

# Modern Nyelvoktatás

**Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat**

*A tartalomból:*

- ❖ Többlétérték a nyelvoktatásban ❖
- ❖ Nyelvtan és kommunikáció tizenéveseknek ❖ Olvasástanításunk eredményei és problémái ❖
- ❖ Az 1997-es és 1998-as német felvételi feladatsorok elemző vizsgálata ❖
- ❖ Európai iskola négy határmenti térség összefogásából ❖
- ❖ 25 miniatűr az orosz ifjúsági nyelvről ❖
- ❖ Olasz-magyar trió egy tananyagért ❖
- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



**V. évfolyam 1. szám**

**1999. április**



---

# Modern

---

# Nyelvoktatás

---

## Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

*A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének lapja*

**Főszerkesztő: Szépe György**

### TARTALOM

- Evelyne Glaser: Többletérték az egyetemi nyelvoktatásban. . . 3*  
*Bánréti Zoltán: Nyelvtan és kommunikáció tizenéveseknek. . . 9*  
*Cs. Czachesz Erzsébet: Olvasástanításunk eredményei és problémái. . . 25*  
*Csillagné Asztalos Enikő: Lehet-e minden igényt kielégítő feladatsort készíteni a központi írásbeli nyelvi felvételihez? Az 1997-es és 1998-as német felvételi feladatsorok elemző vizsgálata. . . 37*  
*Görcsné Muzsai Viktória: Európai iskola négy határmenti térség összefogásából. . . 49*  
*Cs. Jónás Erzsébet: 25 miniatűr az orosz ifjúsági nyelvről. . . 53*  
*Hegyi Ágota: Olasz-magyar trió egy tananyagért. . . 60*

KÖNYVSZEMLE. . . 64  
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK. . . 85

---

**V. évfolyam 1. szám**

**1999. április**

## Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen

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

KOHN JÁNOS, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és József Attila Tudományegyetem, Szeged

LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Tudományegyetem, Veszprém és Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

MANHERZ KÁROLY (elnök), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

SZÉKELY GÁBOR, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

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

ZSOLNAI JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

Hírvonat: 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):  
1051 Budapest, Vörösmarty tér 1. ♦ Telefon: 267 7682 ♦ Fax: 318 4410 ♦ Levélcím: H-1364  
Budapest, Pf. 108 ♦ Szerkesztőségi órák: hétfőn 14-16 óráig ♦ Tördelés és sokszorosítás:  
Osiris Kft. ♦ Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦  
ISSN 1219-638 X

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



EVELYNE GLASER

## Többletérték az egyetemi nyelvoktatásban

Az új ezredforduló küszöbén sok intézmény úgy érzi, megújulásra van szüksége. A tantervi reformokról folytatott számos eszmecsere bizonyítja, hogy ez a jelenség még az egyetemeket sem kerüli el. Indokoltnak tűnik tehát, hogy áttekintsük és újraértékeljük a felsőoktatásban folyó nyelvtanítás minőségét.

Számba véve a nyelvtanítás néhány módszerét, melyet én is tapasztalatból ismerek, tanúsíthatom, hogy némelyik kiemelkedő irányzatnak számos híve volt.

A hatvanas években a nyelvtanítást elsősorban a nyelvtan-központú megközelítési mód jellemezte. A nyelvórákon minden tevékenységet a nyelvtani pontosság, valamint az írott nyelv kiemelkedő szerepe határozott meg. Ennek eredményeként a tanulók, bár éveken át tanulták a nyelvet, többnyire képtelenek voltak szóban kommunikálni az adott idegen nyelven. Annyira féltek attól, hogy hibát követnek el, hogy amikor alkalmazniuk kellett megszerzett nyelvi készségeiket, a rémülettől szabályosan megnémultak.

A fentiek ellenhatásaként jött létre a kommunikatív módszer, mely azt az elvet táplálta a nyelvtanárokból, hogy a tanítás fő célja, hogy megtanítsák a diákokat „kommunikálni”. Ennek megfelelően a tanárok elnézőbben kezelték a nyelvtani, lexikai és szintaktikai pontatlanságokat, a diákok pedig úgy érezték, minden elfogadható, amíg „hatékonyan” képesek kommunikálni – azaz a másik személy „meg tudja érteni”, amit mondanak.

Napjainkban ismét változás tapasztalható: A „liberálisabb” szemlélet helyett, mely meglehetősen megnehezítette a nyelvi szint vizsgálatát, az olyan módszerek kerülnek előtérbe, melyek lehetővé teszik a megszerzett nyelvi képességek mérését, s ezáltal mind a tanuló, mind a tanár, mind például a majdani munkaadó képet kaphat a tanuló nyelvtudásának pillanatnyi szintjéről.

Bár a készségvizsgáló tesztek már 1913-ban bevezették a cambridge-i egyetemen, úgy tűnik, a 90-es években megújult az érdeklődés az „objektív” nyelvi mérések iránt. Ez tükröződik az ALTE (Association of Language Testers in Europe – Európai Nyelvvizsgáztatók Egyesülete) létrehozásában (1990). Az Európai Unió is

---

Evelyne Glaser a linzi Johannes Kepler Egyetem Társadalom- és Gazdaságtudományi Kara Üzleti Nyelvek Intézetének igazgatóhelyettese. Itt közölt cikke eredetileg angol nyelvű előadásként hangzott el Győrött, 1998. szeptember 21-én, a Széchenyi István Főiskola Jubileumi Tudományos Konferenciáján. – A fordítás Dróth Júlia munkája. (A szerk.)

jelezte, fontosnak tartja az öt különböző idegen nyelvi készség szint számító gépes mérésének fejlesztését, mely azt a célt szolgálja, hogy a tanulók rendszeres visszajelzést kapjanak a félig autonóm tanulási folyamat során.

Ez a növekvő érdeklődés a nemzetközileg elismert nyelvvizsga-bizonyítványok iránt jelentősen hozzájárult ezeknek a vizsgáknak a fejlesztéséhez, s általában véve előrelépést jelent abban a munkában, melynek célja, hogy egyre objektívebb nyelvi készség szint-mérő eszköz álljon mind a tanárok, mind a tanulók rendelkezésére. Az angol nyelvi készség szint-mérő vizsgák már évek óta népszerűek, s most követik őket a többi nagy európai nyelv – mint például a francia, német, spanyol – bizonyítványai. Az pedig kétségtelenül előnyt jelent, ha egy felsőoktatási intézmény elmondhatja magáról, hogy végzős hallgatói elérték egy bizonyos objektíven mért szintet az adott idegen nyelvből.

De bármekkora lelkesedés övezi is a nyelvvizsgáztatás bevezetését az egyetemeken, sőt, az iskolákban is, van egy jelentős szempont, melyet nem szabad figyelmen kívül hagyni: nevezetesen azt, hogy a nyelvi jártasság még nem tekinthető a nemzetközi kommunikációs problémák csodaszerének.

Amint Christopher Hall (leicesteri egyetem) az „Interkulturális kommunikáció mint az egyetemi modern nyelvoktatási kurzusok része” című dolgozatában rámutatott, kutatási eredmények bizonyítják, hogy „még a meglehetősen magas szintű nyelvi és kommunikatív kompetencia sem elegendő ahhoz, hogy garantálja az üzletemberek sikeres nemzetközi kommunikációját.”<sup>1</sup> Emellett még szükség van arra a képességre is, amelyet általában „a kultúrák közti kommunikáció képességének” nevezünk. Ez a képesség teszi lehetővé, hogy a más kultúrák képviselőivel érintkező emberek képesek legyenek a pusztán nyelvi szinten túl kommunikálni: Értsék meg annak a kulturális háttérnek alapjait, mely az adott országban lakó embereket formálja, azaz a kultúra-specifikus értékeket és attitűdöket, a kultúra-specifikus viselkedési formákat, társalgási szokásokat, a kommunikációs stílusokat, a nem verbális viselkedést.

Mindez azért annyira fontos a sikeres kommunikáció érdekében, mert hajlamosak vagyunk arra, hogy a viselkedést – akár verbális, akár nem verbális – etnocentrikusan értelmezzük, saját kultúránk paraméterei szerint. Amint arra a szemiotika művelői rámutattak, a nyelv a jelek társadalmilag kódolt rendszere. Amikor beszélünk vagy beszédet értelmezzünk, saját társadalmilag és kulturálisan létrehozott kereteinket alkalmazzuk a mondat jelentésének dekódolásához. Kommunikációs hiba akkor fordul elő, amikor a beszélőnek meggyőződése, hogy ha partnere, aki egy másik kultúrából jön, ugyanazzal a szókinccsel él, ugyanazon nyelvtani és szintaktikai szabályok betartásával, mint ő, akkor ugyanúgy megérti közlendőjét, ahogy ő is a partneréét. Sokszor azonban nem ez a helyzet. Ilyenkor az eredmény – jobb esetben – kölcsönös meglepődés vagy zavar. Rosszabb esetben megerősödnek a másik kultúráról alkotott negatív sztereotípiák, tovább táplálva az idegengyűlöletet.

Egy idegen nyelv magas fokú tudása akár hátránnyá is válhat, mivel a befogadó kultúra tagjai azonnal azt feltételezik az illető külföldiről, hogy a kulturális *savoir-faire*-nek („mit-hogyan”-nak) is birtokában van, s ennek megfelelően bánnak majd az illetővel. Az eredmény mindkét fél számára rendkívül kiábrándító lehet. Egyik régi tanítványomnak ebben a fájdalmas élményben volt része franciaországi tartózkodásának első néhány hetében, cserediákként. Gyakorlatilag nem volt akcentusa, és francia nyelvtudása olyan magas szintű volt, hogy rövid beszélgetések alkalmával senki sem

vette észre, hogy nem anyanyelvi beszélő. Ennek következtében mindenki úgy bánt vele, mint egy franciával, és elvárták tőle a francia kulturális normák, hagyományok, viselkedési formák stb. ismeretét. Ha saját kulturális háttere szerint cselekedett, viselkedését nem fogadták ugyanolyan fokú megértéssel, mint amit egyébként egy átlagos francia tanúsít a külföldiekkel szemben. Sőt, kimondottan helytelennek tartották a magatartását. Könnyű elképzelni, mennyire frusztráltak érezte magát ez a diák kinntartózkodása kezdetén. Szerencsére ottléte egy teljes tanéven át tartott, így az idő múltával képes volt újraértékelni a franciákról kezdetben alkotott meglehetősen negatív képet.

A fentiekből következik, hogy az egyetemi szintű nyelvtanításnak nem lehet kizárólagos célja, hogy a diákok magas szintű idegen nyelvi készségekre tegyenek szert, s hogy ezt a szintet egy nemzetközileg elismert vizsgával bizonyítsák. Az idegen nyelv elsajátítását ki kell egészítenünk még egy dimenzióval. Hadd emlékeztessenek előadásom címére: „Többletérték az egyetemi nyelvoktatásban.” Mi tehát ez a „többletérték” nyelvi kurzusainkon? Nem más, mint a nyelvórák gazdagítása azzal, hogy lehetőséget nyújtunk a kultúráközi kommunikáció képességének elsajátítására. David Ellison, a Surrey-ben, Farnham Castle-ben működő nemzetközi tájékoztatási központ (Centre for International Briefing) programvezetője a következőképpen határozza meg intézetének célját: „Segíteni akarunk a diákoknak abban, hogy jobban megértsék azokat az embereket, akik között élni és/vagy dolgozni fognak, hogy ezáltal hatékonyabbak, gyorsabbak legyenek új környezetükben.”<sup>2</sup> Felmerül a kérdés: Hogyan lehet ezt elérni? Az olyan intézményben, amilyenre az imént utaltunk, a feladatkört elég pontosan ki lehet alakítani. A központnak fel kell készítenie a később idegen országba távozókat külföldi feladatuk elvégzésére. Amikor a diákok felveszik a kapcsolatot a központtal, már tudják, hová helyezik majd őket, milyen feladattal, s mennyi időre. Rendszerint erősen motiváltak a kultúráközi kommunikációs készségek megszerzésében. Ebből következik, hogy könnyebb, „testre szabott” programot készíteni a célcsoport számára.

Nem mondhatjuk el ugyanezt a mi hallgatóinkról. Az egyetemi helyzetet a bizonytalanság jellemzi. Nem tudjuk, hol dolgoznak majd a diákjaink, milyen vállalatnál, milyen beosztásban. Azt azonban látnunk kell, hogy a multikulturális munkakörnyezet mára már valósággá vált (függetlenül attól, hogy átlépjük-e a határokat, vagy sem), és mivel etnocentrikus lények vagyunk, nem könnyű megbirkóznunk ezzel a multikulturális környezettel. A bizonytalanság, mely körülvesz bennünket, újból és újból felkorbácsolja a nacionalizmus hullámain, felébreszti a negatív sztereotípiákat, és azt az érzést kelti, hogy képtelenek vagyunk, sőt nem is akarunk kiegyezni a kulturális különbségekkel. A globális gazdaság már létrejött, s néhány éven belül megvalósul az Európai Unió kibővítése. Ezért erkölcsi célunknak kell tekintenünk, hogy megpróbáljuk megfelelően felkészíteni azokat, akiknek ebben a környezetben kell majd dolgozniuk.

Véleményem szerint a nyelvórákon a kultúráközi kommunikációs készségek tanítására kettős módszer alkalmazható, mely egy kognitív és egy emocionális szakaszból áll. A kognitív szakasz célja, hogy elméleti hátteret nyújtson: informáljon, és tudatosítsa a problémákat. Az emocionális szakasz pedig azokra a tapasztalatokra épül, melyeket az idegen kultúrával való közvetlen kapcsolat során szerezhetnek a tanulók.

A kognitív szakasz tartalmazza a kulturális különbségek kutatási eredményeinek taglalását, mint például Geert Hofstede öt dimenzióját,<sup>3</sup> Hall megállapításait az ala-

csony és magas kontextusú kultúrákról,<sup>4</sup> André Laurent elemzését a „kék” és „zöld” kultúráról,<sup>5</sup> és Reber/Jago kutatását a vezetői stílusok közötti különbségekről<sup>6</sup>. Hofstede fő érdeme abban áll, hogy ösztönzőleg hatott az interkulturális kutatásokra. Azáltal, hogy kidolgozta az öt dimenziót (hatalmi különbségek; individualizmus – kollektívizmus; férfiasság – nőiesség; a bizonytalanság elkerülése; hosszú távú – rövid távú orientáció<sup>7</sup>), olyan eszközt adott a kezünkbe, mellyel értelmezni tudjuk a kultúrák közötti különbségek mértékét. Hall arra hívja fel a figyelmünket, hogy a kultúra döntően befolyásolja, mi lesz explicit és mi implicit a beszédben. Laurent szerint a vezetési stílus jelentős mértékben függ attól, hogy milyen a vezetők kulturális háttere. Reber és Jago pedig arra a megállapításra jutott, hogy még drámai gazdasági és politikai változások közepette sem változik a vezetők viselkedése, s nagy mértékben (71%) függ a kulturális hatásoktól. Ha a diákokat szembesítjük ezekkel a megállapításokkal, lassan felismerik a meglévő kulturális különbségek jelentőségét. Elgondolkoznak majd saját kultúrájukon, és megpróbálják globális kontextusba illeszteni azt.

Az érzelmi vagy emocionális szakasz valószínűleg még fontosabb, mint a kognitív, mivel nélküle az utóbbi aligha lenne több, mint intellektuális kaland: Nem sok hatást gyakorolna a diákok személyiségére és viselkedésére, mert ehhez arra van szükség, hogy közvetlen kapcsolatba kerüljenek a többi kultúra képviselőivel. Ideális esetben a képzésnek ez a része a tanulók külföldi tartózkodására épül, amire a kultúráközi kommunikációs képzés során felkészítették őket, s a kintlét alatt arra ösztönzik a diákokat, hogy vezessenek naplót a kultúrák találkozásakor szerzett tapasztalataikról. Ezeket a tapasztalatokat rendszeres időközönként megbeszélik hazai oktatóikkal.

Nyilván lehetetlen, hogy egy felsőoktatási intézmény valamennyi diákját külföldre küldje. Ezért alternatív módszereket is kell találnunk a kultúráközi kommunikációs készségek fejlesztésére. Az egyetem úgy is lehetőséget teremthet a diákoknak a nemzetközi tapasztalatszerzésre, hogy bekapcsolódik a diákcsere-programokba, s ezáltal külföldi diákokat vonz az anyaintézménybe. Ennek a módszernek az a veszélye, hogy bár a más kultúrákból érkező diákok jelenléte az órákon már önmagában tudatosítja a hazai tanulóknak a viselkedés- és gondolkodásbeli különbségeket, megfelelő irányítás nélkül a „másság” megtapasztalása csupán a hazai diákok nemzeti fenség-érzésének fokozódásához vezet: Felerősíti a sztereotípiák kialakulásának tendenciáját, s ezáltal még szélesebbé válik a szakadék a különböző országokból érkező emberek között.

Ez az a pont, ahol a nyelvtanárok segíteni tudnak. Be kell vonniuk a külföldi diákokat a tanórákba. Ha olyan feladatokat terveznek, melyek mind a hazai, mind a külföldi diákok számára alkalmasak arra, hogy megfigyeljék, hogyan befolyásolja a kultúra az ember viselkedését és gondolkodásmódját, mindkét fél nagyon sokat nyerhet ezekből a találkozásokról. Mint Michael Kelly<sup>8</sup> (southamptoni egyetem) rámutatott, mindez új kihívást jelent a nyelvtanároknak: fel kell vállalniuk társadalmi és politikai szerepüket. Amellett, hogy a szükséges mértékben el kell sajátítaniuk az interkulturális kommunikáció alapjait, „viszonylagossá kell tenniük a célnyelvet” is. Ez azt jelenti, hogy a tanárnak el kell ismernie, hogy „az adott célnyelv csak egy a többi közül, a tanuló később más nyelvek elsajátítását is tervbe veheti, s erre a tanárnak is ösztönöznie kell őt”.<sup>9</sup> Tehát azt a célt, melyet eddig a nyelvtanárok kítűztek maguk elé, nevezetesen, hogy tanítványaik magas szintű készségekre, sőt akár közel anyanyelvi szintű nyelvi kompetenciára tegyenek szert, fel kell váltania a „részleges tudás” koncepciójának.

Kelly úgy véli, „az anyanyelvi beléssző modelljét fel kell cserélnünk a felkészült utazó modelljére”.<sup>10</sup>

Mindez természetesen megosztja majd a nyelvtanárok társadalmát: Lesznek, akik az egyértelműen mérhető nyelvi kompetenciákra helyezik a hangsúlyt a nyelvelsajátításban, és a sikeresen letett nemzetközileg elismert nyelvvizsgát a nyelvitanítás céljai közé sorolják. A másik csoportot azok alkotják majd, akik szerint a második és harmadik nyelv használata szempontjából hasznosabb lesz a kultúráközi kommunikációs készségekkel ötvözött részleges nyelvtudás. Az utóbbi elvet követő nyelvtanároknak meg kell ismerkedniük azzal, amit Kelly a „harmadik dimenzió pedagógiájának”<sup>11</sup> nevez. Michael Byram a következőképpen összegzi ezt a pedagógiát:

- *savoir-être* – az a képesség, mely révén megértjük és kezeljük a kulturális különbségeket, etnocentrizmus nélkül;
- *savoir-apprendre* – arra való képesség, hogy megtanuljuk, hogyan élnek, gondolkodnak, éreznek és kommunikálnak mások;
- *savoirs* – az adott kultúra, hitrendszer, vonatkozási pontok azon aspektusai, melyek az adott kultúrában született emberek számára valószínűleg természetesek
- *savoir-faire* – az a képesség, mely révén a másik három dimenziót integrálni; tudjuk, és létrejön a sikeres kommunikáció.<sup>12</sup>

Az a nyelvtanár, aki elfogadja, hogy a fenti képességek fontos elemei az idegen nyelv elsajátításának, kénytelen számolni azzal, hogy lényegesen meg kell változtatnia a tananyag felépítését. Bár ez valószínűleg némi bizonytalanságot kelt a hagyományos nyelvitanításban, a fenti szemlélet remélhetőleg olyan képességekkel ruházza majd fel a tanulókat, melyekre szakmai pályafutásuk során égetőbb szükségük lesz, mint a pusztán nyelvi készségekre. A párbeszéd arról, hogy a nyelvtanárok feladata-e, hogy felelősséget vállalják ezt az újabb felelősséget, folytatódik.

## JEGYZETEK

1. Hall, Ch. „Intercultural Communication as a Component of University Modern Languages Courses.” In: D. Killick and M. Parry (szerk.). *Developing Cross-Cultural Capability. Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University, 16<sup>th</sup> December 1996*, p. 39.
2. Ellison, D. „Briefing for Cross-Cultural Effectiveness”. In: *Developing Cross-Cultural Capability. Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University, 16<sup>th</sup> December 1996*, p. 23.
3. G. Hofstede. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Beverly Hills, 1980.
4. Hall, E.T. és M. Reed Hall. *Understanding Cultural Differences*, Chicago, Ill.: Intercultural Press, 1990.
5. Laurent, A. „Réinventer l'art du management au carrefour des cultures.” In: *Images, Signs, Symbols: the Cultural Coding of Communication*, Poitiers, 1997, pp. 40–47.
6. Reber, G. és A. Jago. „Festgemauert in der Erde...” In: Klimecki/Remer (szerk.). *Personal als Strategie*, Neuwied, 1997, pp. 158–184.
7. Hofstede, G. / M. H. Bond. „The Confucian Connection: From Cultural Roots to Economic Growth”, in: *Organizational Dynamics*, vol. 16, 1988, pp. 4–21.

8. Kelly, M. „Towards an Intercultural Practice of Language Teaching.” In: D. Killick és M. Parry (szerk.). *Cross-Cultural Capability: Thy Why, the Ways and the Means. Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University 15–17 Dec. 1997, Leeds*, pp. 2–8.
9. i. m., lásd 6.
10. i. m., lásd 7.
11. i. m., lásd 7.
12. Byram, M. „’Cultural awareness’ as vocabulary learning.” *Language Learning Journal*, September 1997 (16), pp. 51–57

BÁNRÉTI ZOLTÁN

# Nyelvtan és kommunikáció tizenéveseknek

Ebben az írásban az anyanyelvi nevelés modernizációja egyik lehetséges alternatívájaként a Nyelvtan-Kommunikáció-Irodalom Tizenéveseknek program tudományos és pedagógiai alapjait foglalom össze. Elsősorban azt szeretném bemutatni, hogy a modern nyelvészeti gondolkodásmód elvei és a tevékenységközpontú pedagógia megoldásai mennyire természetes egységet alkotnak.

## **Te is megtanulhatsz a nyelvtanító technikát!**

Az általános iskola 5. osztályában, a Nyelvtan-Kommunikáció-Irodalom Tizenéveseknek program kezdetén, két alapvető viszonylatot derítünk ki a gyerekekkel, az egyiket rögtön megnevezve, a másiknak később adva nevet. Az egyik, hogy az anyanyelvet a gyerekek közösen és egyenként tudják, és ezt a tudásukat alkalmazzák a mondatot alkotó és kombináló cselekvéseikben. A másik alapviszony az, hogy *minden mondat a jelentés és a forma valamilyen kapcsolata*. Ennek földerítésére először bevezetjük az *elemi mondat* fogalmát. Ezt olyan kombinatorikus alapegységnek tekintjük, amelyre a bonyolultabb mondatok, a jelentésüket és formájukat figyelembe véve, fölbonthatók, illetve amelyekből bonyolultabb mondatok állíthatók össze. Az elemi mondat tehát operatív fogalom, és először még viszonylag differenciálatlan. A gyerekek az elemi és bonyolult mondatok közti kétirányú kombinációkat próbálgatva, elég rövid idő alatt fejlett kombinatorikus készségre tehetnek szert a mondatalkotást illetően. Az elemi mondat–bonyolult mondat kombinációt ezután finomítjuk, az egyik elemi mondatnak mindig kiemelt szerepet adunk, ez a bonyolult mondat magja. Vagyis az elemi mondat, amely a bonyolult mondatban az alany–állítmányi szerkezet, együtt az állítmány vonzatával, amennyiben van vonzata.

