró kritika: a fent leírt gyakorlatsor esetleges, nincs mindig kellő rendszerességgel kidolgozva. Sovány kárpótlás a sokszor túlterhelt tanárnak: legalább itt használhatja saját kreatív ötleteit.

Az írásbeli kifejezőkészség *szisztematikus* fejlesztése a legtöbb tankönyv „mostohagyermeké”. Ezzel szemben a *Leselandschaft* mindkét kötete valamennyi fejezetében változatos írásbeli feladatok (magánlevél, hivatalos levél, szövegösszefoglalás, állásfoglalás, témakifejtés, leírás stb.) állnak, melyek segítségével fejleszthetők a kifejezőkészség technikai és stratégiai, az első kötetből már megismert lépésekben: – a feladat megtervezése – ötletek, gondolatok gyűjtése majd strukturálása – kidolgozása – átdolgozása.

A könyvvel mint törzsanyaggal való munka során időnként az a tapasztalat – s ez talán a második kötetre még fokozottabban érvényes –, hogy az újszerű, kreatív, komplex feladatok instrukciója (*Aufgabenstellung*) nem mindig elég világos. Érdeemes azonban „kibogozni a rejtélyt”, mert ezek a feladatok mindig rendkívül izgalmasak, s így motiváló erejűek és hatékonyak.

A második kötet két fejezettel hosszabb az elsőnél, így kb. 100–120 órára nyújt anyagot. Nyelvtani gyakorlatokat és feladatokat viszont a második kötet sem tartalmaz. Kiegészítésként ajánlható többek között két szerzőpáros, Dreyer-Schmidt (*Übungsbuch der deutschen Grammatik*) és Hall-Scheiner (*Übungsgrammatik Deutsch für Fortgeschrittene*) kiváló nyelvtani gyakorlókönyvei, mindkettő a Verlag für Deutsch kiadványa.

Ugyanitt jelenik meg a jövő év első felében a *Leselandschaft* témáihoz kap-

csolódó (de attól függetlenül is használható), a hallásértés készségét fejlesztő szövegeket és azokhoz kapcsolódó feladatokat tartalmazó gyűjteménye, *Hörfelder* címmel, mely Roland Schmidt, Hegyes Katalin és Szalay Györgyi munkája. Ugyanekkorra várható a tanári kézikönyv megjelenése is.

Pohl Pálma

F. Bosc – Fried I. – A. Pastore – Somlai K.

Quattro passi in italiano

Ponte Alapítvány, Budapest, 1994

Nem is olyan nagyon régen az olasz nyelvet tanulni/tanítani szándékozó mindössze egy-két könyv közül választhatott: volt a gimnazisták számára írott tankönyv, s ezen kívül a „Tanuljunk nyelveket” sorozatban megjelent „Móritz”. Ez utóbbit használták sok helyen az általános iskolákban és a felnőtteknek a TIT-tanfolyamokon egyaránt.

Ezen kívül egy kezünkön meg lehetett számolni mindazt a Magyarországon kapható segédkönyvet (nyelvtant, szótárt, társalgási zsebkönyvet stb.), amit az átlag nyelvtanuló elérhetett. (Emlékszem, milyen nagy ünnep volt, amikor elkészült az első tankönyvhöz a hanganyag.) Az olasztanár pedig egyfolytában irigykedett az angolokra, a németesekre, a franciásokra, sőt még az oroszokra is, hiszen az ő munkájukat is sokkal több segédanyag színesítette.

Mit tehetett ilyen helyzetben?

1) Próbált saját maga tananyagot fabrikálni, például magazinokat transzírozott, ragasztott, gépelt, sokszorosított – már ahol ez egyáltalán lehetséges volt.

2) Kölcsönkért ezt-azt a más nyelvet tanító kollégáktól, ami nem mindig vált

be igazán: az oroszórán használt diaképekhez például a csoport olaszórán is csak az orosz tudta asszociálni.

3) Kevéske ösztöndíjából igyekezett az Olaszországban – ott is nagy késéssel – megjelent tankönyvek közül néhányat megvenni, hogy a belőlük készített fénymásolatokkal színesítse, egészítse ki az óráit. Közben arról ábrándozott, hogy egyszer ezek a tankönyvek a diákok kezében is ott lesznek. Ez akkor elérhetően álmoknak tetszett.

És aztán végre, nálunk is, mégis megjelentek ezek az általában perugiai műhelyekben készült nyelvkönyvek: a *Katerinovok*, és a *Chiuchiu*. Az újabb generáció tagjai, a mostani egyetemisták, általában már ezeken az új, tetszetős kiállítású, merőben más szemléletű könyveken nőttek fel. Ezek még a nyelvtanból, amit addig erősségünknek hittünk, is tudtak újat mondani. Olyan dolgokról értesülhettünk belőlük, amit a magyar szerzők által írt tankönyvek nem is említettek (pl. *si passivante*). Arról nem is beszélve, mennyire más volt a nyelvtani anyag elrendezése, mennyire mások voltak a hangsúlyok.

Az évek során aztán nyilvánvaló lett, hogy ezek a tankönyvek – számtalan, tagadhatatlan erényük mellett – sem mindig váltak be igazán a középiskolai oktatásban. (Márpedig – bár pontos statisztikai adatok nem állnak rendelkezésemre – épp ez az olasz nyelvtanulás szempontjából a legszámottevőbb réteg.) Hogy miért is nem? A beszerzésük nem volt mindig egyszerű, az áruk sem volt mindenki számára megfizethető. Ezek a technikai kérdések sem elhanyagolhatók. A szorosabban vett szakmai kifogások közül kettőt említenék: az említett tankönyvek nem a 14–18 év közötti korosztálynak készültek, s ez bizonyos témakörök feldolgozását nehézkessé tette. Ráadásul nemzetközi közönség számára íródtak, s mint ilyenek nem tartalmaztak, nem is tartalmazhattak

magyar-olasz kontrasztív gyakorlatokat. Így tehát úgy tűnt, hogy továbbra sincs megoldva a probléma.

Mióta a Ponte Alapítvány kiadásában, Fried Ilonának, az ELTE Tanárképző Kara Olasz Intézete vezetőjének közreműködésével 1994-ben megjelent a TEMPUS-keretben létrejött *Quattro passi in italiano* című tankönyv, elmondhatjuk, hogy a probléma megoldottnak látszik. Végre van magyar fiatalok számára íródott korszerű, színvonalas, olasz tankönyv.

Már kézbe venni is öröm: a színes címlap, a két jellegzetes olasz fiataalt ábrázoló fotó kedvet ébreszt, mint ahogy ugyanezt a célt szolgálják és érik el a könyvben található, vonzó olasz világot ábrázoló eredeti színes fotók.

A tankönyv 16 egységből áll, 3 „lecke” után egy-egy ismétlődő rész következik. Az első meglepetést az okozza, hogy az egyes egységek nem dialógussal vagy netán leíró jellegű szöveggel kezdődnek, hanem azonnal gyakorlatokkal. Így a tanuló az első feladattól kezdve aktív résztvevője a tanulás folyamatának, nem passzív befogadója, hanem igazi felfedezője a nyelvnek és a nyelven keresztül közvetített „új világnak”. Ily módon a nyelvtanulásról alkotott elképzeléseink is átértékelődnek a könyv forgatása során.

A tankönyv a nyelvi funkciókat állítja középpontba, s e köré szervezi a bőséges gyakorlatanyagot: képeket, rajzokat, táblázatokat, játékos teszteket, kérdőíveket, hirdetések stb. Ezek természetesen mind eredeti anyagok, sokszínűek, szórakoztatóak, fiatalosak, szellemesek és rendkívül ösztönzőek. Arányosan fejleszti – a kezdő szintre ajánlott arányok betartásával – mind a négy alapkészséget. A hallás utáni értés fejlesztéséhez külön hangkazetta készült. Kezdetől fogva gondot fordít az 5. készség, a fordítás fejlesztésére is.

A feldolgozott témák kiválóan megfelelnek a kommunikációs szükségleteknek

és az életkori sajátosságoknak. Ugyanez vonatkozik az országismereti, civilizációs témakörökre is.

A nyelvtan tanítása során a nyelvhasználat és nem a tételes nyelvtan áll a középpontban, de a tankönyv végén lévő összefoglalóban ez is elolvasható.

A könyv egyik nagy erénye az úgynevezett ismétlő, rendszerező, ellenőrző egységek beiktatása, amelyek természetesen ugyanazt a szemléletet tükrözik, ami az egész tankönyvet jellemzi. A záró tesztekhez a pontszámok és a szintek megadása segíti az önértékelést, ami serdülőkortól kezdve egyre nagyobb szerepet kell kapjon.

Összefoglalva: ez a tankönyv nemcsak deklarálja, hanem meg is valósítja a kommunikatív szemléletet. Kiválóan alkalmas iskolai használatra, a középiskolai korosztály számára, „lefedti” az elsős-másodikos tananyagot. Várjuk, hogy mielőbb megjelenjék a második kötet is, hogy további lépéseket tehessünk előre, hiszen erről a könyvről nagyon nehéz két év után áttérni – folytatás híján – egy merőben más szemléletű, hagyományos tankönyvre. Ez az egyetlen, ami visszatarthatja a használatától a kollégákat. Feltétlenül helyet kell kapjon az egyetemi-főiskolai módszertani órák programjában, és mivel új magatartást, új szerepet kíván a tanár részéről is, célszerű lenne, ha valamilyen formában (esetleg tanári segédkönyv kiadásával) vagy továbbképzések szervezésével az érdeklődők segítséget kaphatnának használatához.

A *Quattro passi in italiano* két éve jelent meg, tehát volt már némi idő kipróbálni. Mindazok a kollégák, akik dolgoztak vele, igen pozitívan nyilatkoztak, kiváló eredményeket érnek el vele. Azt hiszem nem mellékes a másik érdekelt fél, a diákok véleménye sem. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulók nagyon szeretik ezt a tankönyvet használni. Tehát arra biztatnék mindenkit, hogy dolgozzon bátran ezzel a

tankönyvvel, biztos vagyok benne, hogy mind a kollégáknak, mind tanítványaiknak sok örömük fog telni benne.