A szokásos vagy szokatlan jelentésű értelmes mondatok és az értelmetlen mondatok összevetésével, a formai sajátosságaik (a szavak mondatbeli helye, szófajuk és toldalékaik) kiderítésével bevezetjük a mondatforma fogalmát. Az alany és az állítmány, majd a tárgy mint mondatrészek úgy jelennek meg, hogy valamilyen jelentéssztyály és valamilyen forma kapcsolatának tekintjük őket. Majd az alany–állítmány egyeztetésének, utána a tárgy és az állítmányi ige ragozása egyeztetésének fölfedeztetésével bevezetjük a formára vonatkozó nyelvi szabály fogalmát. Mindez két szempontból is fontos. Az egyik, hogy a mondat és részei formájának és jelentéstípusának összekapcsolásával megszűnik a mondatban, a szófajtan és a szóalaktan iskolai különállása. A mondatrészeket egy forma (vagyis a mondatbeli hely, a szófaj, a jellemző toldalékok) és egy jelentéssztyály (a cselekvő élőlény, cselekvés eszköze stb.) közös nevének

tekintjük. Az eszközhatározó például a neve annak a főnévnek, amely az állítmányi részben az igéhez tartozik, *-val/-vel* ragos, illetve ennek hasonlult változataival ellátott, és azt jelenti, hogy valamilyen eszköz. A mondatrész tehát: egy jelentésoosztály és egy forma közös neve. Így a mondatban nem szakad el a szófajtantól és a szóalakantól. Az elemi mondatok és a bonyolult mondatok közötti átalakításokat, építkezéseket, mint játékot, a gyerekek gyorsan képesek elsajátítani. Mintegy fejben tudnak sakkozni a mondatokkal. Erre a képességükre most ráalkalmaztatjuk a jelentés, forma és a nyelvi szabály fogalmait. És megnézzük a mondatépítő játékot úgy, hogy milyen szabályokat érvényesítettünk benne, mikor, mit építettünk föl, és ehhez milyen építőelemeket volt szükséges használnunk. Egy új játékról van szó: *a régi játék mechanizmusának föltárásáról*. Ebben új *operatív fogalmat* alkalmazunk: a vonzat fogalmát. Először ezt is differenciálatlanul, úgy, hogy az *állítmány bizonyos jelentéséhez szükséges* bővítményt értünk rajta (tárgyat, vonzathatározókat). Az állítmány és vonzata adták az elemi mondat állítmányi részének szerkezetét, megkülönböztetve azt az alanyi résztől. Majd azzal kísérletezünk, valamely bonyolult mondat fölépítéséhez milyen elemi mondatok szükségesek, és ezekben az *elemi mondatokban* az állítmánynak vannak-e vonzatai, és azok milyenek? A vonzat fogalmát differenciáltabbá tesszük azzal, hogy megmutatjuk: a vonzatok megváltoztatása más jelentést és más formát ad az elemi mondatoknak. Illetve: megmutatjuk, hogy nem minden bővítmény vonzat. Vannak nem kötelező bővítmények: a jelzők és a vonzathatározókkal általunk szembeállított körülményhatározók (a nem kötelező határozók). Ez utóbbiak egy bizonyos állítmányi jelentés szempontjából nem kötelezőek. A gyerekek gyorsan képesek felismerni, hogy az, ami az egyik állítmányi jelentéshez vonzat, a másik szempontjából körülményhatározó, vagyis nem kötelező, illetve, hogy a vonzatok fajtájának megváltoztatása más jelentést eredményez. (Például: *Peti számol a nehézségekkel* és: *Peti számol valamit* – vagy: *Peti áll a dombon* és: *Peti matekból jól áll*.) A *vonzat fogalmának differenciálódása* tehát az, hogy nemcsak az állítmányi rész jelentésének kifejezéséhez szükséges bővítmény, hanem jelentés megkülönböztető szerepű bővítmény. A vonzat fogalmának differenciálódásával azonos folyamatban *differenciálódik tovább az elemi mondat fogalma* is. Az elemi mondatot már olyan mondatnak tekintjük, amely csak az alanyt, az állítmányt és az állítmány vonzatait tartalmazza, amennyiben az utóbbiak szükségesek. Ezzel viszont lehetővé válik, hogy a *bonyolult mondat fogalmát differenciáljuk*. Bonyolult mondat az, amelyben nem kötelező mondatrészek is vannak, vagyis jelzők, körülményhatározók. Így adott az *alapelv*, hogy az elemiekből bonyolult mondatokat készítünk: a bonyolult mondat magját kiemelt elemi mondatnak tekintjük, és beépíthetjük hozzá a nem kötelező szószerkezeteket, mellékmondatokat. Ezeket *más elemi mondatokból nyertük*. A nem kötelező szerkezetek beépítéséhez szükséges elemi mondatokat az építkezés közben átalakítottuk. A szószerkezetekkel párhuzamosan dolgozunk a megfelelő mellékmondatokkal.

A vonzat és az elemi mondat, a nem vonzat és a bonyolult mondat viszonyatainak fölfedeztetésével differenciálttá tesszük ugyanezeket a fogalmakat. Ez a folyamat a programszakasz végére fejeződik be. De ennek a folyamatnak terméke egy *vázlatos kép a magyar transzformációs (kombinatorikus) mondatanról*. A szószerkezetek és a mellékmondatok, a szófaji és a morfológiai összefüggések így természetesen egységesen tarthatók a transzformációs mondatban fölépítésében.

Az elemi mondatokból bonyolult mondatokat készítve, két alapvető szempontunk van. Az egyik, hogy valamely bővítmény vonzat-e, vagy nem kötelező mondatrész. A



másik, hogy milyen lépésekben, hogyan végezzük az egyik elemi mondat beépítését a másikba, amennyiben ez szükséges. A transzformációs grammatikai anyagot úgy építettük föl, hogy a gyerekek minél jobban megérthessék ezt a két összefüggő szempontot.

Először a minősítő jelzővé alakítható vonatkozó mellékmondatokkal foglalkozunk. Itt még nem kell külön mérlegelni, hogy szükséges-e az egyik elemi mondat beépítése a másikba. A minősítő jelző ugyanis sohasem vonzat. Ezért mindig egy másik elemi mondatból kell beépíteni, amelyet először vonatkozó mellékmondattá alakítunk, és utána készítünk belőle minősítő jelzős szószerkezetet. Így a mondatbeépítések technikáját tudják elsajátítani a gyerekek. A vonzat fogalmát – differenciálatlanul – már ismerik, most csak arra van szükségünk, hogy megállapítsuk: a minősítő jelző nem vonzat. Ezután minden figyelmet a fő- és mellékmondatok, illetve a szószerkezetek kombinációira lehet fordítani. A körülményhatározókkal és a körülményhatározói mellékmondatokkal kapcsolatban megfordítjuk a szempontot. A mondatépítés technikáját már jól ismerik a gyerekek. Most azonban egy-egy határozói bővítménynél előbb mérlegelniük kell, hogy vonzat-e, vagy sem. Ez megkívánja az állítmány jelentésének elemzését, hiszen adott határozó egyik állítmánynál kötelező vonzat, a másik állítmánynál viszont nem kötelező körülményhatározó. Az utóbbi esetben elemi mondatból hozzuk létre úgy, hogy azt körülményhatározói mellékmondattá alakítjuk, majd ebből sűrítethetjük a körülményhatározói szószerkezetet. Így összekapcsoljuk a mondatépítés technikáját és a vonzat szempontját.

A birtokos jelzővel és a főnevesítéssel kapcsolatban már együtt alkalmazzuk a tanultakat; mégpedig olyan összetett grammatikai viszonyok föltárásában, mint a főnevesítés (nominalizáció) és a birtokos jelzői szószerkezet formális egybeesése és különböző felépítésének története. (Például: *1. A barlang a mackóé. A barlang pompás volt. → A barlang, amely a mackóé, pompás volt. A mackó barlangja pompás volt. Illetve: 2. A mackó brummogott. Valami pompás volt. → Az, hogy a mackó brummogott, pompás volt. A mackó brummogása pompás volt.*)

A mondatépítés technikájának más típusát képviselik a vonzattmellékmondatok. Itt már nem a szabad mondatrészek beépítését végezzük, hanem kipróbáljuk, hogy a vonzatmondatrészek helyére (utalószó segítségével) hogyan lehet mellékmondatokat tenni. (Például: *Apu foglalkozik valamivel → Apu azzal foglalkozik, hogy hova tette a kulcsot. Vagy: Peti akar valamit → Peti azt akarja, hogy Ica feleljen.*) Megkeressük a jelentésbeli és formai feltételeket a vonzattmellékmondatok létrehozásához, különös figyelemmel azokra az esetekre, melyekben a vonzattot tipikusan mellékmondattal és nem mondatrészszel fejezzük ki. (Például: *Peti azt mondja, hogy ő ivott a tejből.*)

Az egyes grammatikai viszonylatok felfedezését a jelentés és a forma alapvető viszonyának kereteiben végezzük. A jelentésosztályok mint bizonyos formák kombinálásának indítékai; a formák mint a grammatikai helyesség összetevői jelennek meg, a nyelvi szabályokkal együtt. Egy bizonyos mondatrész vagy mellékmondat előállítását a szerkezeti helyek, a szófajok és a toldalékok együttes, összehangolt változtatásának tekintjük. A mondatrésznevek és mellékmondatnevek ezeknek a *címkéi*, egyezményes *rövidítései*.

## A tananyag-építkezés stratégiája: a problémák differenciálása a tevékenységek differenciálásának a közvetítésével

Az alapprobléma a programszakasz elejétől, a nyelvtudásról és a mondatépítő játékról szóló témakörökkel adott. A gyerekek anyanyelvtudására nem csak elméleti összefüggésekben hivatkozunk. A feladatok megoldása ugyanis *nyelvtudásuk valamilyen alkotó vagy értékelő alkalmazását* kívánja. A feladatok elrendezése olyan, hogy megoldásaikkal kifejlődnek az elsajátítandó ismeretek, illetve képességek. Az előrehaladás lényege nem az, hogy elintézzük az egyik problémát és vesszük a következőt, hanem az, hogy az *említett alapproblémákat fejlesztjük, differenciáljuk*. Ez azt jelenti, hogy a probléma szerkezete újjárendeződik, a gondolkodás és cselekvés új lehetőségeit teremti meg. Ezek kedvező körülmények a természetes tanulási folyamatok számára, amelyek az ismeret- és képességrendszerek állandó újrendezésével működnek. A fejlesztett problémaszervezetnek számos eleme már az előző problémában is benne volt. Ez nem okoz monotóniát, mivel az ismétlődő elemek szerkezeti helyzete, jelentése, megvilágítása az új problémában más. Az ismétlődő mozzanatok segítik a tartós tudás megszerzését. Arra is lehetőséget adnak, hogy semmit ne kelljen „azonnalra” tudni, megérteni vagy tökéletesen csinálni. Az ismeretek és a készségek alakításában minden lényeges mozzanatra *érés időt* hagyunk. Ez összefügg azzal is, hogy a gyerekek viszonylagosan önálló feladatmegoldásainak nagy szerepet szánunk. Ezért számolunk azzal, hogy tévedhetnek, hogy többféle megoldással próbálkozhatnak.

### A tanár mint kutatótárs

A tanár szerepe a tapintatos irányítás. A megoldásokat illetően nem a tekintélye, hanem az érvei döntőek. A gyerekek semmit sem kötelesek elhinni nekünk pusztán szóra, hanem valamilyen módon bizonyítanunk kell az igazat. Ez megköveteli tőlünk, hogy mindig a *tananyag egészét* tartsuk szem előtt. Az elemi mondatok bevezetésének időszakában például valamely bonyolult mondat többféle felbontását is el kellett fogadnunk, ha az összhangban van az addig kiderítettekkel. Például: *A szánkó gyorsan csúszik a havon* bonyolult mondatot a következő két módon is fel lehet bontani:

*A szánkó csúszik.*

*Ez a havon történik.*

*A csúszás gyors.*

Egy másik felbontás:

*A szánkó csúszik a havon.*

*A csúszás gyors.*

A programszakasz elején mindkettőt elfogadjuk, hiszen az elemi mondatokról azt tudjuk, hogy a legegyszerűbb mondatok, amelyekre a bonyolult mondatok fölbonthatók. De ha egy gyerek például a *Tél van* elemi mondatot is „levezette” az előbbi mondatból, akkor azt rossznak kell minősítenünk. Érvünk: ez utóbbi elemi mondat nincs kifejezve a bonyolultban. Ellenpróbaként szembeállíthatjuk *A szánkó gyorsan csúszik a havon* mondatot a *Télen a szánkó gyorsan csúszik a havon* bonyolult mondattal. Addigi tudásunk körülményei között ez érv. Később viszont ugyanennél a mondatnál (vagy hasonlónál) már azzal tudunk érvelni, hogy a *havon* a vonzata az állítmánynak, és ezért helyes a második levezetés. Bemutathatjuk továbbá, hogy a

*csúszik* igének van olyan jelentése, amelynél a helyhatározó nem szükséges. (Például: *A jég csúszik.*) A gyerekek felismerik, hogy az ige jelentése megváltozott; és ahhoz, hogy helyváltoztatást jelentsen, egy helyhatározói vonzat szükséges. Ezek is érvek. (Megjegyzendő: a grammatikus formáknak az aktuális közlésekben történő módosulásaival a közlési képességfejlesztő blokkokban lehet foglalkozni). A gyerekek feladatmegoldó, cselekvő önállósága egyáltalán nem jelenti a tanár szerepének csökkenését. Ellenkezőleg, növeli jelentőségét. A tanár, elképzelésünk szerint, alkotó- és kísérletező társa a gyerekeknek. Véleményével érveivel orientálja őket, illetve a feladatmegoldásokat értékeli. Ha szükséges, kiegészítő információt ad (egy gyereknek nem jut eszébe, mi a kijelentő mód múlt idő, aminek ismerete egy *más természetű* feladat megoldásához éppen szükséges lenne). A tanár szerepe azért is fontos, mert az elsajátítandó ismeretek és természetesen a képességek valamennyi eleme nem lehet tételesen kifejtve, hanem a feladatok megoldásaiban lelhető meg. A gyerekek figyelmét az általuk kiderítettek lényegére irányítani és rajta tartani: ez ismét föltételezi az együttműködő tanárt. Az osztályok egyes csoportjai különböző ütemben haladnak a programban. Így a tanároknak, a gyerekek haladási üteméhez alkalmazkodva, gyakran kell élniük a differenciált, homogén csoportfoglalkozás lehetőségeivel.

## **A kommunikációs képességfejlesztés**

A kommunikációs képességeket közvetlenül fejlesztő anyagokat úgy érdemes felépíteni, hogy az automatizálendő készség szintet lassan, de állandóan emeljük. Ezzel párhuzamosan növeljük a szempontok összetettségét, melyek segítségével közlési készségeit a gyerek ellenőrizni, irányítani, fejleszteni tudja. Abból indulunk ki, hogy a közlés olyan összetett cselekvés, amelynek egyik komponense a grammatika. Mellette egy kisebb vagy nagyobb közösség tagjaihoz fűződő viszonyunk, más emberekkel létesített kapcsolataink kulturális és lélektani vonatkozásai is fontosak. A társas viszonyban a kommunikáció akkor jó, hogyha hatékony, és akkor rossz, hogyha hatástalan. Ahhoz, hogy a szóbeli vagy írásos közlés hatékony, jó legyen, az szükséges, hogy a grammatikát szándékunknak megfelelően alkalmazzuk. Így a beszédcselekvés-elmélet tanulságait hasznosítjuk. Szándékaink a tények egyszerű, rövid ismertetésétől a meggyőzőesen át a nyelvi szépségek, a poétikum előállításáig nyilván sokfélék lehetnek. A közlésekben a grammatikailag szabályos módosulhat. Szándékaink kialakításában figyelembe vesszük a partnerünk egyéniségét, a partner számára ismerteket és a lehetséges újszerűeket, a helyi (térbeli) és időbeli viszonyokat. Ezek alapján választunk valamilyen beszédbeli vagy írásos műfajt (szövegosztályt). Például: elbeszélés, magyarázat, párbeszéd, viccelés, érvelés stb. Operatív fogalmaink és eszközeink ehhez: a társas kapcsolat, az ismert – újszerű fogalmak és a jelenetek, szerepek játszása. A legfontosabb az, hogy szándékainkat felismertessük és megértessük partnerünkkel. Sok jelenetet lehet eljátszani a kommunikációs félreértésekről, azok tisztázásának módjairól. A gyerekek a jelenetek közben begyakorolhatják, hogy a partner ismereteit, szándékait, helyzetét miképpen lehet árnyaltan felmérni és jól alkalmazkodni hozzá. Fontos, hogy a sajátosan kommunikációs szempontokat (feltételezések, szándék, helyzet, szerep, valamint az ismert és újszerű), a grammatikai változatokat (a közlési célnak megfelelő mondatkombinációk, a mondatsűrítés és a tagolás, a szórend és mondatrend, hangsúlyozás, hanglejtés), valamint a közlés technikai oldalát (helyesejtés, helyesírás és hatásos elrendezés) egységben tartsuk. Rendszeresen kimutathatjuk a gyerekek

játékában, írásműveiben: a fentiek közül bármelyik megsértése az egész közlés hatékonyságát veszélyezteti.

Beszédbeli és írásos közlési helyzetünk mindig valamilyen apró konfliktus köré építhetőek. Ez az, ami szükségessé teszi a kommunikációt. A konfliktusok kezdetben apró félreértések, valamilyen ismeret hiánya, a partner tudásának figyelembe nem vétele. Később növelhetjük a helyzet összetettségét lélektanilag is és kulturális szempontokból is. Egy óra feszült pillanata, majd a különböző játékot játszani akaró gyerekek vitája: melyik gyerek akaratát fogadja el a csoport, majd egy ártatlanul megvádolt gyerek helyzete, gyerekek és szülők véleménykülönbségei például ilyen, a közléseket elindító konfliktusok lehetnek. Ezután szembesíthetjük a gyereket az ő közléseikről szóló, ellentmondó véleményekkel, és a gyerekkommunikációra vonatkozó álláspontjuk érvekké történő igazolását kérhetjük tőlük. Értékeléseket, véleményeket készíthetnek a rádió és a televízió kiválasztott műsorairól, reklámokról, hirdetésekről, videóprogramokról, a tanárok és a szülők közlési műfajairól, szokásairól.

A kiinduló konfliktus társadalmi, lélektani összetettségének növeléséve egyidejűleg hatásosabb kommunikációt, árnyaltabb műfajválasztást kell kívánnunk. Soha nem tekintélyérvekkel, hanem a konfliktus megoldásának szükségességére hivatkozva. Tiszteletben kell tartanunk a gyerekek közlési egyéniségét. Ugyanazt a problémát az egyik groteszk, a másik drámai, a harmadik érvelő, a negyedik metaforikus vagy elbeszélő közlésekkel próbálhatja megoldani. Hatékony a szerepcseré módszere.

Az első, egyszerű jeleneteket, monológokat beszédben érdemes végeztetni. Amikor az élőszóbeli közlésre vonatkozó készségeik, módszereik, gondolkodásuk érezhetően fejlődik, akkor kezdjük növelni az írásos közlés anyagát. Ezt össze kell persze kapcsolni olyan helyzetekkel, konfliktusokkal, amelyek főképp információkat, valamint véleménykifejtést, magyarázatot, majd érvelést, bizonyítást kívántak. Támaszkodhatunk az írásos közlés azon sajátosságára, hogy benne minden értelmileg fontos mozzanatot verbálisan ki kell fejteni. Ugyanakkor a beszédevetékenységgel együtt a mozgást, a mimikát, sőt a gyerekek által hozott kellékek használatát is értékelhetjük. Olyan eljárásokkal is élhetünk, hogy megadjuk a problémát és a kommunikációs helyzet alapvető összetevőit (a szereplők és szándékaik, céljaik, viszonyuk, tér, idő), és a többit a gyerekekre bízunk.

A jelenetek számos emberismereti, etikai, lélektani kérdést vethetnek föl. A nyelvhasználat, a beszédmód és az írásmód jellemzőek az egyes emberekre vagy embertípusokra. Azonban nincsen abszolút helyes nyelvhasználat. Sokféle nyelvhasználat van, például lehet egyszerűen, röviden, tömören és szokásos módon beszélni, írni, és lehet árnyalatokban, szépségekben, ötletekben vagy akár groteszk formákban gazdagon beszélni vagy írni. Az a jó, hatékony, amelyik a szándéknak és a helyzetnek megfelel. Az egyéni nyelvhasználat föltételezi a sokféle közlésfajtában való jártasságot. Ezáltal elkerülhető a konvencionális retorika, és helyette az egyéniség kifejezésének sajátos módjaira találhat a gyerek.

## **A tevékenységcentrikus program követelményei: az operacionalizált fogalmak tudása és a cselekvési technikák**

A fentiekben vázolt grammatikai témakörök mindegyike egy meghatározott problémával foglalkozik. A *problémát definiáljuk*, olyan mértékben differenciálva, amit addigi előrehaladásunk lehetővé tett. A definíciók vagy teljesen operatívok, vagy lényegi

operatív mozzanatokat tartalmaznak. Ez azt jelenti, hogy a *grammatikai fogalmakat, viszonyokat* főleg úgy határoztuk meg, hogy miképpen lehet az általuk jelölt nyelvi tényeket *létrehozni, előállítani*, vagy hogy milyen *cselekvésekben nyilvánulnak meg*. Minden témakörben két követelménytípus van. Az egyik: hogy a gyerekek saját szavaikkal el tudják magyarázni, később bizonyítani az adott fogalom által jelöltek előállításának módját, lényegét. A másik: hogy ezt meg is tudják tenni! A kettő együttesen jelenti a követelmény teljesítését. A tevékenységek differenciálásának lényege: az alapproblémák differenciálása, fejlesztése. Mivel tudatos kísérletező, kutató attitűdöket fejleszthetünk ki, ezért a gyerekek számára természetes, hogy az újabb kísérleti eredmények birtokában újradefiniálunk valamit. Gyakran maguk javasolják. Például: az elemi mondat, a bonyolult mondat, a mondat magja, a jelentés, a forma, a nyelvi szabály, a vonzat, a mellékmondat típusa és más fogalmakra vonatkozóan. Az újradefiniálás beláthatóan pontosabb volt számukra az előzőeknél. Ezáltal a követelmények részeként említett cselekvések jellege lassan megváltozik. Amíg az ötödik osztályban valamilyen kombináció egyszerű elvégzése volt a nem verbális követelmény (például tudjon elemi mondatokra bontani vagy belőlük összeállítani bonyolult mondatokat), addig a hatodik osztály végén bizonyító cselekvéseket kívánunk. Például a vonzatok megváltoztatásával, cseréjével, elhagyásával tudja bizonyítani, hogy valóban elemi vagy bonyolult mondat az, amit az átalakításokban kapott. Ezeknek a bizonyító cselekvéseknek a módszerei tárgyát képezik magának a tananyagának, mi is bizonyítottunk velük a gyerekeknek; így jutunk el az adott eredményhez.

A tradicionális oktatásban valamiképp definiált kategóriák egy részét nem kell meghatározni, megszabadulhatunk a kategória-listáktól. A kategóriák nevei ugyanis elemei bizonyos konstrukciók, szerkezetek létrehozásának. Azt kívánjuk a gyerekektől, hogy tudjanak bánni ezekkel, amikor például mondatokat transzformálnak a jelentésbeli és formai kritériumok szerint. Így a határozóknak két típusát definiáltuk: a vonzathatározókat és a nem kötelező körülményhatározókat. A probléma lényege szempontjából ez volt fontos. A határozók szokásos, iskolai kategorizálása (hely-, idő-, mód-, eszköz-, állapothatározó stb.) helyett a felismerésükre vonatkozó *módszert* adjuk a jelentés-körülírásokkal (például megállapítjuk, hogy vonzathatározó és eszközt jelent, vagy körülményhatározó és időt jelent). Sok kategóriát ismernek fel a gyerekek anélkül, hogy a meghatározással terhelnék őket. Hasonlóképpen például az igemódot mint a mondatformák, mondatjelentések alkotásának egyik elemét tekintjük a grammatikában, és mint a közlési szándékok, előfeltevések kifejezésének elemét a kommunikációs fejezetekben. Felismerik, és bánni tudnak vele a tanulók; de nem „definiáljuk” őket, csak megmutatjuk, miknek a nevei.

A közlési képességeket közvetlenül fejlesztő tevékenységekben az értékelés alapjául azt választjuk, hogy a fölvetett kommunikatív problémahelyzetet, konfliktust meg tudja-e oldani a gyerek a beszédével, írásművével, vagy sem. A grammatikai és a kommunikatív magatartásbeli, valamint a technikai (helyesejtés, helyesírás) teljesítést együttesen, összefüggésükben vesszük figyelembe. Tapasztalati kérdés, hogy valaki egy konfliktushelyzetet, illetve helyzetitípust meg tud oldani kommunikációval, vagy sem. Ezért mindig az osztállyal együtt kell eldöntenünk, hogy sikerült-e a félreértés eloszlátása; sikerült-e azt a felvilágosítást nyújtani, amire szükség volt; sikerült-e meggyőzni a vonakodó szülőket zsebpénzügyben; sikerült-e levélben olyan személyleírást adni, hogy az illetőre ráismerjenek; hogy bizonyítja-e álláspontja igaz-

ságát érvekkkel valaki; hogy elég hatásos-e az újságcikk, vagy sem. Ha a gyerekek beszéde nem érthető vagy rosszul érthető, a hangsúlyozásuk, hanglejtésük nem világítja meg a lényegét, ha az írásműveikben lényeges helyesírási hibák vannak, akkor közléseiket nem tekinthetjük sikeresnek (vagy csak részben), a jó tartalom, a jó szövegműfaj-választás ellenére sem.

A kommunikációról elmondottak értelmében az értékelésnek csak egyik mozzanata lehet, hogy egy bizonyos szövegműfaj formális sajátosságait mennyire reprodukálják a gyerekek (elbeszélés, érvelés stb.). A közlési helyzetek jó részét többféle műfajban is képesek megoldani a beszéd és írás keretein belül. Ezért a *helyzetmegoldást* kell előnyben részesítenünk azzal szemben, hogy például szabályos leírást adtak-e, vagy sem. A szövegalkotás grammatikai és egyéb konvencióival, szabályaival majd a hetedik és a nyolcadik osztályban, a második programszakaszban foglalkozunk, akkor viszont átfogó rendszerességgel.