Józsa Judit

Szalay Györgyi

Gespräch ist Geschäft Sprach- und Kommunikations- training für Manager

Pro Lingua, Budapest, 1995

Szalay Györgyi ízléses kiállítású, vékony, ám annál tartalmasabb könyve már a címevel utal arra, hogy az üzleti életben bizony nem csupán a magas szintű nyelvismeret általános követelmény, hanem egyre több múlik a közlendők nyelvi megformálásán, sőt azon túl a nonverbális és a metakommunikációs (szórend, szóválasztás, mondatfelépítés stb.) jeleken.

Ma már senki sem vitatja, hogy a sikeres üzleti tárgyalások előre átgondolt stratégia szerint zajlanak és a szakmai felkészültség mellett elengedhetetlen a befolyásoló célzatú üzenetkibocsátás (kódolás). Tudnunk kell, miként értelmezi a partner az általunk használt nyelvi jeleket, továbbá képeseknek kell lennünk a tárgyalófél jeleinek adekvát befogadására (dekódolás). Hogy a nyelvi és nem nyelvi jelek végtelen számú kombinációjából éppen melyik vezet sikerre bennünket, azt segít megtudni e menedzsereknek készült nyelvi és kommunikációs tréning.

Szerkezete könnyen áttekinthető, világos. A német nyelvű bevezetőből kiderül, hogy a mű a Porsche Hungaria Holding támogatásával íródott. A szerzőnek így alkalma nyílt a gyakorlati életből vett példák és egy jól működő autókereskedő cég információi alapján értekezni márkákról, társasági formákról, vállalati arcu-

latról, reklámról, személyzeti politikáról és egyébektől. Életszerűvé válnak ettől nevek, adatok, beszélgetések. A szponzoráló kereskedelmi vállalat számára nyilvánvalóan jó reklámot jelent a bemutatkozás egy színvonalas gazdasági-nyelvi gyakorlókönyvben, mely esetleg éppen saját munkatársainak képzését is segíti. Gyakorlat és elmélet szervesen és természetesen kapcsolódik így egymásba.

Igényes a könyv a nyelvi megformálásban és a felölelt óriási témakört illetően, de az olvasóval/tanulóval szemben is, akitől nemcsak erős középfokú nyelvtudást, hanem alapos kommunikációelméleti és gazdasági ismereteket is elvár.

A mindössze hét fejezet mindegyike két részre oszlik. Az „A” részben nyelvtani, lexikai és természetesen szakmai ismeretbővítésre nyílik mód változatos formában. A „B” rész az üzleti életben előforduló kommunikációs szituációkat gyakoroltatja. Sok a játékos találgatással, kiegészítéssel, hozzárendeléssel, átalakítással megoldandó feladat, az ismeretátadás, illetve elmélyítés eszköze gyakran egy-egy jól áttekinthető táblázat vagy szemléletes ábra.

A néhány kiegészítendő vagy átalakítandó levél csupán a meglévő készségek felfrissítésére vagy bizonyos kereskedelmi levéltípusok bemutatására elegendő. A technikai segédeszközök (számítógép, telefax, internet) fejlődésével párhuzamosan átalakuló hagyományos üzleti levelezés megtanítása nem célja a könyvnek.

Rendkívül hasznos a német kifejezések gyakori lefordíttatása, hisz a kontrasztivitás feltétlenül követelmény a gyakorlatban. A 4. fejezet G.4. gyakorlatában nem ártott volna felhívni a figyelmet a hímnmű csomagoló- és mértékegységekre is, hisz azok – a szerepeltetett nőneműekkel ellentétben – többes számban változatlanul maradnak.

A legtöbb fejezet gyakorlatokkal kezdődik, s a továbbiakban sem tartalmaz

ún. megtanulandó leckéket vagy olvasmányokat. A közbeiktatott hosszabb-rövidebb szakmai tárgyú szövegek vagy ábrák a vállalati arculatról, vagy a fizetési módok közül kiemelt akkreditívrról összefoglaló, áttekintő jellegűek és elegendő háttérismeretet feltételeznek. Azoknak jelentenek tehát sok örömet, akik a már tanultakat akarják magasabb nyelvi szintre hozni vagy elmélyíteni.

A fejezetek „B” részét az éppen begyakorlandó beszédshituációhoz tematikusan kapcsolódó rövid, szellemes, hasznos tanácsokkal teletűzdelt, elméleti vagy gyakorlati jellegű kedvcsináló vezeti be. Az ilyen szöveg szürke mezőben, jobb sarkában a szituációt szimbolizáló piktogrammal vonja magára a figyelmet. A 7. fejezetnél jó tippek mellett olyan elméleti utalásokat is tartalmaz (Sachebene, Beziehungsebene), melyek az átlagmenedzser számára valószínűleg kiegészítésre szorulnak (Appell, Selbstoffenbarung).

Az üzleti gyakorlathoz kapcsolódást nem csupán a Porsche Hungaria jelenti a könyvben, hanem az 1. fejezetben feladatul kitűzött „vállalatalapítás” is. Ez a tanulók által létrehozott termelő vállalat aztán – akárcsak Jürgen Bolten *Marktchance Wirtschaftsdeutsch* című munkájában – a későbbiekben is működni kényszerül és mint „cégtulajdonosokat” ügyesen motíválja a tanulókat.