### **Egy példa a nyelvtani és a kommunikációs tevékenységek összekapcsolására: a közlés szempontjából ismert és újszerű**

Egy adott elemi mondatkészletből többféle bonyolult mondatszerkezetet lehet fölépíteni. A közlési helyzetekben a beszélő választ az építkezési lehetőségek közül. Ennek lényeges szempontja, hogy a beszélő föltételezése szerint mi az, ami a hallgatója előtt ismert, és mi az, ami hallgatójának újszerű. A hallgató számára ismert az, amiről már szó volt, az, amit a közlési helyzetben lát, hall, tapasztal, illetve az, amit a helyzetben evidenciaként tud. A beszélő ezekhez az ismert mozzanatokhoz kapcsolja azokat a tartalmakat, melyeket – föltételezése szerint – a hallgató nem tud, melyek a hallgatónak újszerűek. Mindezek tehát döntési szempontok akkor, amikor a beszélő a szerkezetépítési lehetőségek közül választ. Egy példa a tananyagból: adott elemi mondatokból többféle bonyolult mondatszerkezet készíthető az ismert-újszerű viszonyok alapján:

Az elemi mondatok készlete:

1. *A róka elcsípte a tyúkot.*
2. *A róka ravasz volt.*
3. *A szomszédnak van tyúkjá.*
4. *A tyúk kárált.*
5. *A kárálás hangos volt.*
6. *A róka átugrott a kerítésen.*

Az előállítható bonyolult mondatok (az újszerű, hangsúlyos összetevő **kiemelve**):

- A kerítésen átugró ravasz róka **elcsípte** a szomszéd hangosan káráló tyúkját.*  
*A kerítésen átugró, ravasz **róka** csípte el a szomszéd hangosan káráló tyúkját.*  
*A kerítésen átugró, a szomszéd hangosan káráló tyúkját elcsípő róka **ravasz** volt.*  
*A róka, amely elcsípte a szomszéd hangosan káráló tyúkját, a **kerítésen** ugrott át.*  
*A kerítésen átugró ravasz róka által elcsípett tyúk, amely a szomszédé volt, **hangosan** kárált.*  
*A szomszéd tyúkját, amelyik hangosan kárált, csípte el a ravasz róka, miután átugrott a kerítésen.*

## Az életkor: a formális műveleti rendszerek kiépülésének kezdetei

A 9–11 éves életkorban, a konkrét műveleti rendszerek kifejlődésének időszakára alkalmazott anyanyelvi–kommunikációs nevelési program a *legközelebbi fejlődési zóna elmélete* alapján lehet továbbépíteni. „A legközelebbi fejlődési zóna” terminusa Vigotszkij (1967) művéből származik. Eszerint, a nevelésnek és az oktatásnak a gyermek fejlődése előtt kell haladnia és nem utána kullognia. A fejlődés előtt haladás azt jelenti, hogy olyan cselekvési és gondolkodási funkciókat idézzen elő a nevelés, amelyek az érés stádiumában, a legközelebbi fejlődési zónában vannak, de még nem jelentek meg. Egyszerűen szólva így fejlesztő a tanítás. A 9–11. életév táján az átfogó, fejlett és egyúttal konkrét gondolkodási, cselekvési rendszerek kiépülése van az érés stádiumában, a legközelebbi fejlődési zónában. Ezért a pedagógiai programnak ezek létrehozására, előidőzésére szükséges törekednie a nyelvi cselekvés területein. Azonban a 11–12. életévre a helyzet megváltozik. Ekkor jelennek meg a gyerekek gondolkodásában, Piaget (1970, 1978) és Inhelder–Piaget (1967) terminusával, a formális műveleti rendszerek első elemei. Természetesen számos területi, társadalmi és egyéni változással, eltéréssel. Ez azonban nem változtat azon, hogy a fejlődés alapvető lehetősége a 11., 12. életév táján a formális műveleti rendszerek lassú kiépülése. A gyerekek gondolkodásában és ezen keresztül cselekvéseiben megjelennek a *hipotetikus–deduktív gondolkodás elemei*. Képesé válnak arra, hogy ne a tapasztalatilag adottból, hanem a logikailag, szerkezetileg *lehetségesből* induljanak ki. A feltevések igazolásának vagy cáfolásának keretein belül manipuláljanak a tapasztalati jelenségekkel. A lehetséges esetekből kiválasztják az igazakat. A műveletek tárgyai itt már állítások, feltevések és ezeknek a viszonylatai, igazságuk, ellentmondás-mentességük, levezethetőségük. Mindez nemcsak az értelmi tevékenységeket jellemzi, hanem a személyiség egészét átalakító folyamat, amely megjelenik a serdülők érzelmi életében, értékrendszereiben, világképében, szociális magatartásában. Elméleteket kezdenek alkotni életről, erkölcsről, hivatásról, szociális normákról. A 11., 12. életévre ez nem fejlődik még ki, ez a további fejlődés lehetősége. Milyen lehetőségekről van szó? Például a fölfedezendő, kikísérletezendő rendszer összetettségének növelhetőségéről.

## Nyelvtan és nyelvhasználat

A nyelvtanban a mellérendelések után áttérhetünk a szövegszabályok, a *szöveggrammatika* földerítésére. Ehhez már a hipotetikus–deduktív gondolkodás elemeit is alkalmazhatjuk a gyerekekkel. A bonyolultabb nyelvi szerkezetek tulajdonságait másképp nehezen lehetne megérteni. A szövegalkotási és szövegértési automatizációk további fejlesztését összeköthetjük az ezekre vonatkozó differenciált szempontok és értékek fejlesztésével. Mindez olyan folyamat, amelyben eljuthatunk a formális műveleti rendszerekhez és cselekvésbeli érvényesítésükhöz, de ennek a nyelvre vonatkozó részletesebb felépítése már a középiskola feladata.

## A szöveg: több mint grammatika

A programban a *szövegértés és a szövegalkotás grammatikai alapjaival* és nyelvhasználati, *kommunikációs szabályszerűségeivel, normáival* egyaránt foglalkozunk. Említettük: a grammatika sajátos kombinatorika abban az értelemben, hogy alkalmazásával

az anyanyelvi beszélők elvileg végtelen sok mondatot, szöveget tudnak alkotni és megérteni. A beszélőknek ezt a képességét írja le, modellálja korunk nyelvészete. Ennek eredményét ugyancsak a „grammatika” műszó jelöli, mint a nyelv objektív rendszerének tudományos modellálását. Felfogásunk szerint az iskolai, anyanyelvi tananyagokban szereplő grammatika a tudományos nyelvészeti gondolkodásmód leg-alapvetőbb összetevőit és elemi módszereit tartalmazza a gyerekek életkorának megfelelő tevékenységformákban.

A *szöveg grammatikai alapjai* kifejezéssel a következőket szeretnénk jelezni. A szövegépítkezésnek nem minden lépése követ speciális szövegszabályt. Vannak ugyanis olyan szabályok, amelyek jellegzetesen a mondat szintjén fordulnak elő (pl. a mondat típusok alapszerkezetének felépítését meghatározó szabályok); vannak olyanok, melyek a mondat és a szöveg szintjén egyaránt megfigyelhetők, de a szövegben speciális funkciókat látnak el (például a névmással való helyettesítés, a kihagyás, a kötőszók, az előfeltevések, a szórend, a mondatrend, a hangsúly- és hanglejtés-formációk szabályai); és vannak olyan szabályok, amelyek tipikusan a szöveg szintjén találhatók (pl. a szövegtípus – elbeszélés, magyarázat stb. – sajátos makro-szerkezete, a szöveg egészének témája, a szöveg, mint egész értelmezhetősége stb.). Amikor szövegeket értelmezünk vagy alkotunk, egyaránt használunk olyan elemeket és szabályokat, melyek a mondat szintjére jellemzőek, olyanokat, amelyek a mondat és a szöveg szintjén is megtalálhatók, de a szövegben sajátos funkciókat látnak el, és olyanokat, melyek speciálisan szövegszabályok. Így a szövegépítkezés minden egyes lépését nem tudjuk kizárólag a sajátos szövegszabályokra hivatkozva jellemezni. Viszont kimutathatók az adott szövegtípus szempontjából kulcsfontosságú viszonylatok, például mondatok sorrendbe szervezésének eljárásai, az előre- és visszautalások, a kapcsolódások, a hallgatólagos előfeltevések és a kifejtett szerkezetek ismétlődései, a jelentés-koherencia, a nagyobb jelentés-egészek fölépítése, a globális struktúraszerveződések és mások. A szövegszabályok érvényesülését jelzi az is, hogy a szöveggé rendezett mondatok szerkezetei módosulnak szövegbeli funkciójuk és a szövegtípus hatására. De azt, ami módosul, ami változik, annak alapvető szerkezeteit a mondatgrammatika szintjén lévő szabályok határozzák meg.

A második programszakaszban egyrészt olyan grammatikai szabályszerűségekkel foglalkozunk, amelyek a mondat és a szöveg szintjén egyaránt megtalálhatók, de a szövegben sajátos szerepeket kapnak, másrészt olyanokkal, amelyek egyértelműen a szöveg szintjére jellemzőek. Ezeket együttesen a *szöveg grammatikai alapjainak* nevezzük.

Felfogásunk szerint a 12–15 éves korosztály anyanyelvi nevelésében a szöveg grammatikai sajátosságaival való foglalkozást célszerű egy *kombinatorikus (transzformációs) mondatgrammatika után* végezni. Ebben ugyanis már jellemezhetőek a szomszédos mondatok összetevésének, bonyolultabbakká kombinálásának módjai és az összetett mondatok alkotásának nyelvtani szabályai.

A nyelvtudomány által modellált grammatikai összefüggések természetesen a mondatok, illetve a szövegek *osztályaira, típusaira* vonatkoznak. A tényleges kommunikációs folyamatban a beszélők felhasználják anyanyelvtudásukat, azaz a grammatika rendszere által *lehetővé* tett szerkezetek közül *választanak*, és azokat *kombinálják* a közlési helyzet adottságai szerint. A nyelv grammatikájának a közlési helyzetekben történő alkalmazását nevezzük *nyelvhasználatnak*. A szövegértésben és a szövegalako-



tásban nagy szerepe van a nyelvhasználati szokásoknak, konvencióknak. A grammatikai alapokon kívül ugyanis a kontextus, vagyis a közlési helyzet – a beszélő szándékai, a hallgatójával való társas viszonya, a közlés helye és ideje, a kulturális normák, a lélektani mozzanatok és mások – nagy hatást gyakorolnak arra, hogy a beszélők miképpen élnek a grammatikával, milyen választásokat, kombinációkat végeznek. A *közlési helyzetek társadalmi típusaira* és a beszélők szociális rétegeire vonatkozóan konvenciók mutathatók ki. A nyelvhasználati konvenciók és normák egyúttal – lényegükből eredően – tartalmazzák a tőlük való célszerű eltérések lehetőségeit is.

A szövegértést és a szövegalkotást ezért a grammatikai alapok és a közlési, nyelvhasználati konvenciók egymásra vonatkoztatásával, összekapcsolásával lehet megérteni és gyakoroltatni.

## **A második programszakasz lépcsőzetes építkezése**

A témakörök specifikus problémákat, felfedező és gyakorló tevékenységeket, azok részrendszereit tartalmazzák. *Ezeket lépcsőzetesen rendezzük el úgy, hogy a szövegépítkezés elemeitől haladunk a nagyobb szövegszerkezetek felé, a grammatikai alapoktól a tágabb értelemben vett nyelvhasználati konvenciók, kulturális normák felé.* A grammatikai szabályok fölfedezését igyekeztük összekapcsolni annak jelzésével, miképpen használhatók a szabályok a közlési helyzetekben. Amikor a szöveg grammatikai alapjaival foglalkozunk, akkor ez jelzésszerűen történik. A későbbiekben viszont – a grammatikai szabályokat használva – fő problémává válik.

## **A legfontosabb „lépcsőfokok” problémái és tevékenységei**

### **A szöveg lineáris (kombinatív) építkezése**

Az elemi mondatok összefüggő szöveggé rendezésének grammatikai alapjai, a mondatrendezés és -viszonyítás, a kötőszók használata és a szöveg jelentése. Az elemi mondatok rendezetlen halmazából szövegek kombinálása. Az ismétlődő részek névmásokkal való helyettesítésének vagy kihagyásának szabályai. Az ismétlődések szerepe a szövegrész-jelentések fölépítésében. Az elbeszélő, leíró, magyarázó és értelmező szövegtípusok formai szabályai a lineáris építkezés szempontjából.

### **Szövegek kontextusokban, azaz a közlési helyzetekben**

Az első programszakaszban használt ‚közlési helyzet’ fogalom továbbfejlesztése. A kontextus, a helyzet hatása a közlések jelentésére. A beszélő kommunikációs stratégiái. A beszélő céljainak követése és a helyzethez való ésszerű alkalmazkodás. A kommunikatív kapcsolatok nehézségeinek okai és elhárításuk mechanizmusai. A szöveg kiejtése és eszköz volta a célszerű kommunikációs viselkedésben. A közlés szempontjából ismert és újszerű, kapcsolatuk a mondat-sorrenddel. A szöveg központosítása és tipográfiaja. Stratégiák problematikus helyzetekben, kommunikációs jelenetek játszása.

### **A szöveg hierarchikus (szelektív) építkezése**

A szöveggörnyezet hatása a benne használt szavak, kifejezések, mondatok jelentésére. A szavak, kifejezések jelentése korlátozza, szelektálja azokat a szöveggörnyezeteket, melyekben használhatók. A különböző jelentésű szavak jellemzése az eltérő szöveggörnyezetekbe helyezhetőségükkel. A szavak, szószerkezetek – jelentésük közös jegyei

alapján történő – *halmazokba* (általánosabb osztályokba) *foglalhatósága*. A szöveg mint egész jelentése, tartalmi lényege: *a szövegtéma*. Eltérő mondatokból, kifejezésekből fölépített, de egyező témájú szövegek. Tematikus szövegépítkezés a szövegtéma kombinatorikus lebontásával és kifejtésével.

### ***A szövegtípusok (szövegosztályok) a kontextusokban, a közlési helyzetekben***

A beszélő szándéktípusainak, az általa követett céloknak az összefüggései a szövegtípusokkal. Adott téma mellett, valamilyen céltípust kitzűző problémamegoldó stratégiával definiálhatunk egy-egy szövegtípust. Az elbeszélés, leírás, használati utasítás, magyarázat, tanács, intelem, ígéret, meggyőzés és más szövegtípusok strukturális váza és alkalmazása. Jellegzetes témáik: felfedező tevékenységek a szövegtípusok szempon-tjából kulcsfontosságú kapcsolási, struktúra-szervezési módokkal, adott szándékok hatékony megvalósítására. Az értékelések, vélemények, hangulatok kifejezőmódjai a szövegekben. A háttér-mondatok (előfeltevések) mint a közlések hallgatólágos, ki nem fejtett részei, mint a beszélő által hallgatólágosan igaznak föltételezett kijelentések. A háttér-mondatok szerepe a beszélgetésekben és a szövegértésben, értelmezésben. A veszekedés, a civakodás és a vita, az eredményes vita föltételei, a közös vitaalap, az érvelés és a bizonyítás szerkezetei és jelentéstana.

### **Érvek a lépcsőzetes elrendezés mellett**

Ez az építkezésmód lehetővé teszi, hogy a korábbi szabályfelfedező vagy nyelvhasználati tevékenységelemek egy továbbfejlesztett problémában, egy differenciáltabb tevékenységben ismétlődjenek. Ezáltal elősegíthető a *tartós tudás* megszerzése, és az, hogy a tevékenységekre, ismeretekre érési időt hagyhatunk.

A szöveg grammatikai alapjainak a fölfedeztetésére irányuló tevékenységeknek két fő típusát különböztetjük meg: a *kombinációt* és a *szelekciót*.

A *kombináció*: a *lineáris* építkezés, a kapcsolat, az összefüggés-teremtés, az előre- és hátrautalás alapvető szabályait, ezek kimutatását jelenti. A problémát alaphelyzetben, két elemi mondat lineáris rendezéseivel lehet bemutatni, majd a szomszédos helyzetű mondatok kombinatorikus rendezéseivel folytathatjuk, és így juthatunk el a hosszabb szövegek lineáris építéséhez. A kombinálandó elemi mondatok számát növeljük, ezáltal lehetetlenné válik pusztán az összetett mondatok határain belül elvégezni az összeépítéseket. Így túl kell lépniük a mondat határain. Tekintettel arra, hogy az *és*, *de*, *ezért* stb. kötőszók az élőbeszédben igen változatos relációkat fejeznek ki, ezért a mellérendelő mondat típusok verbális kategorizálását elkerülve rögtön a szövegépítkezés felől foglalkoztunk velük. Így a mellérendelő mondatkapcsolatokat egyszerűen kötőszójukról elnevezve, *és*, *vagy*, *de*, *ezért* stb. kötőszós mondatkapcsolatokból álló szövegről beszélünk. A névmászás és a kihagyás szabályaival, a köztük levő választási lehetőségekkel először csak néhány mondat kapcsolataiban foglalkozhatunk, különös tekintettel az egy- és kétértelműség eseteire. Utána a nagyobb szöveg-egészek építésében játszott szerepüket érdemes vizsgálni, illetve gyakorolni. Az elemi mondatok szöveggé kombinálásával, főként az alárendelő mondatokkal kapcsolatosan olyan műveletek fogalmait (pl. beágyazás) is jól lehet használni, amelyek még az első programszakaszból valók.

A *szelekció*: a *hierarchikus építkezés* alapművelete. Föltételezve, hogy adott egy közölni kívánt jelentés, a szelekció azon szavak, szószerkezetek, mondatok közti

*választásokat* jelenti, amelyek a szöveg adott helyein fölhasználhatók. A jelentés lényegének változása nélkül, *egy pozícióban* fölhasználható elemek alkalmilag egyenértékűek vagy hasonlóak. Ezek egy jelentéssztyált adnak. Maga a választás két mozzanatot tartalmaz. Az egyik: az adott helyen fölhasználható elemek jelentéssztyálának elkülönítése az adott helyen nem használhatóktól. A másik: választás a jelentéssztyál elemei közül. A cél itt az, hogy a szavak, kifejezések jelentésének és a szöveggörnyezetnek kétirányú viszonyait fedeztessük fel, éppen a *választási lehetőségek szabályozott jellegének* kimutatásával.

Ha gondolatban végigvesszük azt, hogy a szöveg egymás utáni helyein használt kifejezések, szövszerkezetek milyen általánosabb jelentéssztyálba tartoznak, akkor eljuthatunk az eredeti szöveg jelentésének általánosításához. A szöveg-egész jelentésének általánosítását nevezzük *szövegtémának*. A sajátos szövegszabályok között nagy jelentőséget tulajdonítunk a szöveg egésze témájának, mert ez a szövegértés és szövegalkotás egyik jelentéstani irányító elve! A gyerekeket meg kell tanítanunk arra, hogy a *szövegből következtetéseket vonunk le*; és ezek eredménye a szöveg tartalmának lényege, a *szövegtéma*. Amikor pedig szöveget alkotunk, figyelembe kell vennünk, hogy partnerünk nem a szavak és mondatok mechanikus összeadásával érti meg szövegünköt, hanem ezekből kiindulva következtetéseket tesz, *általánosítja* a közölt részleteket. Szövegünk megformálásával irányítjuk az ő következtetéseit. A szelekció és a szövegtéma összefüggéseit természetesen nem valamiféle szabálylistákban kell a gyerekek elé tárni, hanem egyszerűen tevékenységek alapjaivá tehetjük őket.

A gyerekek a szavak, szövszerkezetek szöveggörnyezetbe helyezhetőségével, a szöveggörnyezet jelentésbefolyásoló hatásaival képesek kísérletezni. A szabályost a szabálytalantól anyanyelvtudásuk révén meg tudják különböztetni. Hasonlóképpen, a tematikus szövegépítkezés lehetőségeit próbálva, a téma kombinatorikus kifejtéseivel kísérletezve – a gyakorlásón túl –, képesek megérteni az exponált nyelvi probléma lényegét. Szabálylisták helyett a szövegépítő tevékenységeiket szabályozzuk.

A *szövegtípusokkal* (szövegműfajokkal) foglalkozva a lineáris és a hierarchikus-tematikus szövegépítkezés elemeit, szabályait összességükben használhatjuk fel a nagyobb ívű szövegszerkezetek, a *makro-szerkezetek* építésében. Másrészt, a szövegalkotás nyelvi alapjait a társadalmi viszonylatok és kulturális normák közegébe helyezzük. A beszélő szándéktípusa, probléma-megoldási stratégiája, a szöveg-egész szerkezeti váza és a szövegtéma sajátos kombinációiból *vezethetjük le* az egyes szövegtípusokat. Külön érdemes foglalkoznunk a vitával és az érveléssel.

## **A problémák és a tevékenységek párhuzamos differenciálása**

Koncepciónk lényegében két alapvető viszonylat kifejtésén, differenciálásán alapul. Az egyik: a gyerekek tudják anyanyelvüket abban az értelemben, hogy ismernek egy elemkészsletet és egy szabályrendszert, melynek segítségével elvileg végtelen sok mondatot, szöveget képesek alkotni és megérteni. A másik alapvető viszonylat, melyet folyamatosan differenciálunk: minden közlés a jelentés és a forma kapcsolata, viszonya. A két alapviszony összefügg, hiszen a gyerekek anyanyelvtudása éppen a mondatok, szövegek jelentésének és formájának értésében és alkotásában nyilvánul meg.

A jelentés és a forma fogalmait már az első programszakaszban elkezdtük differenciálni. Megkülönböztettük egymástól a szokásos jelentésű mondatokat (a szavakat

szótári jelentésük szerint használjuk bennük), a szokatlan jelentésű mondatokat (metaforikus, metonimikus mondatok, a szavakat szótári jelentésüktől eltérően használjuk bennük) és az értelmetlen mondatokat (halandzsaszavakból fölépített, de grammatikus mondatok). Majd megállapítottuk, hogy ezeknek a különböző jelentéstípushoz tartozó, illetve jelentés nélküli mondatoknak vannak közös tulajdonságaik. Például: *A gyerek írja a leckét, A hang falja a teret, és A dric klampérolja a cörát* mondatokban közösek a szófajok szerkezeti helyei és a toldalékaik: *A/Az/ főnév igelja a/az főnév-t*. A mondatok ilyen közös tulajdonságait a mondatok *formális tulajdonságainak*, röviden formájának neveztük. A nyelvi szerkezetek formáját tehát a szófajok toldalékok szerkezeti helyeiben és elrendezéseiben írjuk le.

A második programszakaszban a jelentésnek és formának ilyen viszonyait differenciáljuk tovább, a mondatok szélesebb körére vonatkoztatva. Ez a következő fontosabb fejlesztési lehetőségeket adja. A 7–8. osztályos programunkban is az előrehaladás eszközeként és egyszersmind közegeként szolgálnak a nyelvi tevékenységek. Vagyis, a mondatokat vagy szövegeket „csinálva” a gyerekek – anyanyelvtudásuk alapján – képesek elkülöníteni a szabályost a szabálytalantól, és megfelelő fogalmi segítség után megállapítják a szabályok alkalmazásának, érvényének feltételeit. A program tevékenységrendszere *anyanyelvtudásuk alkotó vagy értékelő alkalmazását kívánja a gyerekektől*.

Az alábbiakban néhány példát mutatunk be a fentiekre.

Az egyszerűbb problémát exponáló helyzetekben rendezett nyelvi adatokat, úgynevezett *minimális párokat* adunk. Olyanokat, melyek *formája* egy összetevő kivételével azonos. Megválaszolandó kérdés: mi az eltérő forma-összetevő szerepe a szöveg jelentésében? További változtatások eredményeként szabályt lehet megállapítani.

Vagy: megadunk két rövid szöveget, melyek *jelentése* egy lényeges mozzanatban különbözik, egyébként egyezik. Mi az a formai összetevő, amely ezt a jelentéskülönbséget okozza? Melyek a használati szabályai, feltételei?

Vagy: megadunk két, *azonos* vagy *rokon jelentésű* szöveget, melyek formája különböző. Kérdés: milyen lépésekben lehet átalakítani az egyik formát a másikba úgy, hogy a jelentést megtartsuk?

Vagy: megadunk egy grammatikailag helyes szöveget, hozzá egy közlési helyzetet. *A kommunikációs szituációban* azonban a szöveg rossz, vagy értelmetlen. A gyerekeket arra kérhetjük, hogy alakítsák át a nyelvtanilag helyes formát úgy, hogy a szöveg az adott helyzetben jó, sikeres legyen. Vagy: az eredeti szövegváltozathoz keressenek egy másik helyzetet, melyben az jó, használható.

Vagy: jellemzünk egy közlési helyzetet, benne egy megoldandó problémát, konfliktust. Keressenek olyan grammatikusan helyes építkezésmódokat, melyekkel a problémát, konfliktust megoldó közlések alkothatók. Milyen közös szövegszerkezeti sajátosságai vannak az itt használható grammatikus építkezésmódoknak?

Vagy: megadunk egy emberi konfliktust, jellemezve a résztvevők szándékait, céljait, társadalmi viszonyát, dominancia-viszonyait, lelki beállítódásait, kommunikációs normáit, szokásait. Milyen közlésekkel lehetne a konfliktust feloldani, milyen stratégiával tudják a résztvevők elérni a céljaikat?

Lényeges megjegyeznünk: az a tény, hogy a gyerekek tudják anyanyelvüket, és hogy ezt a tudásukat a nyelvi tevékenységrendszerükben felhasználják, nem jelenti, hogy maga az anyanyelvtudás nem fejleszhető. A beszélők nyelvtudása nemcsak azoknak a

grammatikai kombinációknak az ismeretét tartalmazza, melyeket már használtak, hanem az adott nyelven megalkotható mondatok, szövegek *lehetőségeit* is. Ezért, amikor a mondatok, szövegek formájával és jelentésével kísérletezünk, amikor az egyes helyzettípusokban alkalmazható szövegépítkezés-módokat próbálgatjuk, akkor a nyelv grammatikája által lehetővé tett új kombinációkra vezetjük rá a gyerekeket. Így közvetlenül is fejleszthetjük anyanyelvtudásukat.

Ha egy anyanyelvi nevelési program tevékenységei tudományosan érvényes modelleken és módszereken alapulnak, akkor valódi esélyek nyílnak arra, hogy a program ne pusztán az „iskolai”, hanem a valós világra támaszkodjon, és a gyerekek életét, tényleges boldogulását segítse. Ez a lényege a képességfejlesztésnek.

---

## IRODALOM

- Austin, John. *A tetten ért szavak*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990.
- Bánréti Zoltán. *Nyelvtan és kommunikáció I. 5–7. Osztály*. Nodus Kiadó, 1998.
- Bánréti Zoltán. *Nyelvtan és kommunikáció II. 7–9. Osztály*. Nodus Kiadó, 1998.
- Bánréti Zoltán. *Kommunikálj!* Korona Nova kiadó, Budapest, 1998, 158 p.
- Hymes, Dell H.: A beszélés néprajza. In: *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1975.
- Inhelder, Barbel – Piaget, Jean. *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967.
- Kenesei István (szerk.). *A nyelv és a nyelvek*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1995.
- Kiefer Ferenc (szerk.). *Strukturális magyar nyelvtan, 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.
- Piaget, Jean. *The Language and Thought of the Child*. Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 3. kiad. 1959, pp. 76–161.
- Piaget, Jean. *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1970, pp. 66–76, 198–225, 275–346, 365–407.
- Piaget, Jean. *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1978.
- Réger Zita. *Utak a nyelvhez*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1988.
- Szépe György (szerk.). *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*, Tankönyvkiadó, Budapest, 2. Kiadás, 1990.
- Vigotszkij, Lev, Sz. *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967, pp. 205–325.

# EGYETEMI KÖNYVTÁR

Bánréti Zoltán

## NYELVI STRUKTÚRÁK ÉS AZ AGY

Neurolingvisztikai tanulmányok

A könyv kiadásának alapvető értelme és haszna, hogy a felsőoktatás, a kutatás és az érdeklődő nagyközönség számára új és nagy jelentőségű témákat, új problémaköröket, kutatási, adatelemzési és magyarázati, modellálási technikákat mutat be.

A neurolingvisztika az agystruktúra, annak funkciói és a nyelvi-kommunikációs képességek működése közti összefüggéseket kutatja. Ezek nagy fontosságú kérdések a nyelvészek, a pszichológusok, a kognitív szakemberek, az informatikai tudományok művelői, a tanárok, a logopédusok, az agysérülések rehabilitációjával és gyógyításával foglalkozó terápiás szakemberek és a fejlődésben elmaradt gyermekek rehabilitációját végző pedagógusok számára egyaránt. A könyv Magyarországon elsőként informálja az oktatókat, kutatókat és a nagyközönséget az új, interdiszciplináris eredményekről és módszerekről.

468 oldal, 3900 Ft

*Hamarosan megjelenik:*

R. Beaugrande – W. U. Dressler  
BEVEZETÉS A SZÖVEGNYELVÉSZETBE

Kb. 320 oldal, kb. 2500 Ft

**CORVINA**

# Olvasástanításunk eredményei és problémái

## 1. Bevezetés: a klasszikus olvasáskutatás

Az írásbeliség az emberi tudás és tapasztalat nemzedékek közötti átörökítésének legfontosabb eszköze. Ezért az írás és az olvasás megtanítása az iskolázás történetében mindig központi jelentőségű volt és marad a számítógépek világában is.

Az olvasási folyamat és az olvasási képesség kutatása viszont csupán mintegy száz éves múltra tekinthet vissza. Születése Európában körülbelül arra az időre tehető, amikor megalakult Wundt első kísérleti pszichológiai laboratóriuma (1879). A pszichológiai megalapozású indulás óta azonban az olvasás kutatására jellemző az elméleti előfeltevések, a szaktudományi háttér, az irányzatok és módszerek sokfélesége. Az olvasás kutatása multidiszciplinárisává vált. A pszichológián kívül a nyelvészet, a kulturális antropológia, a szociológia, a történelemtudomány, a pedagógia és még számos társadalomtudományi diszciplína is kutatási tárgyának tekintti mint képességet és mint az emberi kultúra átörökítésének egyik legfontosabb eszközét.

Mivel az olvasás egyben az egyik legbonyolultabb pszichikus tevékenységünk is, a pszichológián és a pedagógián belül is számos megközelítési irányból kutatják: mint az emberi (társas) kommunikáció egyik eszközét, mint a gondolkodás és értelmi fejlődés segítőjét, és nem utolsósorban mint az érzelmi fejlődés és tartós motivációk kialakulásának serkentőjét. Az olvasás maga is tanult folyamat, ugyanakkor az életünkben megtanult dolgoknak, fogalmaknak, elméleteknek stb. jelentős részét az olvasás segítségével sajátítjuk el. Az olvasási képesség ezért rendkívül fontos eszköztudás. De mint ahogyan nincsen a pszichológiában és a pedagógiában sem egyetlen, mindent magyarázó tanulásemélet, úgy az olvasásnak sincsen egységes elmélete. A különböző pszichológiai és pedagógiai „iskolák” a tanulásnak és az olvasásnak más-más oldalát emelik vizsgálódásaik középpontjába. Amíg a század első felében főleg a viselkedéslélektani megalapozású olvasásfelfogások voltak jellemzőek, addig ez a helyzet mára megváltozott. A behaviorista előfeltevések egy része mára érvényét veszteni látszik, más része a kognitív megalapozású elméletek hatására átalakult és kibővült.

A kognitív olvasáskutatás legjellemzőbb vonásait talán a viselkedéslélektani megalapozású elméletek előfeltétel-rendszerével való összehasonlításban lehet a legjobban érzékeltetni. Történetileg a viselkedéslélektani irányzatok szemléletmódjának kiegészítésé-

sztítésére, bizonyos mértékben azok egyoldalúságainak kiküszöbölésére, mintegy ellenhatásként jött létre századunk hatvanas éveiben a kognitív pszichológia, majd a nyolcvanas években a kognitív pedagógia. Harris és Hodges (1995, 207) a következőképpen foglalja össze a két kutatási paradigma szempontjai közötti különbségeket:

### 1. Táblázat

#### Az olvasási folyamat viselkedéslélektani és kognitív elméleteinek összehasonlítása

| Viselkedéslélektani   | Kognitív  |
|---|---|
| 1. A tanulás a nyelvi készségek elemzésére épül.                            | A tanulás alapja a tanuló nyelvi fejlettségének szintje.                      |
| 2. A tanuló reprodukálja a jelentést.                                       | A tanuló konstruálja a jelentést.   |
| 3. Gyakori a mások által aktivált tanulás.                                  | A tanuló által aktivált tanulás kap hangsúlyt.                                |
| 4. A motivációt általában mások irányítják.                                 | A motiváció önirányított.   |
| 5. A tanulás szövegvezérelt.  | A tanulás a tanuló által irányított.  |
| 6. A tanulásban az inger-válasz kötés kap hangsúlyt.                        | A tanulásban a metakognitív mediáció kap hangsúlyt.                           |
| 7. A tanulás lineáris és hierarchikus.                                      | A tanulás holisztikus és rendszerrel jellemezhető.                            |
| 8. A tanulásnak része a készségfejlődés.                                    | A tanulásnak része a problémamegoldás.  |
| 9. A hatékony megértés az alapvető készségek automatizáltságát kívánja meg. | A hatékony megértés a tanulást az előzetes tudáshoz és tapasztalatokhoz köti. |

A kétféle megközelítés eltéréseinek elemzése meghaladná a tanulmány szabta területi korlátokat. Így a továbbiakban csak három, egymással szorosan összetartozó tulajdonságról írok röviden. Úgy vélem, hogy az olvasás kognitív felfogásában, így a kognitív olvasáspedagógia megalapozásában a behaviorista elméletekhez képest a táblázatban szereplő 2., 8. és 9. szempont a legfontosabb.

A 2. szempont szerint az olvasó (tanuló) konstruálja a jelentést. Ez azt a mindannyiunk által tapasztalt dolgot jelenti, hogy ugyanannak a szövegnek a jelentése átalakul. Pontosabban a szövegértelmezések, különösen szépirodalmi művek olvasásakor, de minden olvasáskor (más személyek vagy azonos személy különböző időkben) valamilyen mértékű módosuláson esnek át. Ez a szempont, illetve az olvasás kognitív szemlélete nem vonja kétségbe az olvasási készségek kialakításának és fejlesztésének a fontosságát, amelyet a viselkedéslélektani megalapozású elméletek hangsúlyoznak, de továbblép, és a megértést teszi a középpontba, miközben annak konstruktív jellegét hangsúlyozza.

Az olvasás a 8. tulajdonság szerint problémamegoldás is, hiszen a kognitív elméletek és kísérleti megalapozásai szerint is a gyakorlott olvasó olvasás közben folyamatosan hipotéziseket készít, majd a szövegben továbbhaladva ellenőrzi is azokat. Az olvasónak nem csupán a mondatokat és a szöveg nagyobb egységeit kell megértenie, hanem belőlük következtetéseket is le kell tudni vonni. Ezekről a következtető és hipotézis-alkotó folyamatokról a legmeggyőzőbb bizonyítékokat az ún. szemmozgásvizsgálatok szolgáltatják (például Just és Carpenter, 1987; Rayner és Pollatsek, 1989).

A táblázatban 9. szempont egészen szorosan kapcsolódik az olvasásmegértés tanításához. Eszerint az olvasottak megértése akkor hatékony, ha az olvasónak elegendő előzetes ismerete, esetleg tapasztalata van a szöveg témájához kapcsolódóan.



A kognitív szemléletű olvasásfelfogás tehát nem tartja elegendőnek az olvasási készség magas szintű kialakítását, a dekódoló (betű- és szófelismerési) készségek automatikussá válását; az olvasás közbeni megértés szerepét is nagyon fontosnak tételezi. Az olvasásmegértés tanítása a kognitív felfogás szerint legalább annyi figyelmet érdemel, mint a felismerő készségek. Képviselőik szerint (pl. Barr, 1984; Brown, Campione, Day, 1981) ha a világban nő az ún. funkcionális analfabéták száma, az nem elsősorban a dekódolás hiányos tanítására, hanem a megértés tanításának elhanyagolására utalhat.

## 2. Az olvasás tanítása

Az olvasáspedagógia hazánkban elsősorban a kezdő olvasók tanítását jelenti. A tanítóképzésben hagyományosan alapozó tantárgy, ahol a tanítójelölteket felkészítik arra, hogy kisiskolásokat milyen módszerekkel vagy módszerkombinációval lehet megtanítani a betűk/szavak felismerésére, a dekódolásra. A tanárképző főiskolákon, de különösen az egyetemeken, a tanárjelöltek a kötelező pedagógiai kurzusokon szinte semmit nem tanulnak az olvasási képességről és annak tanításáról.

Úgy tűnik, az a hallgatólagos feltételezés uralkodik az olvasás pedagógiájáról, hogy az alsó tagozatnak a feladata, hogy a tanítók megtanítsák a gyerekeket olvasni, és többet nem szükséges azzal foglalkozni. Az ötödik (esetleg hetedik) osztálytól tanító tanárok ezután a felkészítés után nem tekintik feladatuknak az olvasás tanítását. Az a nézet, miszerint az olvasás tanítása elsősorban (vagy teljes mértékben) a dekódoló készségek kialakítását jelenti, megítélésem szerint viselkedéslélektani alapokon nyugszik (lásd az 1. táblázatban különösen a 9. szempontot). Hiányzik az uralkodó gyakorlatból az olvasási képesség másik fontos komponense, a megértés.

A kognitív olvasáskutatásban, különösen a pszichológiai és a pedagógiai megalapozású elméletekben megkülönböztetik az ún. kezdő- és gyakorlott olvasókat. Egészen más tanulási, problémamegoldási és feldolgozási folyamatok jellemzik a kétféle típusú olvasót (a nagyon gazdag szakirodalomból csak néhányat említve: Gibson és Levin, 1975; Just és Carpenter, 1987; Feitelson, 1988; Underwood és Batt, 1996). Amíg az olvasástanulás korai szakaszában a betű- és szófelismerés készségének kialakításán van a hangsúly, addig a későbbiekben, az ezutáni hosszú tanulási időszakban, a megértés problémamegoldó, konstruáló jellegének a kialakításán.

A kezdő olvasók tanítása módszertanának nagyon gazdag hagyománya van hazánkban, szinte a világon bárhol felbukkanó új módszernek, programnak van vagy volt magyar megfelelője. Mészáros és munkatársai (1990) bemutatják könyvükben I. István királytól az 1978. évi tantervekig a legjellemzőbb eljárásokat. A kezdő olvasástanítási eljárások tipológiája szerint (pl. Chall, 1967) az alfabetikus nyelvekben két alapvetően különböző eljárás létezik. Az egyikben először a hang/betű megfeleléseket és az összeolvasást tanítják szisztematikusan, a másokban pedig valamilyen egészleges megközelítéssel (például szóképekkel) kezdik az olvasástanítási folyamatot. Ma már legtöbb alkalmazott módszer a két alapeljárásnak valamiféle kombinációja. Az olvasási folyamatról alkotott pszichológiai modellekben ugyanez a kettősség megtalálható. Az ún. „lentől-felfelé” modellek a dekódolásnak, a „fentről-lefelé” modellek pedig a jelentésnek és a megértésnek tulajdonítanak elsődleges szerepet (erről lásd bővebben: Cs. Czachesz, 1998). Mindegyik eljárásnak sokféle elnevezése alakult ki a gyakorlatban és a szakirodalomban. Mi az IEA [International Association for the Evaluation of

Educational Achievement] legutóbbi vizsgálatáról megjelent összefoglaló könyv (Elley, 1992) szóhasználatát átvéve az előbbi kód-orientált, az utóbbit pedig jelentés-orientált vagy globális eljárásnak nevezzük. A kétféle megközelítés hívei között világszerte, így nálunk is időnként elkeseredett harcok folynak, de máig sem sikerült egyik félnek sem kielégítően meggyőző bizonyítékot szolgáltatni arról, hogy egyik vagy másik módszercsoport eredményesebb.

Saját vizsgálatunkban, amelyekről a továbbiakban beszámolunk, sem találtunk a különböző módszerek eredményessége között olyan különbségeket, amelyek indokolnák valamely módszer kizárólagos használatát. Graves és Dykstra (1997) tanulmányukban beszámolnak arról, hogy az „olvasási csata” máig eldöntetlen, és valószínűleg az is marad, mert az olvasási képességnek olyan sok komponense van, fejlődésére annyiféle tényező hat, hogy talán érdemesebb azt a kérdést felvetni, hogy milyen körülmények között, milyen készségek fejlesztésére, melyik módszer lehet célszerűbb. Hazánkban is, különösen az IEA mérések eredményeinek hatására felerősödtek azok a hangok, hogy a kezdő olvasók tanításának módszertana, esetleg az egyes módszerek lehetnek az okozói annak, hogy a gyerekek olvasásmegértésének színvonala elmarad a szükségstől. A továbbiakban még visszatérünk arra, hogy a hazai eredményesség-vizsgálatok ezzel szemben inkább folyamatosan azt jelzik, hogy az idősebb tanulók, tehát nem a kezdő olvasók olvasási képességei nem kielégítő színvonalúak.

Az olvasásmegértés tanításának pedagógiája és módszertana viszont még többnyire kidolgozatlan nálunk, vagy csak a kezdő olvasókra érvényes alapelveket tartalmazza. Mint ahogyan már a fentiekben az olvasás kognitív felfogásával kapcsolatban írtuk, a dekódolási készség automatizáltsága szükséges, de nem elégséges feltétele a megértésnek. Miközben olvasunk, a fonémák, morfémák, szemantika, szintaxis és a makrostruktúrák szintjén is feldolgozzuk az információkat (lásd még Cs. Czachesz, 1998). Feldolgozás közben támaszkodunk – többek között – a szöveg témájában már korábban meglévő ismereteinkre, általános világtudásunkra, problémamegoldó készségeinkre, szókincsünkre. A szöveg jelentését összetett műveletek segítségével a magunk számára megkonstruáljuk.

Az olvasásmegértés képességének kialakítása ezért nem egyetlen tantárgy feladata, és nem fejezhető be a kötelező iskolázás első éveiben. Ebből a pedagógiai gyakorlat számára legalább két szinten adódik tennivaló. Egyrészt a tanárképző főiskolákon és egyetemeken is szükséges lenne az olvasási képesség tanításáról minden tanárjelöltnek tanulnia. Minden szakterületnek sajátos szókincese van, amelyet a szakos tanároknak kell megtanítaniuk, ezzel a kognitív pszichológia eredményei szerint hatékonyan hozzájárulhatnak az eredményesebb szakterületi oktatáshoz is (Just és Carpenter, 1987). Másrészt az általános iskolai felső tagozatos és a középiskolai tanulók számára estleg kívánatos lenne egy olyan tantárgy vagy műveltségi terület megtervezése, kísérleti kipróbálása majd bevezetésre ajánlása, amelyben a tanulók megismerkednének azokkal a kognitív műveletekkel és stratégiákkal, amelyek segítik a megértést.

A következőkben röviden áttekintjük a hazai olvasástanítás eredményességére vonatkozó fontosabb munkákat, majd ismertetjük egyik saját korábbi empirikus olvasásvizsgálatunk néhány eredményét és következtetéseit.

### 3. Az olvasástanítás eredményessége

Az írástudatlanságot elsősorban a harmadik világ gondjaként szokták emlegetni, pedig az olvasási nehézségekkel küszködők aránya a fejlett országokban is emelkedik. Jonathan Kozol sokat idézett könyvében, az *Illiterate American* (1985) azt írja, hogy az Amerikai Egyesült Államok népességéből több mint 60 millió felnőtt analfabéta, vagy funkcionális analfabéta. Nálunk biztosan nincsenek ilyen súlyos gondok, de a hetvenes évek elejétől kezdve folyamatosan és különböző forrásokból érkeznek jelzések arra vonatkozóan, hogy a magyar gyerekek olvasástudása nem kielégítő ahhoz, hogy önállóan tanulni lennének képesek.

A problémát először komolyan az 1970-es IEA felmérése jelezte, amely szerint a magyar 4. és 8. osztályos tanulók olvasás-megértés tekintetében a mezőny lemaradó felében helyezkednek el (Báthory, 1973). Ezután sokféle megközelítésből, méréstechnikai okokból kissé eltérő teljesítmény-mutatókkal, de több kutató is beszámolt arról, hogy az általános iskolás tanulók olvasási képességének színvonalával, olvasásmegértésével baj van. Szövegek önálló megértését vizsgálták az 1979. évi OM-OPI felmérés során. A 14 éves tanulók a szövegek alapján történő következtetések levonásában a szöveg-összefüggéseknek átlagosan csak alig több mint felét értették (Kádárné-Takács, 1981).

Az olvasásmegértés kommunikáció-szemponitú vizsgálatát Kádárné (1983) végezte el, az ő eredményei szerint a 8. osztályos gyerekek közül a 80 százalékos teljesítményküszöb fölött teljesítők aránya csupán 32 százalék. A gyógypedagógus Subosits (1989, 961) egyik tanulmányában arra figyelmeztet, hogy „nem kevés azoknak a gyerekeknek a száma, akik olvasási és írási nehézséggel küszködnek, s emiatt dyslexiásoknak minősítik őket, holott talán éppen az elégtelen pedagógiai ráhatások, a rosszul megválasztott módszerek, a gyakorlás hiánya stb. miatt nem sajátítják el az olvasás és írás alapképességét.”

Az IEA újabb, 1990–1991-ben végzett olvasási eredményvizsgálatában 35 ország 9 és 14 évesei vettek részt, ahol a magyar tanulók nemzetközi „helyezése” a korábbi vizsgálatban tapasztaltnál jobb (Elley, 1992). Itt azonban a mért adatokon kívül, az eredmények összehasonlításakor figyelembe vették a résztvevő országok gazdasági-társadalmi fejlettségét is. A méréseket irányító nemzetközi szakértői csoport egy ún. összevont fejlődési mutatót [Composite Development Index] definiált, hogy segítségével „igazságosabban” hasonlíthassák össze a különböző országok tanulóinak eredményeit. Előfeltevésük az volt, hogy a gazdaságilag fejlett, jó egészségügyi ellátással és támogatott oktatással rendelkező országokban a gyerekek olvasásmegértési színvonala magasabb. Az egyes országokban mért teljesítményeket ezután a fejlődési mutató alapján várható rangsorban is elhelyezték. A definiált index alapján Svájc került az első helyre, Magyarország a 22., Nigéria pedig a 32. helyre. A mért olvasási teljesítmények alapján a 9 éves magyar gyerekek a 17., a 14 évesek a 10. helyet érték el a nemzetközi rangsorban, tehát mindkét életkorban jobb az olvasási teljesítményük, mint az az összevont civilizációs index alapján várható volt. A Monitor-vizsgálatok évek óta azt jelzik, hogy a magyar gyerekek olvasásmegértésének színvonala elmarad a kívánatos-tól. Az első Monitor-vizsgálatot 1986-ban, az ezután következőt 1991-ben, utána pedig kétévenként végezték (Vári és munkatársai, 1998). Általában a 4. osztályosoktól kezdve a páros osztályokba járó gyermekek eredményeit követték. A vizsgálatba bevont tanulók közül a legfiatalabbak harmadik osztályosok voltak (1991-ben és 1995-ben).

Horváth (1997) hangsúlyozza az eredményeknek azt a jellegzetességét, hogy az életkor előrehaladtával a teljesítménykülönbségek is nőnek. Vagyis a lemaradók egyre nagyobb hátránnyal küszködnek. Ezt felerősítik a régiók és települések közötti különbségek is.

Alább bemutatandó saját vizsgálatunk legfontosabb célja az volt, hogy az iskolázás kezdetén gyűjtsünk megbízható adatokat arról, hogy az első osztály elvégzése után elsajátították-e már a kisiskolások az olvasáshoz szükséges alapvető készségeket, illetve az, hogy megértik-e az egyszerű szerkezetű és nyelvezetű szövegeket. Vajon a dekódoló készségek kialakulatlansága okozhat-e később olvasásmegértési problémákat? Másik kérdésünk, hogy kimutathatók-e az alkalmazott olvasástanítási módszerek szerint teljesítménykülönbségek, vagy azok a későbbi iskolázás során keletkeznek. Azt is vizsgáltuk, hogy milyen összefüggések vannak a gyermekek teljesítménye, az olvasástanítási módszerek, a szülői kulturális háttér, a pedagógus képzettsége és attitűdjei között, vagyis milyen tényezők befolyásolják a kezdő olvasók teljesítményeit.

#### **4. Az empirikus vizsgálat**

A reprezentatív mérést 1993 májusában végeztük 78 iskola 116 osztályában, 2467 tanuló bevonásával. Az általános iskola második osztályába járó gyerekek olvasási szintjét vizsgáltuk abból a megfontolásból, hogy ők az alapvető ismeretek és készségek elsajátításával már megbirkóztak, de kezdő olvasásuk színvonala feltehetően még közvetlenül összefügg azzal a módszerrel, amellyel tanították őket.

A minta összeállítása során elsősorban arra törekedtünk, hogy eredményeinket a különböző módszerekkel tanított gyerekek teljesítményének összehasonlító elemzésére is fel tudjuk használni, ezért az öt, a mérés idején leginkább elterjedt olvasástanítási módszert tekintettük a részminták kiválasztási szempontjának. A másodikos osztályok közül véletlenszerűen választottunk ki annyit, hogy az egyes olvasástanítási módszerek szerint tanulók létszáma megfelelően nagy legyen a statisztikai elemzésekhez. 1990-ben jelent meg az a már idézett könyv, amelyben a szerzők bemutatják a magyarországi olvasástanítás történetét és az olvasókönyvekben megjelenő módszereket, így azokat most nem ismertetjük (Mészáros és munkatársai). Az egyes módszerekre a továbbiakban a hozzájuk kapcsolódó olvasókönyv első vagy egyik szerzőjének a nevével utalunk.

#### **5. A mérőeszközök**

Az olvasási képesség fejlettségének vizsgálatára két mérőeszközt (Olvasáspróba és Szövegértés) készítettünk. Mindkettő összetett, hat, illetve négy részes tesztből álló feladatsor.

Az első teszt – az Olvasáspróba – az olvasási folyamatok alapelemeit jelentő dekódoló részképességek működési módjának értékelésére alkalmas. Hat részes tesztből épül fel, melyekből az első négy a szűkebb értelemben vett olvasási részképességeket vizsgálja, az ötödik a magyar helyesírás szempontjából rendkívül fontos szótagolást, a hatodik pedig egy rövid szöveg egyszerű lemásolása.

Az olvasás dekódoló folyamatait mérő részes tesztek közül az első szóképek (kis, bekeretezett rajzok) és a leírt szóalak közti megegyezés felismerését kérő feladatokat tartalmaz (Szófelismerés), a következő egységben (Szókezdő hangok) pedig egy kiemelt hang és a szóképek kezdő hangjainak az azonosítása a feladat. (Például: a sor elején a „z” betű szerepel leírva, ezt követően négy rajz, amelyeken asztalt, kutyát, szarvast és zászlót láthatunk. A tanulónak a sor elején szereplő betűvel azonos hanggal/betűvel

kezdődő szóképet kell bekarikáznia.) A Hangkiemelés altesztben a négy szókép előtti betű/hang valamelyik, és csakis az egyik szókép belsejében szerepel, a tartalmazó szókép kiválasztása a feladat. A Hangkeresés feladatai már csak betűket/hangokat tartalmaznak, ahol a sor elején álló jellel azonos jel megtalálása a cél.

A másik olvasásteszt a Szövegértés, a megértés színvonalát értékeli négy résztesztben, feleletválasztásos és kiegészítéses feladatokkal. Az első résztesztben egy négy soros kis történettel kapcsolatos kérdésekre adható válaszok közül a helyes kiválasztása a feladat. A másodikban azt vizsgáljuk, hogy egy táblázatban szereplő szöveges és számjegyeket is tartalmazó jelsorozatból hogyan tudják a gyerekek a kérdéseknek megfelelőeket kiválasztani. Az ezután következő feladatok egy hosszabb, körülbelül egy oldalnyi terjedelmű használati utasítás megértését vizsgálják. Az utolsó szövegértés-részteszt hosszabb (körülbelül 600 szövegszót tartalmazó) összefüggő meserészlet, feleletválasztó és kiegészítendő kérdésekkel. A Szövegértés teszt feladatainak a feldolgozandó szövegek tartalmi jellemzői alapján a „Gabi”, a „Bolygó”, a „Gyümölcs” és a „Zsiga” címeket adtuk.

Szakirodalmi adatok, elsősorban a legutóbbi IEA-vizsgálat (Elley, 1992) alapján joggal feltételezhetjük, hogy az olvasási képesség kialakulására és fejlettségének szintjére a tanítás módszerein kívül egyéb, környezeti tényezők is jelentős hatással vannak. A legfontosabbak közülük a családi háttér és a szülők nevelési attitűdjei. Ezért kérdőívet készítettünk valamennyi tanuló egyik szülője számára, amelyet szülői értekezleten többnyire az édesanyák töltöttek ki. A kérdőívben a szokásos foglalkozási és végzettségi adatokon kívül egyebek között azt is megkérdeztük, hogy milyen gondokat okoz az olvasástanulás, hogyan segítenek a szülők a gyermekeiknek, milyen értékeket preferálnak az otthoni nevelésükben, vannak-e a háztartásban könyvek, illetve mit olvasnak a házi feladaton kívül a gyerekek.

Az ily módon nyert sokrétű háttérinformációt és a két olvasásteszt eredményei közti összefüggéseket vizsgáltuk, amelyek legfontosabb eredményeit a következőkben foglaljuk össze.

## 6. Az olvasási képesség mutatói

Mind az Olvasáspróba, mind pedig a Szövegértés tesztben szerepeltek zárt (feleletválasztó) és nyílt (feleletalkotó) feladatok is. Ezekkel a feladattípusokkal találkozhatunk a nemzetközi olvasásvizsgálatok során használt eszközökben is, és a két feladattípus vegyes alkalmazása sem ismeretlen.

Jelenlegi elemzésünkben mindkét tesztből csak a zárt feladatokat emeljük ki és azok eredményeit mutatjuk be. Ezek a feladatok az Olvasáspróbában az első négy részteszt feladatai, míg a nyílt feladatokat tartalmazó ötödik és a hatodik részteszt (a Szótagolás és a Másolás) nem a szorosabb értelemben vett olvasási készségeket méri, ezek eredményeit most nem vesszük figyelembe. Ugyanígy a Szövegértésből is négy résztesztet elemzünk, de elhagyjuk ezekből a nyílt feladatokat. Ilyen a Szövegértésben mindössze kettő van, és ezek sem tekinthetők a szűkebb értelemben vett szövegértés-vizsgálat részének, inkább a tanulók tájékozottságát és fantáziáját értékelik.