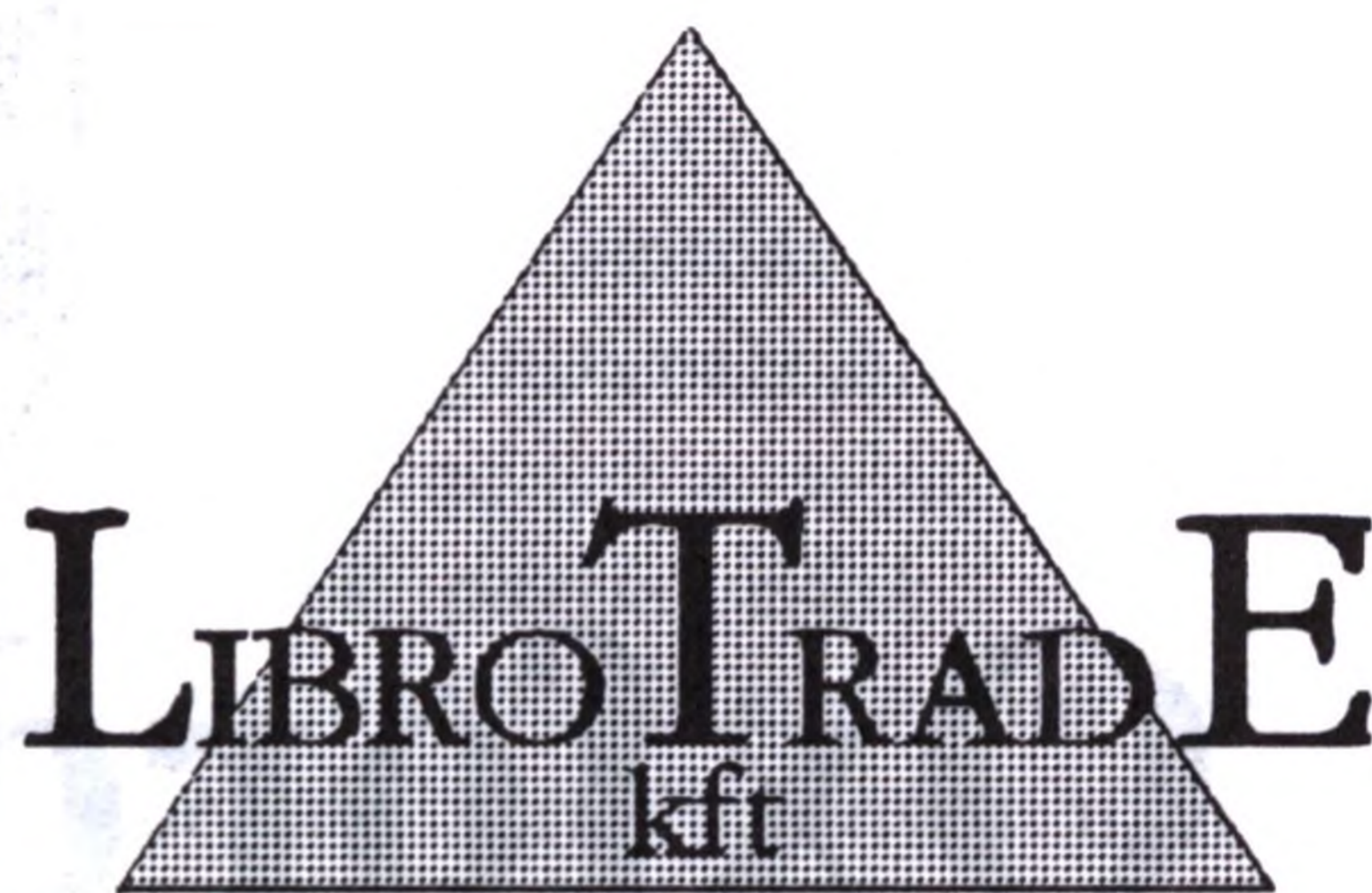
Ugyancsak a figyelem ébrentartását és a tréningcsoport valamennyi résztvevőjének aktív közreműködését szolgálják az interakciókat (sajtókonferencia, felvételi beszélgetés, telefonbeszélgetés) kísérő, megfigyelési szempontokat tartalmazó feladatlapok (Arbeitsblatt für die Beobachter).

Végül a megoldási kulcsban megtaláljuk az összes Ü-vel jelölt, egyéni feldolgozásra szánt feladat megoldását. A német-magyar szójegyzék megmagyaráz egy sor idegen, a német nyelvhasználat-

ban új szót, fogalmat, nem szolgál viszont a főnevek és igék teljes szótári alakjával. Egyéb kiegészítő (pl. hang- vagy videokazetta) hiánya valószínűleg senkiben sem merül fel a munka során, s ez a könyv további erénye.

Minden bizonnyal nagy élvezettel fogják forgatni ezt a hasznos könyvet mindazok, akik akár a felsőoktatásban gyakorlásra, akár vállalati továbbképzéseken ismereteik bővítésére használják majd.

Gacs Judit



**A LIBROTRADE KFT. 1173
BUDAPEST PESTI ÚT 237.
AJÁNLJA**

**AZ OXFORD UNIVERSITY
PRESS
NYELVKÖNYVEINEK
TELJES VÁLASZTÉKÁT,
VALAMINT ANGOL, NÉMET,
FRANCIA, OLASZ ÉS
SPANYOL NYELVŰ
NYELVTANKÖNYVEKET,
SZÓTÁRAKAT,
SZÉPIRODALMI MŰVEKET.**

LIBROTRADE KÖNYVRÉSZLEG
1173 BUDAPEST, Pesti út 237.
Tel.: 258-1463; Fax: 257-7472

KÓDEX KÖNYVÁRUHÁZ EMELET
IDEGEN NYELVŰ KÖNYVESBOLT
1054 Budapest, Honvéd u. 5.
Tel./Fax.: 132-7385

BOOKSHOP
1052 Budapest, Gerlóczy u. 7.
Tel./Fax.: 118-8633



Oxford English

Software

WordSmith Tools



Mike Scott

WordSmith Tools is an integrated suite of programs designed to carry out detailed analyses of how words behave in texts.

The WordSmith Tools package consists of six different tools, each for a specific text analysis task.

On-line help

Extensive on-line help provides a general introduction to the suite of tools together with detailed instructions and examples for each part of the package.

WordSmith Tools is distributed exclusively via the World Wide Web.

<http://www.oup.co.uk/elt/software/wsmith/>

DEMO VERSION DOWNLOADABLE

ManóAngol nyelvoktató multimédia CD-ROM gyerekek számára

A program hardver igénye: multimédia
PC 8MB RAM-mal

Fejlesztő: Profi-Média Kft

Kapható a számítástechnikai üzletekben

Tartalma: 15 téma 75 párbeszédes történetben feldolgozva; 375 feladat; 250 animáció; angol-magyar és magyar-angol szótár 500–500 szóval; 15 megzenésített gyermekvers.

A program elsődleges célja az idegen nyelvi kommunikációs készség kialakítása, gerincét a beszédértés fejlesztése, gyakoroltatása alkotja. Jól kihasználja a multimédia adta lehetőségek teljes skáláját: illusztrált párbeszéd, mikrofonos szerepjáték, hangos feladatok és szótár, dalok, valamint animációs képes szótár színesíti a tanulást. A *ManóAngol* ajánlható kezdő tanulóknak egyéni felhasználásra, illetve olyan nyelvtanároknak, akik oktatási eszköztárukba szívesen illesztenék a multimédia adta lehetőségeket.

A CD-ROM felhasználható kiegészítő taneszközként az általános iskolákban is. Tematikus felépítése lehetővé teszi, hogy tanárok bármelyik hagyományos nyelvkönyv anyagához hozzáillesszék. A sok-sok szituáció előben, akár kis módosításokkal is, eljátszható a tanórákon.

A CD-ROM kiindulási alapot ad a tanároknak olyan órák megtervezéséhez, ahol a szerepjáték az elsődleges. A tanár órai munkája ugyan nem pótolható, de kiegészíthető a multimédia segítségével. A CD-ROM alkalmas segédeszköz arra, hogy a tanulók elsajátítsák a párbeszéd szövegeit, ami után már magabiztosan eljátszhatják a tanórán a rájuk kiosztott szerepeket. Minél több mintamondat áll a

tanulók rendelkezésére, annál inkább el lehet térni a kész szituációktól: ehhez van igazán szükség a tanári ötletekre.

1. Történetek, párbeszéd

A program vázát 15 téma köré szervezett 75 párbeszéd formájú rövid történet alkotja. A történetek – a lehetőség és a szókincs szerint – kerek, vidám csattanóval végződnek, ami fenntartja a tanulók kíváncsiságát. A szerepeket angol anyanyelvű gyerekek játsszák. A párbeszédet állóképek sorozata illusztrálja, így ki lehet találni a történetet az idegen nyelvű szöveg pontos fordítása nélkül is.

A módszer lényege éppen ez: életközeli szituációk alapján, az anyanyelvhez hasonlóan elsajátíttatni azokat az egyszerű kifejezéseket, mondatokat, amelyek a leggyakrabban fordulnak elő a beszélt nyelvben. Ez nem szó szerinti fordításokkal történik; a képsorozatok rávezetik a tanulót az angol mondatok, kifejezések jelentésére. A párbeszédes feldolgozás olyan mondatgyűjteményt nyújt, mely az élőbeszédben mintaként használható.

Az egyes párbeszéd átlagosan 15 mondatot tartalmaznak. Egy-egy párbeszéd belüli egy adott mondatszerkezet gyakorlata ismétlődik, ami elősegíti az adott mondatszerkezet észrevétlen elsajátítását.

A tanulás egyik módja: a történet többszöri lejátszása során fokozatosan lehet eljutni a történet megértésétől a szöveg megértéséig és aktív használatáig:

- A párbeszéd lejátszása, először a képsorozatra történő koncentrálással. A tanulók megpróbálják megfejteni a képek alapján a történet lényegét. A párbeszéd lejátszása bármikor megszakítható, majd újrakezdhető.
- Az angol hanganyag figyelemmel kísérése. A szereplők és a hangok azonosí-

tása, az egyes szereplők mondanivalójának megfejtése.