Az Olvasáspróba első négy résztesztjének hibátlan megoldásával 10–10, összesen 40 pontot lehetett szerezni, míg a Szövegértés négy résztesztjével szereshető pontok száma összesen 19 volt. Mivel az olvasás két vizsgált összetevőjét megközelítőleg azonos súllyal kívántuk szerepeltetni, a tanulók olvasási teljesítményének kiszámítá-

sakor a szövegértés pontszámát kétszeresével szoroztuk, és a kapott pontszámot adtuk össze az olvasási készségek pontszámával. A vizsgálatban megszerezhető pontszám tehát összesen 78 volt, az így kialakított mutatót használtuk a tanulók olvasási képességeinek jellemzésére.

A számítások szerint a fentiekben bemutatott, zárt feladatokból álló tesztrendszer a teljes mintán jó megbízhatóságú [reliabilitású], az olvasási képesség teszt Cronbach-féle reliabilitás-mutatója 0,8915. De megfelelő a rendszer megbízhatósága az öt olvasástanítási módszer szerint képzett részminták mindegyikén, a mutatók 0,8457 és 0,9028 között vannak. Az Olvasási képesség mérésére alkalmazott mérőeszközünk tehát a teljes mintán és az egyes módszerek szerint tanulók részmintáin is megbízhatóan működik.

## 7. Különbségek a tanulócsoporthoz között

A mérés eredményei szerint a vizsgált mintában szereplő tanulók számára egyik részteszt megoldása sem jelentett igazán nehéz feladatot, az eredmények különösen az Olvasáspróba-ban, de a Szövegértés feladataiban is jók, az Olvasáspróba-ban 96,92 százalék, a Szövegértésben pedig 72,10 százalék a teljes minta átlageredménye. Hasonlóak az eredmények a fiúk, a lányok és az egyes módszerek szerint tanulók részmintáiban is, ez azonban nem jelenti azt, hogy az egyes részminták eredményei között ne lennének statisztikai próbákkal igazolható, szignifikáns különbségek. Vizsgálatunk egyik célja éppen az volt, hogy ha a nemek vagy az egyes módszerek szerint tanulók között az olvasási képesség fejlettségében különbségek vannak, akkor ezek meglétét méréseinkkel igazoljuk.

A fiúk és lányok közötti különbségekre vonatkozó elemzések szerint azt a hipotézist, hogy a lányok Olvasási képesség teljesítménye a fiúkénál jobb,  $p,05$  hibavalószínűségi szinten elfogadhatjuk (azaz a tévedés valószínűsége 5 százaléknál kisebb). Ez igaz az Olvasáspróba teszt és a Szövegértés teszt egészére.

Az olvasástanítási módszerek szerint képzett részminták közötti különbségeket variancia-analízissel vizsgáltuk. A módszer alkalmazásával annak kimutatására törekedtünk, hogy az egyes résztesztokban voltak-e a többen szignifikánsan jobb vagy éppen gyengébb teljesítményt nyújtó csoportok, és ha igen, akkor melyek voltak ezek.

Az elemzés legjellegzetesebb eredménye, hogy a Zsolnai-módszer szerint tanulók mind az Olvasáspróba, mind a Szövegértés tesztben, mind pedig az összevont Olvasási képesség mutató alapján minden más módszer szerint tanulóknál szignifikánsan jobban szerepeltek. (Az eredmény az előzőekhez hasonlóan itt is  $p,05$  hibavalószínűségi szinten igazolt.)

A Zsolnai-módszer részmintájának eredményei mellett a variancia-analízis természetesen a többi csoport teljesítményeit is megmutatta. A teljes képet a 2. táblázat foglalja össze. (Lásd a következő lapon.)

A táblázatban feltüntetett csoportosulások alapján a Zsolnai-módszer szerint tanulók jó eredményei mellett a másik négy módszer részmintáját nem lehet egyértelműen sorba rendezni. Mindenképpen érdekes azonban, hogy ugyan az Olvasási képesség összevont mutató szerint a Ligeti-féle, a Lovász-féle, a Romankovics-féle és a Tolnainé-féle módszer csoportja között nem mutatható ki teljesítménykülönbség, de az Olvasáspróba-ban például a Tolnainé-féle módszer szerint tanulók érték el a leggyengébb eredményeket, a Szövegértésben ugyanakkor jobbak voltak a Lovász-féle és a Romankovics-féle módszer szerint tanuló csoportoknál is.

## 2. Táblázat

**A szignifikánsan elkülönülő teljesítményű csoportok az öt olvasástanítási módszer szerint**  
 Jelölések: LI: Ligeti-módszer, LO: Lovász-módszer, RO: Romankovics-módszer, TO: Tolnainé-módszer, ZS: Zsolnai-módszer; >: szignifikánsan jobb eredmény

| Részteszt         | Szignifikánsan elkülönülő csoportok     |
|-------------------|---|
| Szófelismerés     | (ZS)>(TO)                               |
| Szókezdő hangok   | (ZS)>(RO, TO)                           |
| Hangkiemelés      | (ZS)>(LI, LO, RO, TO) (LI, LO,RO)>(TO)  |
| Hangkeresés       | –                                       |
| „Gabi”            | (ZS)>(LI, LO, RO, TO)                   |
| „Bolygó”          | (ZS)>(LI, LO, RO, TO) (TO)>(LI, LO, RO) |
| „Gyümölcs”        | (ZS)>(LI, LO, RO, TO) (TO)>(LI, RO)     |
| „Zsiga”           | (ZS)>(LI, LO, RO, TO)                   |
| OLVASÁSPRÓBA      | (ZS)>(LI, LO, RO, TO)(LI, LO, RO)>(TO)  |
| SZÖVEGÉRTÉS       | (ZS)>(LI, LO, RO, TO)(TO)>(LO, RO)      |
| OLVASÁSI KÉPESSÉG | (ZS)>(LI, LO, RO, TO)                   |

Bár a mérés során az Olvasáspróba teszten belül elhelyezett Szótagolás feladat eredményeit most nem kívánjuk részletesebben elemezni, mégsem hagyható említés nélkül két eredmény. A feladatban a lányok szignifikánsan kevesebb szótagolási hibát követtek el, mint a fiúk, ezenkívül az öt módszer szerint tanulók által elkövetett szótagolási hibák számában is szignifikáns különbségek mutatkoztak. A legtöbbet hibáztak a Ligeti-féle módszer szerint tanulók, ezután a Romankovics-féle módszer, majd harmadikként a Zsolnai-féle módszer csoportja következett. A legkevesebb szótagolási hibát a Lovász-féle és a Tolnainé-féle módszer szerint tanuló gyerekek követték el (e két csoport teljesítménye között nem volt szignifikáns a különbség).

Eredményeink szerint az iskolázás elején a dekódolás elsajátítási színvonala magas, a gyerekek általánosan jó teljesítményt nyújtanak, tehát nem valószínűsíthető az a feltevés, hogy az életkor előrehaladtával növekvő megértési problémákat az olvasás technikájának hiányos elsajátítása okozná. Az olvasástanítási módszerek szerinti elemzés jelezte, hogy vannak eredményesebbnek tűnő és kevésbé eredményes eljárások. Azonban az utóbbiak szerint tanuló kisiskolások is magas szinten elsajátítják a dekódoló készségeket. A szövegértésben nyújtott teljesítmény már nem ilyen megnyugtató, de mindenképpen jobb, mint amilyent a Monitor-vizsgálatok a későbbi életkorokban jeleztek (Vári és munkatársai, 1998).

Megvizsgáltuk azt is, hogy milyen összefüggések találhatóak a tanulók családi kulturális háttérének jellemzői, és olvasási képességük között.

## 8. A családi háttér és a szülői attitűdök

A kérdőíveket összesen 2393 szülő töltötte ki, tehát az olvasási képességvizsgálatban résztvevő tanulók szüleinek nagy többségétől kaptunk adatokat. Az eredmények szerint az apák átlagosan 11,1 évet, az anyák 11,0 évet jártak iskolába, az iskolázottság fokában nem volt szignifikáns különbség. A szülők iskolázottság szerinti összetétele azonban eltérő képet mutat. Az apák 22,8 százaléka végzett legfeljebb általános iskolát, az anyák esetében ez az arány 30,6 százalék. Az apák 24,8, az anyák 30,8 százaléka 4 éves

középiskolát végzett, a 2–3 éves középfokú képzési formákkal együtt az általános iskolánál többet, de legfeljebb középfokot végzettek aránya az apák esetében 63,2 százalék, az anyák közül: 52,2 százalék. Az egyetemi végzettségűek aránya az apák között 4,7 százalék, az anyák között 3,2 százalék.

Az iskolai végzettségek részletesebb elemzésével az is kiderült, hogy a munkanélküliek átlagos iskolába járási ideje az apák esetében 9,8 év, az anyák esetében pedig 9,7 év, a különbség nem szignifikáns. A munka nélküli szülők között felülreprezentált a 8 osztályt végzettek és alulreprezentált a középfokú és felsőfokú végzettségűek rétege.

A szülők olvasással, neveléssel, tanulással kapcsolatos attitűdjeit 3–5 fokozatú skála segítségével mértük. A szülők 44,4 százaléka látta úgy, hogy gyermekének csak kevés problémája volt az olvasástanulással kapcsolatban, 30,0 százalékuk véleménye szerint pedig egyáltalán nem volt a gyerekek olvasástanulási problémája. 14,8 százalékuk szerint a gyerekek sok problémája volt, 10,8 százalékuk szerint jelenleg is vannak problémái. Az olvasási képesség elsajátítása tehát – a szülők szerint – a gyerekek 74,4 százalékának volt problémátlan. Az általunk mért teljesítmények alátámasztják a szülők ítéletét.

Külön regisztráltuk a szülők véleményét arról, hogy milyen tulajdonságok, képességek kialakítását tartják fontosnak, várják el az iskolától, és milyen tényezőknek tulajdonítják az iskolai eredményességet. A megfelelő családi környezetet és a jó tanárt a szülők döntő többsége nagyon fontosnak tartja, az állandó ellenőrzést csak a szülők mintegy fele véli fontos eredményességi tényezőnek. Különösen érdekes a szigorú bánásmód szükségességéről vallott szülői vélemény: csak 10 százalékuk szerint nagyon fontos, 19,4 százalékuk szerint pedig ez a tényező a nevelési eredményesség szempontjából lényegtelen.

## **9. A családi háttér és az olvasási teljesítmények összefüggései**

A családi-kulturális háttér és az olvasási képesség fejlettsége közötti összefüggések keresésekor variancia-analízist, korreláció-számítást és regresszió-analízist végeztünk az olvasási képességre mint célváltozóra vonatkozóan. Az elemzés eredményei szerint mind az anya, mind pedig az apa iskolázottságában levő különbségek visszatükröződnek a gyerekek olvasási teljesítményében. A legjobb eredményeket az értelmiségi és a vállalkozó szülők gyermekei érték el, e két csoport teljesítménye egymástól szignifikánsan nem különbözött. Őket követték a középszintű szellemi és fizikai foglalkozásúak gyermekei, majd a szakmunkásszülők, végül a szakképzetlen, munka nélküli és háztartásbeli szülőkéi. Mindegyik réteg gyermekeinek teljesítményeit szignifikáns különbségek jellemzik a másik réteg gyermekeinek teljesítményéhez képest.

A regresszió-analízis szerint az összes szülői változó az olvasási teljesítményeknek 28,3 százalékát magyarázza meg. Ha a szűkebben vett szülői változókon kívül a család társadalmi és gazdasági státuszát befolyásoló egyéb változók bevezetésével végezzük el a regresszió-analízist, akkor a gyerekek társadalmi környezete már 34,3 százalékban magyarázza a teljesítményeket. Ez az érték kismértékben függ attól is, hogy melyik olvasástanítási módszer szerint tanultak a gyerekek. Az átlagos érték feletti magyarázó értéket kaptunk a Ligeti-féle és a Zsolnai-féle módszer esetében. Tehát a háttértényezők hatása a különböző módszerek esetében nem teljesen azonos, egyes módszereknél a családi háttér hatása erősebb.



## 10. Összefoglalás

A fentiekben elméleti és empirikus kutatási eredményekre támaszkodva amellel érveltem, hogy az olvasás pedagógiájának az eddiginél tágabb értelmezésére van szükség. Magyarországon az olvasástanítás hagyományosan elsősorban a kezdő olvasók tanítását jelenti, elmélete viselkedéslélektani megalapozású. Hiányzik az olvasás elméletéből és tanítása gyakorlatából is az a kognitív megközelítés, amely szerint az olvasás – a készség elsajátításán túl – problémamegoldó, következtető és konstruktív tevékenység is. Javaslatot tettem az eredményesebb megértés tanításának lehetséges módjaira is.

Bemutatott empirikus vizsgálatunk eredményei szerint a kezdő olvasók olvasási teljesítménye mindkét összetevőjében (dekódolás és megértés) jó színvonalú, a kezdő olvasók valamennyi vizsgált módszer segítségével megtanulnak olvasni. Valószínűleg alaptalan tehát az a sokszor elhangzó állítás, hogy a gyenge olvasási teljesítmény hátterében leginkább a hibásan megválasztott olvasástanítási módszer áll.

Az olvasásmegértésben a későbbi életkorokban kimutatható alacsonyabb teljesítmények oka nem az olvasás alapkészségének szintjében, hanem nagy valószínűséggel gyakorlás- és ismerethiányban keresendő. Az eredmények alátámasztották azt a feltevésemet, amely szerint az olvasási képesség jó színvonalú kialakulása, az olvasás mint eszköztudás birtoklása sok időt és iskolai fejlesztést igényel.

Ha azonban úgy tesszük fel a kérdést, hogy melyik az a tényező, amelyik leginkább hatással van az egyes gyerekek olvasási képességeire, akkor az oktatásszociológiai kutatások immár klasszikussá vált eredményeinek megfelelően, a mi adataink is a szülők iskolai végzettségének nagy szerepét mutatják. Az iskolai évek során felhalmozódó tanulási hátrányokat azonban meggyőződésem szerint az olvasásmegértés eddiginél hatékonyabb fejlesztésével lehet és kell csökkenteni.

---

## IRODALOM

- Barr, R. „Beginning reading instruction. From debate to reformation.” In: P. D. Pearson (szerk.). *Handbook of Reading Research*. Longman: New York, 1984, pp. 321–394.
- Báthory Zoltán. „Tanulási eredmények.” In: *Pedagógiai Szemle*. 1973, nr. 7–8, pp. 634–643.
- Brown, A. L. – J. C. Campione – J. D. Day. „Learning to learn: On training students to learn from texts.” In: *Educational Researcher*. 1981, nr. 10, pp. 14–21.
- Chall, J. S. *Learning to read: The great debate*. McGraw–Hill: New York, 1967, 211. p.
- Cs. Czachesz Erzsébet. *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Oktatási Stúdió: Szeged, 1998, 159. p.
- Elley, W. B. (szerk.). *How in the world do students read?* The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1992, 120. p.
- Feitelson, D. *Facts and fads in beginning reading: A cross language perspective*. Ablex Publishing Corporation: Norwood, N. J., 1988, 212. p.
- Gibson, E. J. – H. Levin. *The psychology of reading*. The Massachusetts Institute of Technology: Cambridge, 1975, 372. p.
- Harris, T. L. – R.E. Hodges. *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. International Reading Association: Newark, Delaware, 1995, 318. p.
- Horváth Zsuzsa. „Szövegek és olvasók – Helyzetkép a tanulók szövegértéséről.” In: *Monitor*, 95. Országos Közoktatási Intézet: Budapest, 1997, pp. 105–202.

- Just, M. A. – P. A. Carpenter. *The psychology of reading and language comprehension*. Allyn and Bacon: Boston, 1987, 518. p.
- Kutiné Sahin–Tóth Katalin – Ligeti Róbert. *A maci olvas*. Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára. Tankönyvkiadó: Budapest, 1985, 119. p.
- Lovász Gabriella – Balogh B. –Barkó E. *Betűvásár*. Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára. Tankönyvkiadó: Budapest, é. n. 89. p.
- Mészáros István – Fleckensteinné Cservenka J. – Adamikné Jászó Anna – Könyves Tóth Lilla. *A magyar olvasástanítás története*. Tankönyvkiadó: Budapest, 1990, 344. p.
- Rayner, K. – Pollatsek, A. *The psychology of reading*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, New Jersey, 1989, 529. p.
- Romankovics András – Romankovicsné Tóth J. – Meixner Ildikó. *Olvasni tanulok a b c olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára*. Tankönyvkiadó: Budapest, 1978, 120. p.
- Subosits István. „Az olvasás és az írás zavarainak értelmezése a pedagógiában.” In: *Pedagógiai Szemle*. 1990, nr. 10, pp. 960–970.
- Tolnai Gy. *Ábécéskönyv az általános iskola 1. osztálya számára*. Heurisztikus programozású olvasás- és írástanítás. Tankönyvkiadó: Budapest é. n. 173. p.
- Underwood, G. – V. Batt. *Reading and understanding*. Blackwell Publishers Inc., 1996, 244. p.
- Vári P. – Andor Csaba – Bánfi I. – Bérces J. – Krolopp, J. – Rózsa Cs. „Jelentés a Monitor '97 felmérésről.” In: *Új Pedagógiai Szemle*. 1998, nr. 1, pp. 82–105.
- Zsolnai József. (szerk.). *Szó és betű*. Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára. Tankönyvkiadó: Budapest, é. n. 134. p.

CSILLAGNÉ ASZTALOS ENIKŐ

# **Lehet-e minden igényt kielégítő feladatsort készíteni a központi, írásbeli nyelvi felvételihez?**

## **Az 1997-es és 1998-as német felvételi feladatsorok elemző vizsgálata**

### **Bevezetés**

A központi nyelvi érettségi/felvételi dolgozatok körül szakmai berkekben, s elsősorban az elmúlt néhány évben a német írásbeli tételeket összeállító bizottságon belül is folyó viták, valamint a különböző nyelvi feladatsorok összeállításának szemmel látható koncepcionális különbözősége késztetett arra, hogy vizsgálatot végezzek az 1997-es és az 1998-as német nyelvi írásbeli dolgozatokkal kapcsolatban. Elemeztem a betekintésre rendelkezésemre álló, tehát az utolsó két évben a Külkereskedelmi Főiskolára első helyen jelentkezett pályázók német írásbeli teljesítményét az egyes feladatokban, illetve feladatrészekben, s ennek kapcsán megvizsgáltam, mennyire feleltek meg az egyes feladatok az érettségi és a felvételi írásbeli feladatokkal szemben támasztható követelményeknek.

Korábban, különösen amíg a nyelvi felvételi írásbeli nem képezte egyben az érettségi írásbeli részét, jobbra csak egy-egy rosszabbul vagy túl nehézre sikerült feladatot ért bírálat, esetleg a választott szövegek túlságosan bölcsészkarri érdeklődésre való orientáltságát kifogásolták az egyéb felsőoktatási intézmények felhasználói. A felvételi rendszernek az elmúlt évtizedben bekövetkezett jelentős változásaival viszont megnőttek a felvételi tételsor összeállításának nehézségei, ugyanakkor megnőtt az összeállítók felelőssége is. A társadalmi környezet megváltozása, a szakma – és talán nem túlzás azt mondani, egyáltalán a tanulás – presztízsvesztése idején kell hozzájárulniuk a nyelvigényes felsőfokú oktatásban való részvételre legalkalmasabbak kiválasztásához.

A nyelvoktatás kommunikatív irányultsága, a teljesítménymérés módszertani hátterének megváltozása, a nemzetközi nyelvvizsgákhoz való közelítés igénye kétségtelenül szükségessé tett bizonyos változtatásokat a nyelvi írásbeli felvételi feladatok összeállításában. A nemzetközi, tehát szükségszerűen egynyelvű vizsgákon alkalma-

---

Huszonhat éves főiskolai oktatói tevékenysége alatt a szerzőnek javító, illetve felvételiztető tanárként alkalma volt tapasztalatokat szerezni a német nyelvi írásbelivel felvételre pályázók tudásszintjére és annak az írásbeli dolgozat biztosította mérésére vonatkozóan. 1984-től tíz évig, majd az utóbbi két évben ismét tagja volt a német írásbeli tételeket kidolgozó bizottságnak.

zott angolszász mintájú feladatsoroknak az érettségi/felvételi írásbeli céljára való kritikátlan átvételét azonban feltétlenül károsnak tartanám. Nem lehetetlen viszont olyan kompromisszumos megoldást találni, amely valamennyi érdekeltnek megfeleljen.

A nyelvi felvételi írásbeli korábban csupán fordításból állt. A hatvanas évek második felében kapott helyet a feladatban a nyelvtani teszt. Ezután évtizedekig az a rendszer működött, hogy a nyelvből felvételizők az egész országban ugyanazt a feladatsort oldották meg, amelyben 40 pontot képviselt a nyelvtani teszt, 40-et a magyarról idegen nyelvre és 20-at az idegen nyelvről magyarra való fordítás. Ez a rendszer lényegében csak az angol és a német nyelv esetében változott. A kommunikatív irányultságú nyelvoktatás követelményeihez és a nemzetközi nyelvvizsgálóhoz való alkalmazkodás törekvése szülte a német nyelvi írásbeli 1995-ben történt alapvető megváltoztatását, amikor is a 100 pontos összpontszám alatt a tesztben elérhető pontszám 60-ra nőtt, a két fordítás súlya jelentősen csökkent – 20–20 pontra. A tesztfeladatokban jelentős helyet kapott az olvasás utáni értés vizsgálata, és megjelent egy, az akkori formájában igen nehéz és bonyolultan értékelhető kiegészítő feladat, az úgynevezett C-teszt. A változtatásnak a diákok és a javító tanárok közt több okból is negatív visszhangja volt. A feladatsor megoldásának és értékelésének bonyolulttá válása nem állt arányban az eredménnyel. Érettségi feladatsorként túl nehéz volt, felvételi feladatként nem reálisan szórta a mezőnyt. 1997-ben a bizottságban képviselt eltérő vélemények közötti kompromisszum eredményeként a teszt és a fordítás aránya 50–50 pontra módosult; az utóbbin belül az idegen nyelvre való fordítás pontszáma ismét emelkedett, de csak 30-ra. Változtatások történtek a feladatok értékelési utasításaiban is, főleg a tesztfeladatokéban; elsősorban arra törekedtünk, hogy a tesztfeladatokat a középiskolában nyelvet tanuló diákoktól elvárható szinthez igazítsuk. Az 1997-es tapasztalatok alapján alakult ki 1998-ra – az 50–50 pontos megoszlás megtartása mellett – a tesztfeladatok jellegének és pontmegoszlásának az a formája, amely a bizottság véleménye szerint bevált, és amelyet a jövőben is meg kíván tartani. Eszerint tíz pont szerezhető a 40–50 soros olvasott szöveg értését ellenőrző két feladatért, ugyancsak tíz az ehhez kapcsolódó fogalmazással, 20 pont az olvasott szöveg szókincsére alapuló nyelvtani-lexikai gyakorlatokért, és tíz pont a C-tesztért. Mivel a két vizsgált évben nem voltak teljesen azonosak az egyes feladatok megoldásával elérhető pontszámok, s a vizsgálatban nem mindig azonos pontszámokat képviselő feladat(csoport)ok összehasonlítására volt szükség, az elért eredményeket mindig az adott feladat(csoport)ban elérhető pontszám százalékában vizsgáltam.

## **Az érettségi és a felvételi**

Ahogy nincs az oktatásban egyedül üdvözítő módszer, úgy az oktatást szükségszerűen kísérő teljesítményértékelésnek sem lehet egységes és mindig alkalmazható receptje. A központi nyelvi érettségi/felvételi írásbelinek pedig nemcsak a részvevők kora, hanem a vizsga többfunkciós jellege miatt is sajátos helye van a nyelvi teljesítménymérés rendszerében. A nyelvi írásbeli felvételi esetében mindig is problémát jelentett a különböző intézményekbe nyelvből felvételizők érdeklődési körének és tudásszintjének eltérő volta. A közös érettségi/felvételi vizsga bevezetése azzal járt, hogy a nyelvből felvételizők gyakran rosszabb írásbeli jegyeket kaptak, mint a náluk gyengébbek, akik a „sima” érettségi írásbeli feladatot írták. Ha azt akarjuk, hogy a nyelvi érettségi egyben nyelvvizsga is legyen majd, még nehezebb lesz valamennyi kitűzött célnak megfelelő írásbeli feladatsort összeállítani.

## Különböző nyelvek – különböző mércék

Bonyolítja a helyzetet, hogy a különböző nyelvi tételsorokat kidolgozó bizottságok nem azonos szempontok szerint állítják össze a feladatokat, s ez jelentős eltéréseket okoz az elért eredményekben. 1997-ben a Külkereskedelmi Főiskolára nyelvből felvételizők közül az angolosok és a németesek érték el a leggyengébb átlageredményt: 7,14, illetve 8,37 pontot. Kevésbé valószínű, hogy a francia és orosz nyelvben elérhető képest (11,28, illetve 12,95 pont) lényegesen gyengébb eredmények valós tudásbeli különbséget tükröznek; sokkal inkább a más koncepció szerint összeállított, nehezebb feladatok számlájára írható az aránytalanság. Hogy 1998-ban sem születtek angolból lényegesen jobb eredmények, arra az a tény utal, hogy az angolos írásbeli eredményekre való tekintettel a Főiskolán 7 pontról 6-ra szállították le azt a határt, amely alatt a pályázót kizárják a szóbeli vizsga letételének lehetőségéből. Németből az 1998-as eredmények csaknem két ponttal jobbak az előző évinél, s ezzel közelítettek a francia és orosz nyelvből elért eredményekhez.

Ott, ahol csupán egy felvételi tárgy van, egy adott nyelv, gyakorlatilag nem okoz gondot a különböző nyelvi felvételiek eltérő nehézségi foka. A felsőoktatási intézmények többségében azonban a nyelv, ha felvételi tárgy, akkor is csupán az egyik. Így a nehezebb feladatot megoldó pályázók hátrányba kerülnek a többiekkel szemben.

## A nyelvvizsga és a felvételi

Nincsenek pontos adataim azzal kapcsolatban, hány pontot „hozott” 1998-ban a nyelvvizsga-bizonyítvány utólagos bemutatása. A kollégák hozzám eljuttatott beszámolóiból azonban tudom, hogy németből 1998-ban is legalább egy 7 pontos és négy 8 pontos dolgozat eredményét javították így utólag a maximális 15 pontra, és több mint tíz felvételiző jutott ilyen módon 4–6 írásbeli pluszponthoz és a szóbeli alól való felmentéshez. Minthogy ezúttal átlagosan két ponttal magasabb volt az elért átlagpontoszám az 1997. évinél, valószínűsíthető, hogy a jelzett probléma nem szűnt meg, sőt, a nyelvvizsgarendszer decentralizációja még tovább súlyosbíthatja. (A felvételi írásbelin különösen gyenge eredményt elérő, majd felsőfokú nyelvvizsgát igazoló pályázók túlnyomó többsége *nem* a Rigó utcában szerezte „C” típusú nyelvvizsgáját.)

Részletesebb adatok állnak rendelkezésemre az 1997-es felvételi vizsgákat illetően. Noha a Külkereskedelmi Főiskolán csak a Rigó utcában tett, illetve honosított, valamint a két tannyelvű középiskolában szerzett C típusú nyelvvizsga birtokában mentesül a pályázó a nyelvi felvételi alól, a számok egyértelműen bizonyítják, hogy jóval nehezebb 15 pontot, tehát 90 százalékot teljesíteni az írásbeli felvételin (legalábbis angolból és németből), mint megszerezni a C típusú nyelvvizsgát. Németből a mentesítést kérők közül 50 fő írta meg előzőleg az írásbelit, négy közülük csak hét pontot szerzett. Az utólagos nyelvvizsga-igazolás az 50 fő számára fejenkénti átlagban több, mint 3 pontot jelentett, s csupán négyen érték el közülük a felvételi dolgozatban a maximális 15 pontos eredményt. Ez két dolgot jelez. Egyrészt – *nem minden felsőfokú nyelvvizsga takar felsőfokú nyelvtudást*. Másrészt arról tanúskodik, hogy *túl nehéz volt az írásbeli felvételi*. Ezen is kívántunk segíteni – a jelek szerint sikerrel –, amikor az 1997-es tételsor értékelése során szerzett tapasztalatok nyomán változtatásokat hajtottunk végre a tételsor összeállításában.

## Összehasonlító vizsgálat

1997-ben 505, 1998-ban 544 pályázó dolgozatát vizsgáltam, akik azonos feladatot írtak német nyelvből. Először azt vizsgáltam, milyen átlageredményt produkáltak a felvételizők. 1997-ben teljesítményük kevéssel haladta meg az érettségien négyest jelentő 50 százalékot; 1998-ban valamivel a jeles szint alsó határa (60 százalék) felett alakult. A más nyelvekben elért eredményekkel való összehasonlítás már említett szempontjától eltekintve is az 1998-as eredmény tekinthető reálisabbnak, hiszen így kisebb az esélye annak a már említett anomáliának, hogy a legjobbak rosszabb jegyet kapnak érettségi dolgozatukra, mint a náluk lényegesen gyengébbek. Még szignifikánsabbak a dolgozat két felében külön-külön nyújtott teljesítmények számadatai. Míg 1997-ben a felvételizők elért pontszámuk kisebb felét (45 százalék) szerezték a tesztben, 1998-ban fordult a helyzet: az előző évinél csaknem 10 ponttal jobb átlagos összeredményből 55 százalékkal részesedett a dolgozat első felét képező feladatsor. Hogy melyik arány a reálisabb és kívánatosabb, azt nem nehéz eldönteni. A fordítási feladatokon belül a németre való fordítás (*DI*, illetve *CI*) szerepelt több, az elérhető ötvenből 30 ponttal. Tekintettel arra, hogy ezt a feladatot nehéznek tartják, hiszen sok benne a nyelvtani „kelepce”, és nyelvre való fordítással a középiskolában nemigen foglalkoznak a diákok, természetesnek kell lennie, hogy a teszt átlagban jobb eredményt mutat. Ugyanakkor a feladat megoldhatóságát bizonyítja, hogy az itt elért összesített átlageredmény mindkét évben valamivel 50 százalék feletti volt, vagyis magasabb, mint a teszt 1997-es átlaga. Hogy az előző évi teszt összességében túl nehézre sikerült, s gyakran nem reálisan „szórt”, arra konkrét példákat is találni. Nehezen érthető például, hogy az a felvételiző, aki a fordítási részben 47 ponttal csaknem maximumot teljesít, hogyan veszíthet a tesztben 31 pontot. (Az illető pályázó egyébként éppen elérte az alsó ponthatárt, felvételt nyert a főiskolára, és németből jeles és jó eredményeket produkál.)

## A feladatsor az érettségi részeként

A felvételi dolgozatok eredményeinek elemzésekor mindenekelőtt azt vizsgáltam, hogyan funkcionálnak az egyes feladatok az érettségi dolgozat részeként.

Az érettségi dolgozat esetében reálisan az várható, hogy a nyelvből felvételizők átlagban elérjék legalább az érettségi értékelés szerinti négyes (50 százalék) szintet. Ez mindkét évben csak a fordítási feladatok esetében valósult meg: a németre fordítási feladatot átlagban jó, a magyarra fordítást – amint az elvárható volt – jeles eredménnyel oldották meg. 1997-ben a teszt eredménye 46,6 százalékkal éppen hogy a közepes szint felső sávjába került.

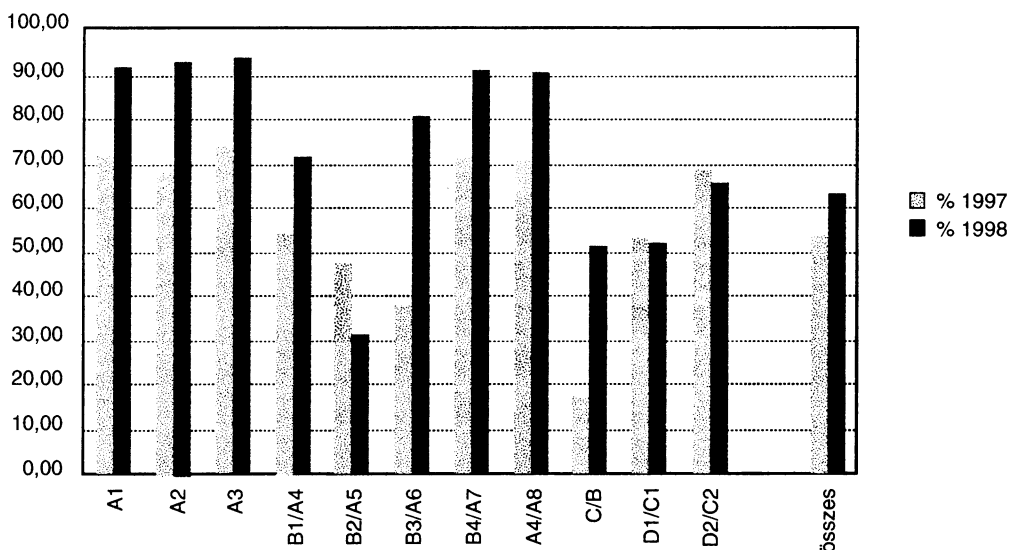
Megfelelően szerkesztett érettségi írásbeli feladatsor esetén a magukat nyelvből erősnek érzők közül viszonylag kevesen maradnak az elégséges érettségi szint (30 százalék) alatt. 1997-ben a felvételizők 14 százaléka maradt el tőle, 1998-ban csak 8,82 százalék. A tavalyi vizsgálat ugyanakkor azt is kimutatta, hogy a 71 db, érettségiként elégtelennek minősülő dolgozat közül 58-nak a szerzője járt volna jobban, ha a tesztben szerzett pontszámát duplazzák. Közülük azonban így is csak tíz került volna egy-két ponttal a 30 pontos határ fölé. Azoknak a száma viszont, akik a fordítások eredményének duplázásával jártak volna jól, csak 13 volt ugyan, de közülük 11 fő érte volna el, vagy haladta volna meg az elégséges határt. Ugyanakkor a rendkívül gyenge, 15 pont alatti eredményt elért 18 fő összpontszámának 80 százalékát szerezte a tesztben. A túl nehéz, illetve egyenlőtlen nehézségi fokú teszt tehát, miközben 11 érettségiző eredmé-

nye miatta maradt el egy-két ponttal az elégséges szinttől, „ingyen” pontokhoz juttatott olyanokat, akiknek a tudása nyilvánvalóan messze elmarad az elégséges szinttől. (Ugyanezt a vizsgálatot 1998-ban nem végeztem el, mivel a legsúlyosabb anomáliákat a „C-teszt” – 1997-ben: C feladat, 1998-ban B feladat – értékelési utasításának megváltoztatásával sikerült kiküszöbölni. Nagyrészt ennek köszönhető a tesztben elért eredmények már említett javulása is. Lévén, hogy a dolgozat első felét szótár nélkül írják a pályázók, ún. „törzsanyag” pedig ma nincs, természetes, hogy a teszt nem állíthat a vizsgázók elé túlzottan magas követelményeket, s így reálisan viszonylag jó eredményeket kell hoznia.)

## A feladatsor a felvételi részeként

Ezután azt vizsgáltam, hogyan váltak be az egyes feladatok a felvételi írásbeli dolgozat részeként, vagyis mennyire szórták a mezőnyt. Mivel a pontszámok megosztásában 1997-hez képest némi változtatás történt, a két évben elért eredmények összehasonlítása az egyes (egymásnak megfelelő) feladatokban elérhető maximális pontszám százalékában történik. Változott részben a feladatok sorrendje és jelölése is, ezért a grafikon oszlopai alatt mindig baloldalt az 1997-es, jobbra mellette az 1998-as feladatsorban szereplő jelölés van feltüntetve.

**1. ábra**  
Az egyes feladatokban elért átlageredmények 1997-ben és 1998-ban (%)



A feladatlapokat, amelyek egyébként megjelentek az 1998-as, illetve 1999-es felvételi tájékoztatóban, terjedelmi okokból sajnos nem áll módomban mellékelni. Ezért feltétlenül ejteni kell néhány szót a feladatok jellegéről.

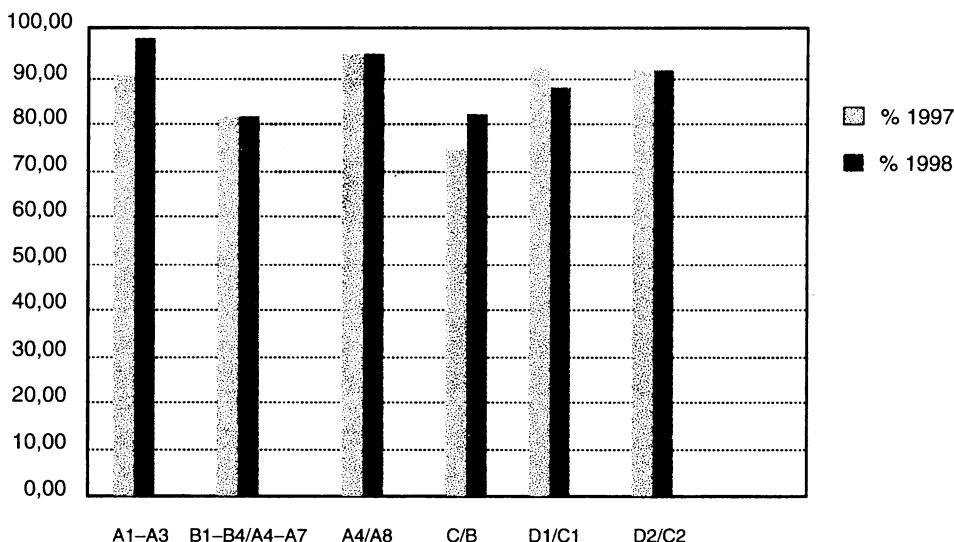
A feladatsort bevezető német nyelvű szöveghez kapcsolódó A1-A3 jelzésű feladatok az olvasott szöveg megértését hivatottak ellenőrizni. A grafikon világosan mutatja, hogy az 1998-as feladatsorban lényegesen jobb eredmények születtek, mint a megelőző

évben. Látszólag tehát ezek a feladatok 1997-ben inkább járultak hozzá a mezőny szórásához, mint 1998-ban, amikor ebben a feladatrészben lemondunk a nyitott kérdésről. Így kiküszöböltük a vele járó „még érthető” kritérium cseppfolyós voltából eredő szubjektivitást, amely 1997-ben inkább „félreszórta”, mint szórta a mezőnyt. Ezzel könnyebbé vált ugyan a feladat megoldása, de vajon nem természetes-e, ha az olvasott szöveg értését ellenőrizni hivatott feladatban 90 százalék fölött teljesítenek a jeles érettségi szintet elérők (lásd a 2. és 3. ábrát). Hiszen általában ez a legkönnyebben kifejlődő készség, és mivel szótár nélkül kell dolgozni, a szöveg nehézségi foka nem emelhető lényegesen. Az elégséges érettségi szint alatt teljesítők átlaga (lásd a 4. ábrát) azonban itt is több, mint 25 százalékponttal maradt el a legalább 10 pontot elérőkéitől (ez utóbbiak két csoportjában viszont a különbség elhanyagolható).

Álljanak itt az előbbi bekezdésben említett, a legjobb, a jó és a leggyengébb eredményt elérő felvételizők feladat(csoport)onkénti eredményeit mutató grafikonok, amelyekre a többi feladat kapcsán is hivatkozni fogok majd.

A 2. ábra azoknak a felvételizőknek az egyes feladatokban, illetve feladatcsoportokban elért százalékos eredményeit ábrázolja grafikusán, akik legalább 14 dolgozatpontot (84 százalék) értek el a lehetséges 15-ből. A 3. ábra a 14 pontnál kevesebbet, de legalább 10 pontot elérő, a jeles érettségi szintnek (60 százalék) megfelelő pályázók teljesítményeit mutatja, a 4. ábra azokét, akik alatta maradtak az elégséges érettségi írásbelit jelentő 30 százalékos szintnek.

**2. ábra**  
A legalább 14 pontot teljesítők eredményei feladatonként (%)

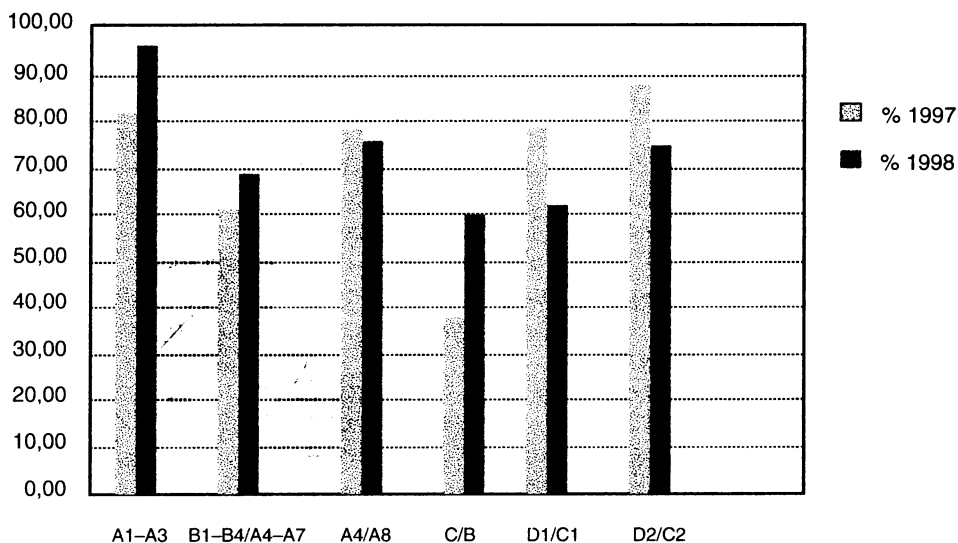


A nyelvtani-lexikai ismereteket ellenőrző feladatok (1997-ben: B1-B4, 1998-ban: A4-A7) annyiban változtak, hogy csak egész pontot lehetett szerezni bennük, és a kiegészítendő szövegek nem újságcikkek, hanem azonos témakörök kapcsolódó mondatok voltak. Valószínűleg ennek tudható be, hogy a feladatok az előző éviéknél

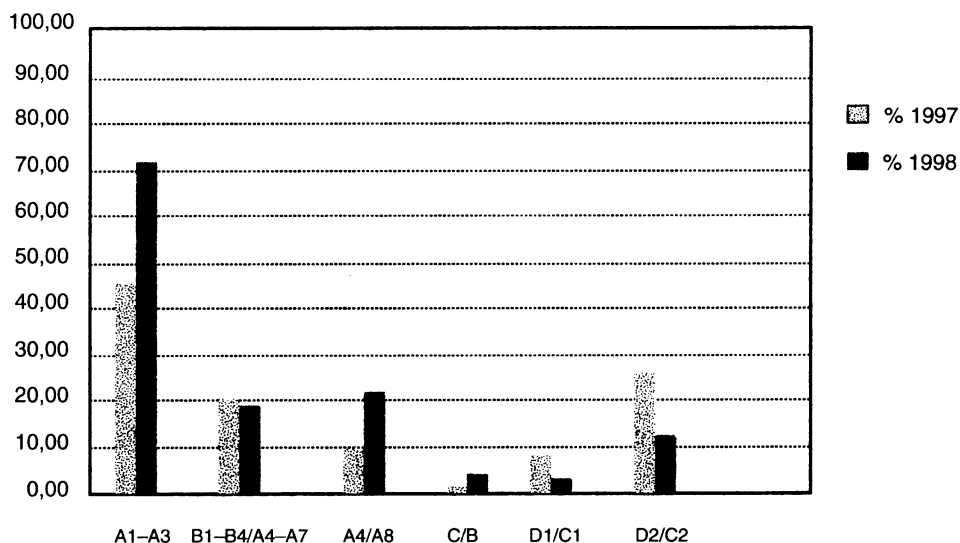


valamivel könnyebbeknek bizonyultak: összességükben 62,76 százalékos eredményt hoztak, míg 1997-ben a B1-B4 feladatok csak 46,61 százalékosat. (Az A5 feladat átlaga viszont éppen csak meghaladta a 30 százalékosot.) Ezek a feladatok a jó eredmény ellenére szórták a mezőnyt, hiszen összesített eredményük a legjobbaknál ugyanolyan volt, mint 1997-ben, a 14 pontnál kevesebbet, de legalább 10 pont elérőknél jobb, az elégséges érettségi szintet el nem érőknél viszont gyengébb (lásd a 2–4. ábrát).

**3. ábra**  
A 10 pontot elérő, de 14 pont alatt teljesítők eredményei feladatonként (%)



**4. ábra**  
A 30 % alatt teljesítők eredményei feladatonként



Bár a *fogalmazási feladat* 1998-ban is a feladatsort bevezető hosszabb szöveghez kapcsolódott, ezúttal a nyelvtani-lexikai feladatok után kapott helyet, s így az 1997-ben A4 jelöléssel ellátott feladat 1998-ban az A8 jelölést viselte. Változást jelentett a maximális elérhető pontszám 6-ról 10-re való emelése mellett a részletesebb javítási útmutató. Mindazonáltal meg kell mondani: a dolgozatokba betekintve látható, hogy a fogalmazások elbírálásában nagyok a különbségek az egyes javító tanárok értékelése között. Ez nem is csoda, hiszen az értékeléskor olyan, objektívan nehezen mérhető fogalmakkal kell dolgozni, mint a gondolatgazdagság, a logikus felépítés, a szövegkoherencia vagy a nyelvi kifejezés általános színvonala, ami tág teret enged a szubjektivitásnak. Ugyanakkor a feladat jellege miatt az értékelés teamben történő megbeszélésére is alig nyílik lehetőség. Ezért döntött úgy a bizottság, hogy a fogalmazási feladatnak pontszámában nem ad nagyobb súlyt, s időben, terjedelemben is korlátok közé szorítja. Ez a feladat nagyon alkalmas a nyelvi teljesítmények összevetésére, de csak viszonylag kis számú pályázó esetében, és akkor is úgy, hogy egy dolgozatot többen javítanak egymástól függetlenül, ahogy az az OKTV-n történik. A feladatban 1998-ban 68,23 százalékos eredmény született, vagyis lényegesen jobb, mint az előző évben (45,78 százalék). Hogy ez a javulás a leggyengébb összpontszámot elérőknél volt a legnagyobb mértékű (lásd a 4. ábrát), a legalább jeles érettségi eredményt elérők (3. ábra) és a legjobbak (2. ábra) pedig mindkét évben lényegében azonos teljesítményt mutattak, mindenképpen jelzi, hogy *a feladattípus a mezőny gyengébbik felében reális differenciálásra aligha alkalmas*.

A legtöbb vitát megjelenése óta az ún. *C-teszt* (az 1997-es feladatsorban *C*, az 1998-asban *B* jelöléssel az írásbeli dolgozat első, szótár nélkül megoldandó részének záró feladata) váltotta ki. A felhasználóktól érkezett bírálatok nyomán a feladat 1995 óta egyszerűsödött, súlya a feladatsoron belül csökkent. Ennek ellenére az 1997-es dolgozatok elemzése is azt mutatta, hogy ebben a feladatban voltak a felvételizők messze a legsikertelenebbek: 17 százalékos átlageredményük irreálisan alacsony volt. Az 1997-es dolgozatok javítása során igen sokunknak az a benyomása támadt, hogy az értékelési utasítás szigorúsága fosztott meg pontoktól olyan felvételizőket, akik ebben a szótár segítségével nélkül igazán nem könnyű feladatban, ha nem is kiváló, de értékelhető eredményt nyújtottak. Ezért megváltoztattuk az értékelési utasítást: míg az 1997-es feladatban 60 százalékos teljesítmény jelentett egy feladatpontot, az 1998-asban már a 30 százalékot meghaladó teljesítményre is lehetett pontot kapni. Így jelentősen javult a feladatban elért eredmény, és szinte pontosan azon a szinten alakult, mint a németre való fordításban. Ez a tény, valamint az ebben a feladatban nyújtott teljesítmények összehasonlítása (lásd a 2–4. ábrát) arról tanúskodik, hogy a feladat nem lett túl könnyű, és *a korábbinál jobban hozzájárult az eredmények reális szórásához*.

A két fordítási feladat közül a németre való fordításban (*D1*, illetve *C1*) a vizsgálat két évében szinte hajszálra ugyanolyan volt a felvételizők átlagteljesítménye. A magyarra való fordításban (*D2*, illetve *C2*) is csekély, mintegy 3 százalékpontos eltérés mutatkozott. Ezek az eredmények reálisnak mondhatók: a magyarra való fordításban elvárható az érettségizőktől a 60 százalékos átlagteljesítmény, míg a nehezebb feladatban, az idegen nyelvre való fordításban az 50 százalékot kevéssel meghaladó eredmény jónak tekinthető. Éppen ez biztosítja, hogy a feladat szelektáljon, s felvételi feladatként jól működjék. Tekintettel arra, hogy a feladatra adható pontszám az 1995 előtti

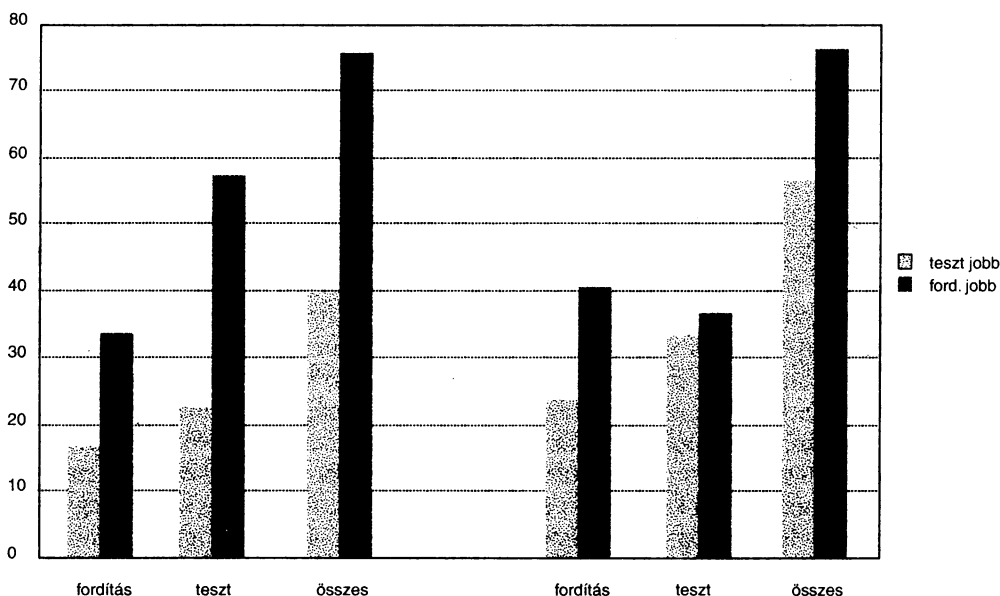
feladatsorhoz képest csökkent, valamint azért, hogy a gyengébb felkészültségű, a feladatot sok hibával, de megoldó pályázó teljesítményét se kelljen feltétlenül nullára értékelni, változtattunk a korábban – 1995 előtt – sok éven át szokásos értékelési utasításon. Megszüntettük az amúgy is a szubjektivitásnak nagyobb teret engedő *súlyos hiba/nem súlyos hiba* szerinti differenciálást, s nyelvtani és értelemzavaró lexikai hibákért 1–1 pontot vontunk le a maximális pontszámból. Ilyen módon sikerült kiszűrni a legjobbakat (maximális pontszámot szerzett 1997-ben 14 fő, 1998-ban 17 – összehasonlításként: ugyanez a szám a C-teszt esetében 7, illetve 40). A 0 pontosak száma 1997-ben 47 volt, 1998-ban 61, a C-tesztben 299, illetve 57. *Látható, hogy a feladat jól szórja a mezőnyt; ezért ragaszkodott a bizottság a fordítási feladatok megtartásához, mégpedig megfelelő súllyal való szerepeltetéséhez.* (Vö. Königs; Holló-Kontráné-Tímár, 176. )

A fordítási feladatoknak – elsősorban az idegen nyelvre való fordításának – komoly ellenzéke van, de *a célra alkalmasabb feladattípust szerintünk nemigen találni.* (Mint korábban szó volt róla, szótár nélkül nem várható el a középfokot meghaladó nehézségi szintű feladatok megoldása, a legkreatívabb írásbeli feladat, a fogalmazás értékelésének objektivitása pedig több száz dolgozat esetében gyakorlatilag nem biztosítható.) A német feladatsorban meghatározott céljának – ez annak vizsgálata, képes-e a pályázó a tanult nyelvtani és lexikai anyagot kreatív módon alkalmazni, miközben egy anyanyelvén megfogalmazott szöveget a tanult idegen nyelven értelemtorzítás nélkül visszaad – nem felel meg bármilyen szöveg. A jó szöveg amellett, hogy érdekes, megfelelő mennyiségű nehézséget tartalmaz anélkül, hogy konstruálnak hatna. Ilyen szöveget találni, megfelelően adaptálni nem könnyű, ha viszont sikerül, egyazon szöveg gyakorlatilag minden (legalábbis európai) nyelvre való fordítási feladatként alkalmazható. Lehet, hogy tudományosan nézve ez nem igazi fordítási feladat, de nem is kell annak lennie. Alkalmas azonban annak mérésére, megvannak-e a pályázóban az alapvető adottságok arra, hogy később valódi fordítási feladatokat is jól oldjon meg. Ahhoz, hogy erre majd képes legyen, nem akkor kell először szembetalálnia magát ilyen jellegű feladattal, amikor már magas szinten beszél az idegen nyelvet. Éppen a teljesítményellenőrzés eszköztárában nagyon is helye van a fordításnak, hiszen általános tapasztalat, hogy az idegen nyelven jól begyakorolt struktúra biztosan helyes használatára csak akkor lehet számítani, *ha az anyanyelvvél való konfrontáció helyzetében sem vét benne hibát a nyelvet tanuló.* Természetes, hogy a nyelvet nem magyar mondatok lefordításával kell tanítani. Nem igaz azonban, hogy a kommunikatív nyelvoktatásban nem történik fordítás oktatása. Fordítani *is* tanul az ember, amikor tudatosan benne: nem úgy kell németül egy pohár vizet kérni, hogy *Ich bitte um ein Glas Wasser.* A tanulás ugyanis nem mindig explicit formában és a tudatosság szintjén történik. A szó igazi értelmében vett kommunikatív nyelvoktatás pedig nem csupán a nyelvi panelek begyakorlását jelenti, hanem elsősorban azt, hogy képessé tegyük a tanulót saját gondolatainak adekvát kifejezésére.