- Az angol nyelvű szövegek könyv kinyitása. Ellenőrizhető, hogy a tanulók helyesen értették-e a hanganyagot.
- A magyar nyelvű szövegek könyv ellenőrzési, összehasonlítási lehetőséget nyújt.

2. Mikrofonos hangfelvétel

Miután egyértelmű és világos a történet és a szöveg, következik a memorizálást elősegítő hangfelvétel: a tanulók, bármelyik szereplőt kiválasztva, átveszik annak szerepét. Eleinte használható a szövegek könyv, de törekedni kell az emlékezetből történő elmondásra. Ebben a képsorozatok is a tanulók segítségére vannak, hiszen szinte elmesélik a történetet. A visszahallgatás során a szövegek könyv alapján ellenőrizhető a szöveghűség. Itt nem fontos a szóról szóra történő visszamondás, elegendő a tartalmi reprodukálás is. E feladat segítségével a tanulók kontrollálhatják saját kiejtésüket, összehasonlítva az eredetivel.

3. Feladatok, gyakorlatok

A párbeszéd alapos ismerete után a feladatok megoldása nem okozhat problémát. A feladatok elsősorban a történetekben előforduló mondatokra, kifejezésekre, szavakra épülnek. Minden egyes történethez 5 feladat tartozik, tehát egy témához összesen 25. A feladatsorok a párbeszédekben szereplő nyelvtani szerkezetekre hívják fel a tanulók figyelmét, valamint a szókincsbővítés célját szolgálják. A program a feladat megoldása után visszajelzést ad: helyes megoldás esetén a

feladat sorszáma kiszínesedik, és egy ellenőrző könyv is nyilvántartja a megoldott feladatokat.

4. Szótárak

Az angol-magyar és a magyar-angol szószedet, valamint a képes szótár a program kiegészítő része. A betűrendes szótárak a párbeszédekben előforduló összes, mintegy 500 szót és kifejezést tartalmazzák. Minden témához tartozik egy képes szótár is, amely az adott téma párbeszédekben előforduló főneveket és azokat a szavakat illusztrálja rövid animáció kíséretében, amelyek könnyen bemutathatók. A tárgyak képeire kattintva azok életre kelnek, majd elhangzik az angol nevük. A képes szótár célja elsősorban a kedvcsinálás és a szórakoztatás.

5. Eredménylap

Az eredménylap számon tartja, hogy a különböző témákhoz tartozó feladatok közül melyeket oldotta meg a tanuló. A program állása a tanuló neve szerint elmenthető, így a munkát folyamatosan nyomon lehet követni. Az eredménylap a program bármely részében elérhető.

6. Dalok

A CD-ROM egyik színfoltját jelentik a megzenésített angol gyermekversek. A dalokat képek és animációk illusztrálják, és a versek alapján követhető a dalok szövege is. A versek tartalmilag kapcsolódnak a feldolgozott témákhoz, s a dalok audio CD-lejátszón is meghallgathatók.

Borsodiné Jaksa Éva

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.

Továbbra is kérjük, juttassák el szerkesztőségünkbe ilyen jellegű híreiket, hogy időben közzé tehesük őket, és így minél több érdeklődő szerezhesen tudomást a küszöbön álló szakmai eseményekről.

Együttműködésüket előre is köszönöm.

Szablyár Anna
rovatvezető

KONGRESSZUSI NAPTÁR

1997

Március 6–8.

7. Göttingai Szakmai Tanácskozás

Színhely: Göttinga, Németország

Téma: Az idegen nyelvi képzés a felsőoktatásban

Felvilágosítás: Dr. Klaus Vogel,
Sprachlehrzentrum der Universität,
Weender Landstraße 2, 37073 Göttingen

Colloque de linguistique contrastive franco-hongroise Szombathely, 7-8 mars 1997

dans la série des colloques de linguistique contrastive organisés par les départements de langues de l'École Supérieure de Pédagogie Dániel Berzsenyi, le Département de Français se propose de réunir, en collaboration avec le Département de Français de l'Université Kossuth de Debrecen, les spécialistes hongrois de linguistique française pour un colloque d'études contrastives les 7 et 8 mars 1997 à Szombathely.

En effet, il serait souhaitable de pouvoir faire le point sur les travaux menés dans ce domaine. Ce colloque devra à la fois aboutir à une synthèse et donner un nouvel essor aux recherches.

Les lignes directrices du colloque pourraient relever des domaines suivants:

- contrastivité et description linguistique
- problèmes de traduction
- linguistique contrastive et études littéraires
- contrastivité et enseignement des langues.

Les actes du colloque seront publiés dans la série *Colloquia Contrastiva* de l'école.
Renseignements et bulletins de participation à demander:

M. Sándor Kiss, H-9701 Szombathely, Berzsenyi Dániel tér 2. Pf. 170

Tel.: (94)310-529, (94)326-222; fax: (94)310-529, (94)329-527

Március 7-9.

Az ECIS (European Council of International Schools) tanácskozása

Színhely: Frankfurt am Main, Németország

Téma: Oktatás kisgyermekkorban
Felvilágosítás: ECIS Secretariat, 21 Lavant Street, Petersfield, Hampshire GU32 3EL, Anglia

Március 11-15.

A TESOL (Teacher of English to Speakers of other Languages) éves konferenciája

Színhely: Orlando, Florida, USA
Felvilágosítás: TESOL, 1600 Cameron Street, Suite 300, Alexandria, Virginia 22314-2751, USA

Március 24-26.

A FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes) 19. világtalálkozója

Színhely: Recife, Brazília
Téma: Interkulturális megértéssel a 21. század felé – Nyelvtanulás egy humanisztikus közegben
Felvilágosítás: Prof. Dr. Francisko Gomes de Matos, Department of Letters, Federal University of Pernambuco, Recife 50739, Brazília

Március 24-április 4.

Nemzetközi nyelvtanfolyam és továbbképzés különböző iskolatípusokban tanító angoltanároknak

Színhely: Hove (Brighton), Anglia
Téma: Országismeret
Felvilágosítás: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung der Philipps-Universität, Hans-Meerwein-Straße, Lahnberge, 35032 Marburg

Április 2-5.

Az IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) 31. nemzetközi konferenciája

Színhely: Brighton, Anglia
Felvilágosítás: IATEFL, 3 Kingsdown Chambers, Kingsdown Park, Whitstable, Kent CT5 2DJ, Anglia

Április 3-5.

VII. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia

Színhely: Külkereskedelmi Főiskola, Budapest
Felvilágosítás: Külkereskedelmi Főiskola, 1097 Budapest, Ecseri út 3. Juhászné Bakos Mária, Tel.: 157 3166/254 m., Fax: 157 3848

Április 4-7.

Az ALL (Association for Language Learning) éves konferenciája

Színhely: Manchester, Anglia
Téma: A nyelvek világa 1997-ben
Felvilágosítás: ALL, Christine Wilding, 16 Regent Place, Rugby CV21 2PN, Anglia

Augusztus 4-9.

Az IDV (Internationaler Deutschlehrerverband) 11. Nemzetközi Konferenciája

Színhely: Amszterdam, Hollandia
Téma: A német Európában és a világon. Lehetőségek és kezdeményezések
Felvilágosítás: Maria Hagen/Emmy van Rijen, Universiteit van Amsterdam Congresbureau, Postbus 19268 NL-1000 GG Amsterdam, Hollandia

A Magyar Tudományos Akadémia Alkalmazott
Nyelvészeti Bizottsága,
a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesülete
és a Külkereskedelmi Főiskola

1997. április 3. és 5. között megrendezi a

VII. ORSZÁGOS ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONFERENCIÁT

melynek fő témája

Európa kapujában

Kultúrák találkozása – interkulturális tanulmányok

A szervezőbizottság szívesen fogad más
alkalmazott nyelvészeti témákat is,
illetve kerekasztal- vagy műhelybeszélgetések szervezésére
vonatkozó javaslatokat.

Lehetőséget tudunk biztosítani új oktatási technológiák, segédletek
és multimédiás anyagok bemutatására. Magyarországi és külföldi
kiadók megismertethetik a résztvevőkkel nyomtatott
és számítógépes újdonságaikat.

A konferencia helyszíne: Külkereskedelmi Főiskola,
1097 Budapest, Ecseri út 3.

Jelentkezési lap kérhető Juhászné *Bakos Mária*
konferenciatisztától levélben, a
157 3166/254-es telefonszámon, vagy a 157 3848-as faxszámon.

A kitöltött jelentkezési lap és a tartandó előadás
összefoglalásának leadási,
valamint a részvételi díj befizetési

határideje 1997. január 15.

**Sektionen der 11. Internationalen
Deutschlehrertagung
in Amsterdam, 4.–9. August 1997**

- 1) Sprachpolitik Deutsch in Europa und der Welt
- 2) Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelles Lernen
- 3) Deutschsprachige Kommunikation
- 4) Berufsbezogener Deutschunterricht
- 5) Multimedia DaF – Neue Informations- und Kommunikationstechnologien
- 6) Lernerautonomie und Lernstrategien
- 7) Projektarbeit und Lernerkontakte
- 8) Alternative Sprachlehr- und Lernansätze
- 9) Curriculare Planung in Schule, Lehrwerk und Ausbildung
- 10) Testen und Prüfen
- 11) Deutsch im bilingualen Unterricht
- 12) Phonetik – Sprecherziehung – Rhetorik
- 13) Linguistische Grundlagen von DaF in Unterricht und Lehrerbildung
- 14) Zweitsprachenerwerb: Theorien und Unterrichtskonzepte
- 15) Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht
- 16) Literatur und Landeskunde
- 17) Kunst und Musik
- 18) Frühes Fremdsprachenlernen
- 19) Deutsch als Mittel der Begegnung und kreativen Arbeit
- 20) Forum für Verbandsarbeit

Szerkesztőségünkhöz beérkezett újabb könyvek

A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt keretében készült tankönyvek és taneszközök