A magyarra fordítás mint felvételi feladat célja egészen más: annak megállapítása, képes-e a pályázó az adott idegen nyelvű szöveget minden részletében *pontosan megérteni* és anyanyelvén visszaadni anélkül, hogy annak nyelvi normái ellen *súlyosan* vétene. Nem a fordítás stílusát pontozzuk tehát, bár a stilisztikailag különlegesen jó megoldásokért – akárcsak a másik fordítási feladatban – a maximális pontszám erejéig 2 jutalompont volt adható, pontlevonás pedig az információtartalom torzításán kívül csak a súlyos nyelvi vétségek miatt járt.

Az 5. ábra a feladatsor két részében: *a* *tesztben* (1997: A1-C, 1998: A1-B feladatok) és *a két fordítási feladatban* (1997: D1-D2, 1998: C1-C2) jobb eredményt elérők átlagpontszámát ábrázolja külön-külön a dolgozat első, illetve második felében, valamint az elért összpontszámot. 1997-ben 120 pályázó pontszáma a *tesztben*, 378 felvételiző a két fordítási feladatban volt magasabb. 1998-ban fordult a kocka: 379 pályázó ért el a *tesztben* magasabb pontszámot, 139 a fordítási feladatokban. (A két egyenlő pontszámot jelentő feladatrészben azonos teljesítményt nyújtó felvételizők eredményeit – 1997-ben 7, 1998-ban 26 fő – figyelmen kívül hagytam.) Az a tény, hogy a fordítási feladatokban jobb teljesítményt nyújtók eredményei mindkét évben és mindkét feladatrészben lényegesen meghaladják a *tesztben* magasabb pontszámot elérőkéit, azt bizonyítja, hogy *a dolgozat második, szótárral írható része jobban és reálisabban szórja a mezőnyt*. A különbségek 1998-ra csökkentek; ez annak tudható be, hogy a bizottság igyekezett a *tesztet* úgy alakítani, hogy megakadályozza a mezőny „félreszórását”, ami 1995 óta gyakorlatilag történt.

**5. ábra**  
Az első, illetve a második feladatrészben jobb eredményt elérők átlagpontszáma a fordítási feladatokban, a *tesztben* és a teljes *dolgozatban*



## Összefoglalás

Már az 1997-es vizsgálat is azt bizonyította, bizottságunk jó úton halad egy, érettségi és felvételi feladatként is jól funkcionáló, minden érdekelt fél által elfogadható feladatsor kimunkálásának irányában. Az 1998-as vizsgálat azt mutatta, a visszajelzések és az előző évi vizsgálat tapasztalatai nyomán végrehajtott változtatások ebben az irányban hatottak tovább. A feladatsor első fele könnyebb volt az előző évinél; ha a javító tanárok

a javítási útmutató szerint jártak el, a középiskolai anyagot becsületesen elsajátító diáknak esélyt adott nemcsak a jó érettségi, hanem a jó felvételi eredmény elérésére is. Jó lenne, ha meg lehetne teremteni annak lehetőségét, hogy a felhasználó intézmények dönthessenek: a dolgozatnak melyik felét tekintik lényegesebbnek a saját szempontjukból, vagyis: egynyelvű vagy kétnyelvű írásbeli alapján kívánnak dönteni a pályázók felvételéről. Bizottságunk álláspontja szerint a nyelvigényes felvételin – elegendő számú jelentkező esetén – feltétlenül a kétnyelvű írásbeli a megfelelőbb. Ezzel ugyanis inkább lehet biztosítani azok kiválasztását, akiket *érdemes* tanítani, mert *képesek* tudásuk állandó magasabb szintre emelésére, még ha az adott időpontban pl. szókincsük esetleg nem haladja is meg a középiskolai követelményeket.

A vázolt kompromisszumos megoldás révén el lehetne jutni a tervezett kétszintű érettségirendszer ésszerű megoldásához is. Az alacsonyabb szintű érettségi írásbeli lényegében – megfelelő eredmény esetén – a középfokú egynyelvű nemzetközi nyelvvizsga írásbeli részét alkotná. Erre kétségtelenül nagy az igény, s az érettségi megtépzott presztízsét is növelné, ha ilyen tudna nyújtani. Az emelt szintű és egyben a felvételi vizsga részeként is szereplő érettségi írásbeli ugyanakkor a kétnyelvű nyelvvizsga írásbeli részét alkothatná. Emellett nemcsak az szól, hogy a tesztnél reálisabban szórja a mezőnyt, hanem az is, hogy a gyakorlati életben a valamennyire is „profli” nyelvhasználónak feltétlenül az anyanyelvvel való konfrontálódás szituációiban is használnia kell az idegen nyelvet. Középiskolások esetében pedig a jövő még teljesen nyitott: belőlük még minden lehet, hiba lenne hát eleve alacsonyabb célkövetelményeket támasztani velük szemben.

Elképzelhetőnek tartom továbbá azt is, hogy az írásbeli egyik vagy másik felének pontszámát, azt, amelyiket az intézmény fontosabbnak ítéli, megduplázzák, s ha ez kedvezőbb a felvételiző részére, akkor ez a megduplázott pontérték számítsa az írásbeli feladat eredményének. Így alkalmazkodni lehetne a felhasználó intézmények eltérő igényeihez is.

Egy ilyen rendszer bevezetése természetesen sokmindent feltételez: mindenekelőtt a nyelvoktatás ügyének (nyelvoktatás – nyelvi érettségi – felvételi – nyelvvizsgarendszer) komplex kezelését, s azt a talán utópisztikusnak ható követelményt, hogy ennek az ügynek – hosszú távú érdekeit szem előtt tartva – minden érdekelt fél alárendelje rövidtávú piaci érdekeit.

---

## IRODALOM

- Holló Dorottya, Kontráné Hegybíró Edit, Timár Eszter: *A krétától a videóig*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.
- Frank G. Königs: Ein Schritt zurück ins nächste Jahrhundert? Oder: Warum Übersetzen und Fremdsprachenerwerb nicht voneinander loskommen können. In: *Sprache+ Forschung/ Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000*, Diesterweg, Frankfurt/Main, 1992.

---

# KÉTNYELVŰ OLVASMÁNYOK

---

A kétnyelvű olvasókönyvek eredeti, átdolgozatlan irodalmi szövegeket tartalmaznak és magyar műfordításukat. Az idegen nyelvű szöveg alatt szereplő szómagyarázatok és a szemközti oldalon közölt magyar fordítás a nyelvtanulók számára lehetővé teszik a szöveg szótárzás nélküli, folyamatos olvasását.

A szómagyarázatokat, az egyes fordítási megoldásokat elemző kommentárokat és az idegen nyelvű és a magyar szövegben kiemelt, egymásra utaló kifejezéseket a nyelvtanulók sokféle-képpen hasznosíthatják: a könyvek fejlesztik a szókincset, javítják a szövegértési készséget és segítséget nyújtanak a fordítási problémák megoldásához.

***A sorozatból még kapható:***

Mark Twain

THE £1,000,000 BANK-NOTE – AZ EGYMILLIÓ FONTOS BANKJEGY

120 oldal, 650 Ft

Charles & Mary Lamb

TALES FROM SHAKESPEARE – SHAKESPEARE MESÉK

120 oldal, 650 Ft

***A sorozat újdonságai:***

Jack London

THE WHITE SILENCE – A FEHÉR CSEND

104 oldal, 700 Ft

Edgar Allan Poe

THE BLACK CAT – A FEKETE MACSKA

168 oldal, 980 Ft

Erich Kästner

DIE KONFERENZ DER TIERE – AZ ÁLLATOK KONFERENCIÁJA

128 oldal, 800 Ft

---

**CORVINA**

---

# Európai iskola négy határmenti térség összefogásából

1997 szeptemberében négy nemzet képviselőinek összefogásával nyitotta meg kapuit az Európai Középiskola. Bécsi, brnói, Győr-Moson-Sopron megyei és pozsonyi tizenéves kisdíjak tanulnak és élnek együtt, élvezik közösen szabadidejüket. Az iskola többnyelvű képzés révén – a nemzeti identitás megőrzésével – európai dimenziókban való gondolkodás formálásával készíti diákjait a majdani egyesült Európában megvalósuló, egymást jobban megértő életre.

## 1. Az idegen nyelvek tanításának helye és szerepe az Európai Unióhoz való csatlakozásban

Az idegennyelv-tudásnak még soha nem volt akkora gazdasági, társadalmi és politikai jelentősége, mint napjainkban. A hasznosítható nyelvtudás felbecsülhetetlen érték minden szakterületen, mely megkönnyíti az emberek közötti szabad kommunikációt és ezáltal segíti az országok közötti hatékonyabb együttműködést.

A Római, illetve a Maastrichti Szerződésben (1987-ben, illetve 1991-ben) létrehozott egységes európai piac a megfelelően képzett munkaerő mellett átfogó nyelvvoktatási koncepciót is igényel. Ez valamennyi európai állampolgár jogaként és szükségleteként ismeri el a mindenki számára elérhető nyelvtanulást, amely gyakorlati készségeket fejlesztve a mindennapi élethelyzetekben sikeres kommunikációhoz vezet, a nyelvtanuló igényein, érdeklődésén, egyéni képességein és a számára elérhető ismeretszerzési forrásokon alapul.

Európa politikai, társadalmi és gazdasági fejlődése több idegen nyelv ismeretét követeli meg a polgáraitól annak érdekében, hogy egyre változó világunkban képesek legyenek mind személyes, mind pedig szakmai kapcsolatokat teremteni egymással (lásd az Európa Tanács 7706/84. számú dokumentumát).

Az anyanyelv iskolai megerősítése mellett legalább egy élő idegen nyelv alapos elsajátítása szükséges ebben a felfogásban.

Ebben a keretben a nemzeti kisebbségek nyelveinek, illetve „Európa kevéssé beszélt/oktatott nyelvei”-nek tanulása és használata támogatást élvez. Az európai nyelvi és kulturális sokszínűség értékes, közös kincs, amelyet óvni és fejleszteni kell. Az oktatás területén olyan közös vállalkozás szükséges, amely a sokféleséget a kommunikációs gétekből a kölcsönös gazdagodás és egymás megértésének forrásává alakítja.

A 45 éve létrehozott Európa Tanács, melyhez az Unió országain kívül a legtöbb európai ország is tartozik, nyelvvoktatási politikájában támogatja a közép-kelet-európai országokat abban, hogy kiterjesszék, fejlesszék és megújítsák nyelvvoktatásukat. Terve-

ikben szerepel az iskolák között létrehozott hálózatok felújítása, hogy a szakértők rendszeres látogatásokkal is ösztönözzék sikeres fejlesztési programok terjedését, a tanárok tapasztalatcseréjét.

## 2. A CERNET Projektum

Ez a projektum a közép-kelet-európai régió országhatárain átívelő többszintű együttműködési programja a közoktatás területén.

Évezredünk utolsó évtizedének képét a mélyreható technológiai, gazdasági és társadalmi változások alakítják. A nemzetközi közösségeknek szolidáris és demokratikus alapokon kell ezekkel a változásokkal megbirkózniuk.

Az iskola ebben a folyamatban a társadalmi és kulturális sokszínűség eszménye nyomán az oktatás mindennapjaiba igyekszik beépíteni az európai dimenziókat.

„Határok nélkül tanulni”: ez a mottó valósul meg a CERNET [Central European Regional Network Education Transfer] nevű oktatási együttműködési projektumban a bécsi Európai Középiskola keretében. A koncepció lényege: Európát megérteni, megélni és aktívan alakítani.

Ennek az elképzelésnek a megvalósítására született meg – Bécs város iskolatanácsának a kezdeményezésére – a CERNET Projektum. A cél Európa központi részén Bécs, Brno, Győr és Pozsony bevonásával a négy szomszédos ország kulturális, társadalmi és gazdasági kapcsolatainak erősítése, a többnyelvű tanítás és az európai dimenziókban való gondolkodás közvetítése többszintű oktatási együttműködés keretében. A projektumot az Európai Unió 1996-ban elfogadta és a PHARE program keretében támogatja. (Emellett Ausztria külön is nyújt támogatást egy programja keretében.)

Az együttműködés elsősorban közös tanterv és tananyag fejlesztését tartalmazza. Ennek megvalósítási színtere egy kísérleti iskola (Európai Középiskola) Bécs székhellyel. Az iskola egy-egy évfolyamán két osztályban 24–24 tanuló végzi tanulmányait: 24 osztrák és 8–8 magyar, cseh és szlovák tanulóval). A másik kiemelt feladatcsoport a pedagógusok továbbképzése; ennek keretében a kísérleti iskola számára kifejlesztett tananyagok kipróbálásakor szerzett tapasztalatokat átadják a programban résztvevő vagy iránta érdeklődő országok pedagógusainak többféle (német, angol, francia, orosz stb.) munkanyelven.

A bécsi Európai Középiskola célja között szerepel: többnyelvű oktatás olyan iskolakísérlet keretében, amelyben a tanulók anyanyelvén kívül egy másik nyelvet munkanyelvként, egy harmadik európai nyelvet pedig mint „kommunikációs csatornát” használnak. Ezenkívül ez az iskolaforma különös lehetőséget ad a négy országból jövő tanulóknak arra, hogy megéljék és mélyebben megértsék az európai együttélés és együttműködés élményét.

A cseh, magyar, szlovák és német anyanyelvű tanulók számára olyan képzési programot kínál a bécsi Európai Középiskola, amely egyrészt megfelel az anyanyelvű (magyar, cseh, osztrák és szlovák) nemzeti tantervnek, másrészt lehetőséget nyújt egy második és harmadik idegen nyelv – iskolai nyelvtanítási keretektől eltérő – elsajátítására.

Mindezeknek a céloknak elérését sajátos tanítási tartalmakon keresztül kívánja a projektum elérni. Az Európai Középiskola képzési programjának az egyes nemzetek tantervi követelményeinek teljesítésére heti 14–16 órát fordítanak (minden esetben



anyanyelvi tanárral). Ezzel egy időben intenzív nyelvoktatásra is jelentős időt és energiát szánnak: az első idegen nyelvet, vagyis az angolt, heti 4 órában tanulják; a második idegen nyelvet, vagyis a bosnyák, cseh, francia, horvát, magyar, szerb, szlovák és török nyelvet, pedig heti 2–2 órában tanulják. A németet külön csak heti 1 órában tanulják, mivel ezt a nyelvet, a sport és a kreatív stúdiumok tanóráin munkanyelvként használják. Az angol a munkanyelv – heti 6–7 tanórában – az ún. európai stúdiumok elnevezésű új műveltségterületen. Különösen az európai stúdiumok tantárgyi csoport érdemel figyelmet, mivel mint új tanítási tartalom az európai dimenziók különböző szempontú közvetítésére ad módot; ezáltal történelmi, földrajzi, környezeti összefüggéseket, a kultúrát és művészetet lehet integrálni. Az európai stúdiumok műveltségterület tantervének és tananyagainak kifejlesztése a projektumban résztvevő négy régió oktatási szakembereinek együttműködésében valósul meg; a jelen sorok írója az egyik tagja az országoként 2–2 főnyi szakértői csoportnak.

### 3. A kísérleti iskola óraterve

**A műveltségterületek óraszámja**

| Évfolyam | Nemzeti stúdium | Kreatív stúdium | Sport | Idegen nyelvek |    |    | Európai stúdiumok |
|----------|-----------------|-----------------|-------|----------------|----|----|-------------------|
|          |                 |                 |       | 1.             | 2. | 3. |                   |
| 5.       | 14              | 2               | 3     | 4              | 2  | 1  | 6                 |
| 6.       | 16              | 2               | 3     | 3              | 2  | 1  | 6                 |
| 7.       | 16              | 2               | 3     | 3              | 2  | 1  | 6                 |
| 8.       | 14              | 2               | 3     | 3              | 2  | 1  | 7                 |

Az óraterv által közvetített oktatási tartalmak természetesen arra is irányulnak, hogy a tanulók európai kitekintését erősítsék. Ez azonban csak akkor valósítható meg, ha az európai dimenziók az egyes nemzeti követelményekben is szerepelnek, és így az Európai Középiskola által kiadott bizonyítványt az együttműködő országok teljes mértékben – külön vizsgák nélkül – elismerik. Itt kell megemlíteni, hogy a magyar tanulók a nemzeti műveltség követelményeit a Nemzeti Alaptantervre épülő – Győr-Moson-Sopron megyei szaktanácsadók által készített – helyi tanterv szerint teljesítik.

Az iskolakísérletben résztvevő szakemberek általános és/vagy középiskolai tanárok. A nemzeti stúdiumok és a nyelvórák főleg anyanyelvű tanárok vezetésével zajlanak.

A bécsi Európai Középiskola az 1997/98-as tanévben kezdte meg működését két első osztállyal, negyvennyolc (10–11 éves) tanulóval; ebben a tanévben kétszer ennyien: kilencvenhatan tanulnak az iskolában.

A tanulók egyik fele bécsi lakos, osztrák és más (szerb, török stb.) nemzetiségű; másik fele három országból jön: 8–8 magyarországi (Győr-Moson-Sopron megyei), szlovákiai (pozsonyi) és csehországi (brnói) tanuló. Az iskola számukra egésznapos (nyitott iskolai) formát kínál, ebédelés és délutáni foglalkozások lehetőségével. Ez utóbbi egyúttal a többnyelvű képzéshez kiváló megerősítést nyújt, amennyiben a tanulási és szabadidős programok alatt a tanulók természetes módon kerülnek kapcsolatba egymással és válnak különböző nyelvű és kultúrájú közösséggé. A külföldi tanulók számára bécsi kollégiumi elhelyezés (hetenkénti hazautazás mellett) szolgál ehhez hátterül.

A projektum finanszírozására több forrás áll rendelkezésre: az iskolamodell szakmai kifejlesztése egy speciális európai forrásból, az iskola működtetése Bécs város iskolatanácsának hozzájárulásából, az egyes nemzetek tanulóinak és anyanyelvi tanárának kollégiumi és étkezési költségeit a PHARE támogatásából, a nemzeti tanár bérét és járulékait a partner ország vállalásából fedezik. A források 2001-ig, azaz négy évre biztosítottak a projektum számára. Az első tanév eredményei alapján újabb osztályok beiskolázására került sor az 1998/99-es tanévben, illetve remény van a nyolcosztályos gimnáziumi képzés teljes kiépítésére, az egyes résztvevő nemzetek oktatási kormánya részéről megnyilvánuló érdeklődés alapján pedig az iskolamodell terjesztésére a partner országokban, esetleg más többnyelvű, kultúrájú régiókban.

#### **4. Nemzetközi szakértő bizottság**

A projektum célkitűzéseinek nyomon követését és megvalósulását nemzetközi szakértő bizottság felügyeli.

A Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet 1996 nyara óta vesz részt a projektumban a megye képviselőjében (minisztériumi és megyei vezetőségi egyetértés alapján). Tevékenységünk kiterjed tanterv- és tananyagfejlesztő munkában szakértői tevékenységre (nemzeti és európai stúdiók); valamint 1998-tól a tanár-továbbképző szemináriumok tervezésére, szervezésére és megvalósítására.

Mivel intézetünk pedagógiai-szakmai szolgáltató intézet, ezért nagy kihívásként éljük meg a nemzetközi együttműködésben való részvételt. Az együttműködés újdonsága az, hogy *a)* több ország oktatási rendszerének integrációjában valósul meg; *b)* ennek keretében a többnyelvűség a mindennapok valósága lett (hiszen a munkanyelvek váltakoznak); *c)* az európai dimenziókban való gondolkodást ismeretanyag, készségek és képességek átadásával/kialakításával idegen nyelven közvetíti; *d)* s nem utolsósorban, mert a többnyelvű, többkultúrájú közösségben – vagyis egészen új keretben – a nemzeti identitás tudatosítására és minőségi képviselőjére is mód nyílik.

Ez az újszerű, a közoktatásban megvalósuló pedagógiai innováció egyben tanulási folyamat számunkra, melynek során olyan problémákkal kell szembenézni és azokat kezelni, mint a nemzeti identitás, érdekek, szempontok és az európai polgárrá nevelés egyensúlyának kialakítása és megtartása egy nemzetközi iskola tantervének, tananyagainak keretében olyan együttműködő partnerekkel, akik ma még szemléletükben erősen különböző felfogást képviselnek. A közreműködők legalább annyit tanulnak egymástól, mint a tanulók.

A feladat nagy, a bukás és siker eshetősége egyaránt benne rejlik. Mindenképpen óriási lehetőség a tapasztalatszerzésre, az európai integráció kis mintán való gyakorlati kipróbálására és egyúttal a hazai oktatás modernizációs folyamatainak alakítására.

Szándékunkban áll időről-időre tájékoztatást adni ennek a vállalkozásnak a helyze-  
téről, problémáiról és eredményeiről.

CS. JÓNÁS ERZSÉBET

## 25 miniatűr az orosz ifjúsági nyelvről

Gondban vannak a magyarországi orosz tanárok, ha olvasnivalót keresnek akár a maguk nyelvismeretének fejlesztésére, akár érdeklődő középiskolás tanítványaik szövegértési készségének tökéletesítése céljából. Minden rövid terjedelmű, a korosztálynak megfelelő mai újságszöveg ilyen szempontból nézve felértékelődik a gyakorló tanárok körében.

A moszkvai megjelenésű ifjúsági magazin, a *Cool Girl* 1998. 13. számának hirdetési oldala levelezőtársakat kereső fiatalok üzeneteit teszi közzé. Ez a 25 levél 25 nyelvi miniatűr az ezredvég mai orosz ifjúságának szórakozással, szabadidővel kapcsolatos kommunikatív megnyilatkozásaiból, ugyanakkor szocializációs helyzetképet mutat fel, s megannyi országismereti, kulturológiai háttérinformációval szolgál.

Az alábbiakban ilyen megközelítésből elemezzük ezt a 25 rövid terjedelmű hirdetési szövegeket. Az orosz szakos nyelvtanárok külön érdeklődésére is számot tarthat a diáknyelvi szókincs és stílus, amelynek érzékeltetésére az egyes levelekhez mellékelünk egy-egy magyar fordításváltozatot. Ezek további finomítása a *Magyar szókincstár* segítségével nyelvi játéknak sem megvetendő élvezet (Kiss 1998)! (A levek végén levő pontos címeiktől azért tekintünk el, mert a rétegnyelvi stilisztikai szövegelemzés a célunk, nem a levelezőtársak közvetítése.)