- Correspondances*. Niveau 2. Francia nyelvi program középhasadókknak. Alkotó szerkesztő Sz. Tóth Gyula. Tárogató Kiadó, Budapest 1994 (8 kötet)
- Daruma*. Program a japán nyelv és kultúra tanításához. Tárogató Kiadó, Budapest 1993–1995 (6 kötet, valamint jel-, kép- és szókérták)
- Erdősi Zsuzsa – Orosz Antal: *Mirabella 1–2*. Képes spanyol nyelvkönyv gyerekeknek. Tárogató Kiadó, Budapest, 1. kötet: 1993; 2. kötet: 1994
- Harmath Imre: *Latin olvasókönyv és nyelvtan* a 8-osztályos gimnázium 1. és 2. osztálya számára. Szent Gellért Egyházi Kiadó, Budapest, 1994 (két kötet)
- N. Horváth Margit – Szilágyi Ilona: *Linguam Latinam disco*. Latin nyelvkönyv 10–14 éveseknek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993
- Latin szöveggyűjtemény*. Válogatta Bárczi Ildikó és Jarecsni László. Szent Gellért Egyházi Kiadó, Budapest, 1993
- Vámos Ágnes: *Magyar-angol katalógus*. A magyar-angol középiskolákban az angol nyelvű tantárgyakhoz leggyakrabban használt tankönyvek és taneszközök katalógusa. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1994

Egyéb könyvek

- Soignet, Michel – Szabó Anita: *France-Euro-Express 1*. Francia tankönyv és munkafüzet. Tanuljunk nyelveket sorozat, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996
- Viney, Peter – Viney, Karen: *Grapewine*. Munkafüzet 1. Oxford University Press, 1995

Továbbra is várunk könyveket, hogy Könyvszemlélnkhez válogathassunk közülük.



Megrendelőlap

példányban megrendelem a *Modern Nyelvoktatás* című alkalmazott nyelvészeti folyóirat 1997-ben megjelenő négy számát évi 1200 Ft helyett most 1000 Ft-os, kedvezményes áron. A megrendelőhöz csatolom az előfizetési díj befizetésének igazolásául a mellékelt készpénzátutalási megbízás feladóvevényének másolatát.

Név:

Pontos cím:

A megrendelés kelte:

Az előfizetési díjról számlát kérek

.....
A megrendelő (cégszerű) aláírása

A II. évfolyam 4. szám szerzői

BORSODINÉ JAKSA ÉVA, Újvárosi Általános Művelődési Központ, Baja

DÖRNYEI ZOLTÁN, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest

FRISS PÉTER, iskolafejlesztési tanácsadó, Budapest

GACS JUDIT, Külkereskedelmi Főiskola, Budapest

HAAVISTO-GOMBOS KIRSI, József Attila Tudományegyetem, Angol Tanszék, Szeged

JÓZSA JUDIT, Veszprémi Egyetem, Olasz Tanszék, Veszprém

KELEMEN FERENC, Oxford University Press magyarországi képviselője, Budapest

KLAUDY KINGA, Miskolci Tudományegyetem, Miskolc és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

KRASHEN, STEPHEN, University of Southern California, USA

LÁZÁR A. PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Nyelvészeti Tanszék, Budapest

MANICA, GIUSEPPE, Magyarországi Olasz Kultúrintézet, Budapest

NAVRACSICS JUDIT, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém

POHL PÁLMA, Európai Nyelvek Stúdiója, Budapest

RÉPÁSI GYÖRGYNÉ, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék, Nyíregyháza

SCHMITT, PETER A., Mainzi Egyetem, Alkalmazott Nyelv- és Kultúratudományi Szakcsoport, Germersheim

SZÉKELY GÁBOR, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

SZÍJÁRTÓNÉ HUSZTI ERIKA, Budapest Gyermeknyelviskola, Budapest

TÓTH LÁSZLÓ, Janus Pannonius Tudományegyetem, Olasz Tanszék, Pécs

ZSOLNAI JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs és Kísérleti Általános Iskola, Gimnázium és Szakközépiskola, Törökbálint

A Modern Nyelvoktatás megvásárolható

a CORVINA KÖNYVKLUBBAN

Budapest V. Vörösmarty tér 1. II. em. 201.

(nyitvatartás: hétfőtől péntekig 9 és 16 óra között)

☎ 117 5158,

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

valamint a CORVINA-KÖNYVESBOLTOKBAN:

LÍCIUM KÖNYVESBOLT

4026 Debrecen, Kálvin tér 2/c.

☎ (52) 319 428

MŰVÉSZETI KÖNYVESBOLT

Idegen nyelvű Könyv-, Zenemű- és Hanglemezbolt

7621 Pécs, Széchenyi tér 8.

☎ (72) 310 427

és megrendelhető a kiadónál:

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.

Fax: 118 4410



Újdonság!

MAGYARICS PÉTER

ANGOL NYELVVIZSGA

KÖZÉPFOK

Írásbeli és szóbeli

CORVINA

AJKAY ESZTER

NÉMET NYELVVIZSGA

KÖZÉPFOK

Írásbeli és szóbeli

CORVINA

116 old., 650,- Ft

88 old., 550,- Ft