### **Szia! Helló! Üdv! Hi! Csá! Hé, mindenki!**

A kommunikatív felhívó elemek közül az ifjúsági nyelv üdvözlési formái érdemelnek először figyelmet. Az eddig is ismert *Здравствуйте!* – Szervusztok! mellett megjelenik a *Привет!* – Helló! Üdv! *Csá!* Többes számú szerkesztése a második személyű személyes névmás részes esetével történik: *Привет всем! Всем привет!* – *Üdv mindenkinek!* A magyar ifjúsági nyelvhez hasonlóan használatos az angol *Hi!* köszöntés fonetikus átírása: *Хай!*, amely mind egyes számú, mind többes számú szövegkörnyezetben használatos: *Хай, поклонники и поклонницы моей любимой группы* – Hi, kedvenc együttesem rajongói! Az *Эй, вы, Люди!* magyar funkcionális megfelelője a *Hé, mindenki!* – a felnőttek társalgásában fellelhető *Idefigyeljenek, emberek!*-féle fordulat. E fejezetben utolsó példánkként rímekbe szedett levelet is olvashatunk.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Здравствуйте!</b><br/>         Меня зовут Мария, мне 13 лет. Я хочу переписываться с девчонками и мальчишками. Я люблю слушать любую музыку, ходить гулять, и ещё мне очень нравятся металлисты. Хотя я не металлист. Пишите, кому не лень, я буду очень рада всем письмам!!!</p>              | <p><b>Szervuszatok!</b><br/>         Marijának hívnak, 13 éves vagyok. Szeretnék lányokkal, fiúkkal levelezni. Bármilyen zenét kedvelek, szeretek sétálni, s ezen kívül nagyon tetszenek a metálосok, bár én nem vagyok az. Írjon mindenki, akit ez nem untat, nagyon fogok örülni minden levélnek!!</p>                               |
| <p><b>Привет,</b><br/>         меня зовут Алина, мне 12 лет. Я очень хочу завести друзей по переписке. Если кого-нибудь завалится лишний листочек, то напишите мне и я рада буду ответить!</p>   | <p><b>Sziaszток,</b><br/>         engem Alinának hívnak, 12 éves vagyok. Nagyon szeretnék levélbarátokat. Ha valakinél kéznél van egy felesleges papírlap, írjatok és örömmel válaszolok majd!</p>   |
| <p><b>Всем привет!</b><br/>         Я Алексей, мне 14 лет. Люблю слушать музыку в стиле русский рок, общаться с интересными людьми. Люблю собак. Мне без разницы, кто какую музыку слушает. Так что пишите мне по адресу.</p>  | <p><b>Mindenkit üdvözlök!</b><br/>         Én Alekszej vagyok, 14 éves. Szeretem az orosz rockot, az érdekes embereket. Szeretem a kutyákat. Számomra mindegy, ki milyen zenét kedvel, úgyhogy írjatok nyugodtan a címemre.</p>  |
| <p><b>Привет всем!</b><br/>         Меня зовут Ирина (или просто Руль). Мне 14 лет. Обожаю рисовать, слушать классную музыку и людей с огромным (ну очень большим) чувством юмора. Спиртное, напитки и сигареты(!) не в моем вкусе. Люблю заниматься спортом и современными спортивными танцами.</p> | <p><b>Üdv mindenkinek!</b><br/>         A nevem Irina (vagy egyszerűen Rulj). 14 éves vagyok. Imádom rajzolni, imádom a klassz zenét és azokat az embereket, akiknek hatalmas (na jó, nagyon nagy) a humorérzékük. Az alkohol, az italozás és a cigaretta(!) nem az én stílusom. Szeretek sportolni és modern versenytánkra járok.</p> |
| <p><b>Хай,</b><br/>         поклонники и поклонницы моей любимой группы «Чиж и Ко»! Меня зовут Денис! Мне 12 лет! Хорошие друзья не помешают. Пишите!</p>  | <p><b>Hi,</b><br/>         kedvenc együttesem imádói, „Csizs i Ko”- rajongók! Engem Denisnek hívnak! 12 éves vagyok! A jó barátok sosincsenek terhemre! Írjatok!</p>   |
| <p><b>Эй, вы, Люди!</b><br/>         Приглядитесь! То есть всем привет! Мы – Ирина и Аленка, нам пятнадцать лет. Любим гаве и дискотеки, Впрочем, любим все на свете. Мы уже совсем не дети. Все пишите – всем ответим!</p>  | <p><b>Hé, mindenki!</b><br/>         Idefigyeljétek! Azaz hogy, sziaszток! Mi vagyunk Irina és Aljonka, akik 15 évesek. A diszkó a kedvencünk, s amúgy a világon mindent szeretünk. A gyerekkorból rég kinőttünk. Mind írjatok – választ küldünk.</p>  |

## Sztárok és rajongók. Akiket istenítenek, akikre beindulnak, akik élni segítenek

A műholdadásoknak, égi csatornáknak köszönhetően a mai orosz fiatalok középiskolás korosztályának ugyanazok a kedvenc együttesei, a *menő csapatai* (крутые группы), mint mindenhol a világon. Nyelvi érdekesség, hogy az orosz folyamatos írásképben ezek nevei angolul jelennek meg: *Prodigy, Spice Girls, Backstreet Boys*. Ha valamely része a névnek az orosz morfológia toldalékolási szabályainak megfelel, akkor félig orosz, félig angol vegyes írás is elképzelhető, pl. *Иванушки International*, de arra is találunk példát, hogy az énekest, illetve együttesét cirill betűkkel írják át, de ragozható szótöve ellenére nem toldalékolják: a német néger popsztár *Nana* neve oroszul ragozatlan marad *Ha-Ha*. Az orosz kedvencek természetesen cirill betűkkel és az orosz ragozás szerint toldalékolva szerepelnek. A *rajongók* (поклонники, поклонницы) lehetnek oroszul még *megszállottak, fanatikusok* (Уванушки фанаты, фанатки), akik *istenítik* sztárjaikat (обожают), *odavannak, beindulnak a zenéjüktől* (тащутся

от музыки). Kedvenc könnyűzenei stílusuk a *techno*, a *rock*, a *rap* és a *rave*. E szavak írása attól függően angol, vagy fonetikus orosz transliteráció, hogy a kedvencek orosz vagy külföldi együttesek: *ташусь от музыки в стиле rock – beindulok a rockzenére; люблю слушать музыку в стиле русский рок – szeretem az orosz rockot; я люблю хорошую музыку в стиле техно, рэп, рейв – szeretem a jó techno, rap, rave zenét*. Aki nem csak hallgatni szereti a zenét, hanem keverni és kommentálni is, az joggal reméli, hogy egyszer *D. J.* lesz. A *D. J.* oroszul kisbetűs mozaikszó az angol betűszó kiejtésének transliterációját követve: *Я хочу стать ди-джеем. – D. J. szeretnék lenni.* (vö. Верещагин–Костомаров 1990).

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Меня зовут Саша,</b><br/>мне 16 лет. Я люблю хорошую музыку в стиле техно, рэп, рейв. И люблю пообщаться с интересными людьми. Я очень хочу стать ди-джеем, у меня для этого есть все данные. Если хотите быть повеселее, то переписывайтесь со мной. Вы не соскучитесь, я вам гарантирую!</p> | <p><b>Engem Szasának hívnak,</b><br/>16 éves vagyok. Szeretem a techno stílusú jó zenét, a rap-et, a rave-et. Jó dolog érdekes emberekkel együtt lenni. Nagyon szeretnék <i>D. J.</i> lenni, ehhez minden adottságom megvan. Ha még vidámabb hangulatot akartok, levelezetek velem. Nem bánjátok meg, garantálom!</p> |
| <p><b>Меня зовут Миша,</b><br/>мне 14 лет. Я просто ташусь от музыки в стиле rock и особенно группы «Ария». Читаю произведения Р. Р. Толкиена и мечтаю познакомиться с очаровательными девушками и ребятами.</p>   | <p><b>Misának hívnak,</b><br/>14 éves vagyok. Egyszerűen beindulok a rockzenétől, és főleg az „Arijá”-tól. Olvasom R. R. Tolkien műveit és arról ábrándozom, hogy elbűvölő lányokkal és fiúkkal ismerkedek meg.</p>   |
| <p><b>Приветствую</b><br/>фанатов групп “Иванушки International”, Prodigy, Spice Girls и пацанишек из Backstreet Boys. Меня зовут Ира. Я очень люблю читать молодежные журналы и гулять с друзьями. Пишите мне, все родственные души!</p>  | <p><b>Üdvözlöm</b><br/>az „Ivanuski International” banda rajongóit, meg a Prodigy-, a Spice Girls-fanatikusokat és a Backstreet Boys-srácok imádóit. Engem Irának hívnak. Nagyon kedvelem az ifjúsági magazinoikat, és szeretek segíteni a haverjaimmal. Írjatok nekem, mind, akik rokon lelkek vagytok!</p>          |
| <p><b>Меня зовут Сергей.</b><br/>Мне 14 лет. Я просто обожаю крутейшую группу Prodigy. Очень хочу найти настоящих друзей по переписке. Гарантирую ответить абсолютно на все письма. С нетерпением жду ответа.</p>  | <p><b>A nevem Szegej.</b><br/>14 éves vagyok. Egyszerűen imádom a legmenőbb csapatot, a Prodigy-t. A levelezéssel azt szeretném, hogy igazi barátokra leljek. Garantálom, hogy kivétel nélkül minden levélre válaszlok. Írjatok, türelmetlenül várom.</p>   |
| <p><b>Привет!</b><br/>Меня зовут Светик. Мне 13 лет. Я просто обожаю Мумия Тролля. Его песни помогают мне жить. У меня много подруг и совсем мало друзей. Жду писем от парней-романтиков с фотографиями. Пишите!</p>   | <p><b>Helló!</b><br/>A nevem Szvetyik. 13 éves vagyok. Mumij Troll a kedvencem. Az ő dalai segítenek nekem élni. Sok barátnőm van, de nagyon kevés a fiúbarátom. Várom a fényképes leveleket a romantikus lelkű fiúktól. Írjatok!</p>   |
| <p><b>Меня зовут Таня,</b><br/>мне уже исполнило 12 лет. Я фанатка певицы Линды и очень хотела бы переписываться с девочками моего возраста, которым она тоже очень-очень нравится. Кроме того, пишите все, кому нужна хорошая подруга!</p>  | <p><b>Engem Tányának hívnak,</b><br/>elmúltam 12 éves. Én Linda-rajongó vagyok, s nagyon szeretnék velem egykorú lányokkal levelezni, akiknek Linda szintén nagyon-nagyon tetszik. Ezenkívül írjon mindenki, akinek szüksége van egy jó barátnőre.</p>  |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Меня зовут Оля,</b><br/>мне 14 лет. Я очень хочу иметь новых, хороших друзей. Но еще больше я хочу переписываться с фанатами группы «Любэ». Не важно, кто ты – парень или девушка! Если ты действительно любишь группу «Любэ», то пиши мне!</p>  | <p><b>A nevem Olja,</b><br/>14 éves vagyok. Nagyon szeretnék új, jó barátokat. De még inkább szeretnék „Ljube”-rajongókkal levelezni. Nem számít – fiú vagy-e vagy lány! Ha te tényleg „Ljubé”-s vagy, írd nekem!</p>   |
| <p><b>Меня зовут Оля.</b><br/>Люблю «На-На» и «Иванушек». Моя 13-летняя жизнь интересна тем, что я «охочусь» за «звездами», беру у них автографы и фотографируюсь с ними. У меня уже коллекция! Очень хочу познакомиться с мальчишками и девочками независимо от возраста. Пишите, не пожалеете!</p> | <p><b>Olja vagyok.</b><br/>Szeretem „Naná” -t és az „Ivanuski” -t. Az én 13 éves életemben az az érdekes, hogy „csillagokra” „vadászom”, autogramot kérek tőlük és lefényképezkedem velük. Egész gyűjteményem van már! Nagyon szeretnék megismerkedni fiúkkal, lányokkal, mindegy, hogy hány évesek. Írjatok, nem bánjátok meg!</p> |

## Önértékelés, társas kapcsolatok

A tizenéves lányok már nem *kislányok* (devochki), de még nem igazán jár nekik a felnőtt korosztályhoz tartozó *fiatal nők* megnevezése (deyusyki). Ezért magukat, a kettő közötti átmeneti időszakra használatos néven nevezik meg, s egymást is így szólítják: *kis csajok, lányok* – devchonki. Nem idegen tőlük a pozitív önértékelés: *Пишут вам две классные девчонки. – Кét klassz lány ír nektek.; Я симпатичная девчонка. – Én egy szimpatikus lány vagyok.; Я классная девчонка – Én nagyon jófej vagyok.;* Две девчонки, любящие музыку и веселые компании, ждут писем от девчонок, умеющих хранить тайны и парней-романтиков. \* – *Кét zenét szerető, vidám társaságot kedvelő lány, várja a leveleket titkot tartani tudó lányoktól és romantikus lelkű srácoktól.* Az önértékelés sajátos formája a szülőkhöz és az iskolához való negatív viszonyrendszerben való elhelyezkedés: *Все, кому в школу идти в лом, кому надоели предки – пишите мне! – Írjon mindenki, akinek tök ciki a sulis és torkig van az őszökkel!*

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Пишут вам</b><br/>две классные девчонки: Яна и Аня. Нам 14 лет. Мы любим хорошую музыку, веселые вечеринки, ходим на современные танцы и карате. Ищем друзей по переписке, чтобы всем было веселее. С нетерпением ждем писем от всех, всех, всех, всех!</p> | <p><b>Кét jófej lány</b><br/>ír nektek: Jana és Anya. 14 évesek vagyunk. Szeretjük a jó zenét, a vidám bulikat, modern táncra és karatéra járunk. Levélbarátokat keresünk, hogy még vidámabban tölthessük az időt. Tükön ülve várjuk a leveleket mindenkitől, mindenkitől!</p> |
| <p><b>Меня зовут Катя.</b><br/>Хоть фамилия у меня и Морозова, но сердце очень горячее. Я натуральная блондинка с сероголубыми глазами. Захотите убедиться, пишите, отвечу всем.</p>  | <p><b>Engem Kátyának hívnak.</b><br/>Bár a vezetéknevem Fagyos (Morozova), de a szívem nagyon is forró. Természetes szőke vagyok, a szemem szürkés-kék. Ha akarjátok, győzdjétek meg róla. Írjatok, mindenkinek válaszolok.</p>  |
| <p><b>Я симпатичная</b><br/>девчонка, мне 13 лет. Обожаю рэп, теннис, группу Spice Girls. Жду новых друзей и подруг. Обещаю ответить на каждое письмо. Пишите!</p>  | <p><b>Szimpatikus</b><br/>13 éves lány vagyok. Imádom a rap-et, a teniszt és a Spice Girls csapatát. Várom az új barátok és barát nők jelentkezését. Megígérem, hogy minden levélre válaszolok. Írjatok!</p>   |

**Я Танюха,**  
мне 13 лет. Просто тащусь от группы «Кино»!  
Все, кому в школу идти в лом, кому надоели  
предки – пишите мне! Обещаю ответить на все  
письма.

**Én Tanyuha**  
vagyok és 13 éves. Tisztára odáig vagyok a  
„Kino” -ért! Írjon mindenki, akinek tök ciki a su-  
li és torkig van az őszökkel! Igérem, hogy min-  
den levélre válaszolok.

## Szabadidő és hobby

A szabadidő eltöltése ma már nem bélyegek, képeslapok és szalvéták gyűjtésével, könyvolvasással, kirándulással és színházzal telik, hanem elsők között említik a magazinok olvasását, a könnyűzene válfajait, autogramgyűjtést az énekesektől, a diszkózást, a modern táncokat, a vidám, csevegő együttlétet érdekes emberekkel, s a sportok közül a karatét, a teniszt, a versenytáncot. (Мы любим хорошую музыку, веселые вечеринки, ходим на современные танцы и каратэ. – *Szeretjük a jó zenét, a vidám bulikat, modern táncra és karatéra járunk.*; Я очень люблю слушать классическую музыку и читать молодежные журналы. – *Kedvelem a klasszikus zenét, szívesen olvasok magazinokat.*; Люблю пообщаться с интересными людьми. – *Jó dolog érdekes emberekkel együtt lenni.*; Обожаю слушать музыку, ходить на дискотеки и просто общаться с прикольными людьми. – *Imádok zenét hallgatni, diszkózni és csak úgy együtt lenni jófej emberekkel.*; Обожаю рисовать, слушать классную музыку и людей с огромным чувством юмора. – *Imádok rajzolni, imádom a klassz zenét és azokat az embereket, akiknek hatalmas (na jó, nagyon nagy) a humorérzékük.*

**Меня зовут Ната,**  
мне 15 лет. Я люблю слушать музыку и общаться с  
интересными людьми. Я с удовольствием стала  
бы переписываться с девочками и ребятами,  
чтобы найти новых хороших друзей. Пишите, я  
буду ждать!

**Engem Natának hívnak,**  
15 éves vagyok. Szeretem a zenét és szeretek ér-  
dekes emberekkel találkozni. Örömmel levelez-  
nék fiúkkal, lányokkal, hogy új barátokra  
tegyek szert. Írjatok, várni fogom a leveleteket!

**Привет!**  
Меня зовут Илья, мне 14 лет. Я люблю слушать  
классическую музыку и читать журналы. Если  
тебе скучно и ты хочешь иметь постоянного друга,  
то не ленись и напиши мне! Жду писем от  
красивых, веселых и обаятельных девчонок 14-16  
лет.

**Sziasztok!**  
Ilja vagyok és 15 éves. Kedvelem a klasszikus ze-  
nét, szívesen olvasok magazinokat. Ha unatko-  
zol és szeretnél egy állandó barátot, akkor ne  
tétovázz, írj nekem! Szép, vidám és elbűvölő 14-  
16 éves lányok leveleit várom.

**Меня зовут Алена, мне 16 лет.**  
Обожаю слушать музыку, ходить на дискотеки и  
просто общаться с прикольными людьми. Так  
что, если вы хотите познакомиться с веселой  
девчонкой, пишите!

**A nevem Aljona, 16 éves vagyok.**  
Imádok zenét hallgatni, diszkózni és csak úgy  
jófej emberekkel együtt lenni.  
Úgyhogy ha egy vidám leánnyal akartok meg-  
ismerkedni, írjatok!

**Две девчонки,**  
любящие музыку и веселые компании, ждут писем  
от девчонок, умеющих хранить тайны, и парней-  
романтиков. Ответим всем.

**Két lány,**  
akik imádják a zenét és a vidám társaságot,  
olyan lányok leveleit várják, akik tudnak titkot  
tartani. Írjanak a romantikus érzelmű fiúk is.  
Mindenkinek válaszolunk.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Привет всем!</b><br/>Дорогие девчонки, а также мальчишки! Меня зовут Ирина, мне 11 лет. Я классная девчонка. Мое хобби – ходить на карате. И еще мне ужасно нравится группа «На-На». Пишите мне все, кому нравится моя любимая группа! А также те, кто хотел бы завести новую подругу. Пишите мне! Буду ждать с нетерпением! Обязательно и с удовольствием отвечу на все ваши письма!!!</p> | <p><b>Helló mindenkinek!</b><br/>Kedves lányok és fiúk! Irinának hívnak, 11 éves vagyok és nagyon jófej. Számomra a hobby – a karate. És még rettenetesen tetszik a „Nana” - csapat is. Írjon mindenki, akinek tetszik az én kedvenc együttesem! Persze azok is, akik új barát nőre akarnak szert tenni. Írjatok nekem! Tűrelmetlenül várom! Feltétlenül és örömmel válaszolok minden leveletekre!!</p> |
| <p><b>Привет!</b><br/>Мне 13 лет. Меня зовут Оля или Оля-ля. Я люблю читать журналы, танцевать и слушать веселую музыку. Хочу найти друзей по переписке. Пишите! Буду рада письму с фотографией.</p>  | <p><b>Csá!</b><br/>13 éves vagyok. A nevem Olja vagy Olja-lja. Szeretek magazinokat olvasni, táncolni és kedvelem a vidám zenét. Levélbarátokra vágyom. Írjatok! A fényképes leveleknek külön is örülni fogok.</p>  |
| <p><b>Привет!</b><br/>Меня зовут Яна, мне 15 лет. Очень хочу найти друга или подругу по переписке в любом городе. Люблю слушать хорошую музыку, смотреть ужастики. В общем, пишите поскорее! Буду с нетерпением ждать!</p>  | <p><b>Hellósztok!</b><br/>Jana vagyok és 15 éves. Bármelyik városból bárkivel, lánnyal, fiúval szívesen leveleznék. Szeretek jó zenét hallgatni, horrort nézni. Szóval, írjatok gyorsan! Nagyon-nagyon várom!</p>   |

Más ez a levelekből kivehető életminőség, mint amilyen korábban, hasonló orosz ifjúsági lapok, magazinok levelezési rovataiból áradt. A befelé építkező értékek helyett a laza együttlét, a kedvenc hazai és külföldi együttesek rajongótáborra kapcsolja össze a fiatalokat. Nem jelennek meg viszont a szabadidő eltöltésében a világ más részein hódító virtuális kapcsolatok, az elektrotechnika lehetőségei, s az elektromos postaládák e-mail címei. Másik szembeötlő jellegzetességként a közéletiség, a politika még nyomokban sem fedezhető fel: A barátok között nem kapnak helyet az osztálytársak, a baráti kör, és a szabadidő láthatólag nem az iskola körül szerveződik. Az iskola és a szülők legfeljebb a negatív értékskálán kapnak helyet. A horror mint az élmény és izgalom pótléka az elmagányosodásra utal. A fiataloknak mégis szükségük van társakra, hogy megosszák valós gondjaikat vagy ábrándjaikat, még ha az álom nem is valósul meg felnőttkorukban. A nonkonformista nyelvhasználat, a publikusan megjelenő ifjúsági nyelv zsargonmozaikjai nem csak stilisztikai szempontból érdekesek. Mögöttük felsejlik a szabadság, a nyitottság utáni vágy, amely bizonytalansággal beépül az új orosz generációk későbbi életvitelét is befolyásoló értékrendbe. A nyelvben tükröződő világ, az áhított életstílus és a fogyasztói világlátás az orosz mint idegen nyelvet tanulók – tanítók számára fontos, megannyi civilizációs, kulturológiai, országismereti információ forrása (vö. Kis 1997).

## Végül a nevek világáról

A 25 levél írói között csak egyetlen idegen keresztnévű gyerek van, akit *Denis*nek hívnak. A többi klasszikus orosz nevet kapott: *Misa, Nata, Irina, Aljonka, Tanya, Szergej, Szasa, Katya* stb. Ez a korosztály még nem viseli azokat az új divatú, régies hangzású ősi orosz keresztnéveket, amelyek az utóbbi tíz évben az ószláv, óorosz írott forrásokra támaszkodva, a nemzeti kultúra öngazolásának részeként divatba jöttek. Ez a nemzedék ugyanakkor már a rendszerváltás után, a Szovjetunió összeomlását követően kezdett iskolába járni, s a nyelvhasználat is tükrözi a társadalomban, az életvitel-



ben, s a gondolkodásmódban végbemenő változásokat. Az ő horizontjuk már kezdettől fogva más, jóllehet még bizonytalan paraméterek mentén rendeződött. Ezt próbáltuk érzékeltetni – a kommunikáció különféle szintjein nyomon követhető jegyekből – a fentebb elemzett 25 nyelvi miniatúrben.

## IRODALOM

Kis Tamás (szerk.): *A szlengkutató útjai és lehetőségei*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1997.

Kiss Gábor (szerk.): *Magyar szókincstár*. TINTA Könyvkiadó, Budapest, 1998

Верещагин Е. М.- Костомаров В. Г. *Язык и культура*. Русский язык, Москва, 1990

### A Librotrade kft. ajánlja **PAGINARIUM-LIBROTRADE**

|   |         |
|---|---------|
| BAJCZI-KEREKES: ANGOL NYELV KEZDŐTŐL AZ ALAPFOKÚ NYELVVIZSGÁIG 1-2.                       | 1900 Ft |
| BAJCZI-KEREKES: ANGOL NYELV KEZDŐTŐL AZ ALAPFOKÚ NYELVVIZSGÁIG,<br>KAZETTA I-II.          | 1500 Ft |
| BAJCZI-KEREKES: ANGOL HANGZÓSZÖVEG-ÉRTÉSI FELADATOK (KÖZÉPFOK)                            | 1230 Ft |
| BAJCZI-KEREKES: ANGOL HANGZÓSZÖVEG-ÉRTÉSI FELADATOK KÖZÉPFOK (CASS.)                      | 700 Ft  |
| RÖVID TÖRTÉNETEK ANGOLUL 1. (BLACK CAT, THE LUCHEON, RIP VAN WINKLE) FELADATMEGOLDÁSOKKAL | 800 Ft  |
| RÖVID TÖRTÉNETEK ANGOLUL 2. (THE NUTCKACKER, THE GIFT, ADRIAN HENRI) FELADATMEGOLDÁSOKKAL | 800 Ft  |
| LÓRINCZ ZSOLT: NÉMET TÁRSALGÁSI KÉZIKÖNYV KÖZÉP- ÉS FELSŐFOKON                            | 1344 Ft |
| LÓRINCZ ZSOLT: NÉMET-MAGYAR, MAGYAR-NÉMET BESZÉDFORDULATOK, KIFEJEZÉSEK                   | 1680 Ft |
| ANGOL TESZT KÉZIKÖNYVMEGOLDÁSI KULCSOKKAL   | 1602 Ft |
| <b>SZABÓ ÉS TÁRSA – LIBROTRADE</b>  |         |
| SZABÓ KATALIN: WORT, STAMM, SPIEL, SCHATZ   | 781 Ft  |
| SZABÓ KATALIN: WAS? WANN? WOMIT? WOZU? MONDATTAN  | 1288 Ft |
| SZABÓ KATALIN: WER? WAS? WO? WIE? NÉMET LEÍRÓ NYELVTAN/SZÓFAJOK                           | 1742 Ft |
| <b>FÓNIX ZENEI ÉS NYELVSTÚDIÓ – LIBROTRADE</b>  |         |
| ANGOL NYELVKÖNYV ÓVODAPEDAGÓGUSOKNAK (KÖNYV + 2 DB. KAZETTA)                              | 2699 Ft |

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

# Olasz-magyar trió egy tananyagért

## 1. Az olasz nyelvtanítás alakulása a fordulat óta

Nagyon nehéz elfogulatlanul szólnom az olasz mint idegen nyelv magyarországi tanítása kérdésköréről, részint mert közvetlen érintettként nem vagyok alkalmas arra, hogy a helyzetet objektívan megítéljem; részint pedig azért, mert igen nehéz pontos és friss adatokhoz jutni a kérdéskört illetően.

Az egyik szemem sír, a másik nevet.

Lássuk előbb mindazt, ami az olasz nyelvért és kultúráért rajongót elkeseríti.

Nem kedvező, hogy megtorpanni látszik az a dinamikus növekedési tendencia, amely az olasz nyelv gimnáziumi oktatását a kilencvenes évek elején jellemezte. Míg az 1990/91-es tanévben 5805, az 1992/93-as tanévben már 8171 tanuló választotta az olaszt; addig az 95/96-os tanévben a számuk 8743-ra módosul, tehát az eltelt újabb két év alatt a növekedés az előző időszak 2366-os növekedésével szemben mindössze 572. Jobb a helyzet a szakközépiskolákban, legalábbis akkor, ha a növekedés dinamikáját, s nem az abszolút értékeket vesszük figyelembe; 1990/91-ben 1619, 1992/93-ban 1769, míg 1995/96-ban már 2377 diák tanult olaszul. Tehát a vizsgált tanévek növekedési mutatója 150, illetve 608.

## 2. Megjegyzések a nyelvválasztásról

Nem lehet feladatomban e helyen vizsgálni, még érintőlegesen sem, mindazon tényezőket, amelyek a tanulandó idegen nyelv kiválasztását motiválják. De feltételezem, hogy szerepet játszanak benne közvetlen gazdasági érdekek, amelyek bizonyára jól tükröződnek a napilapok és a hirdetési újságok hasábjain megjelenő álláshirdetésekből is. Közülük csupán egy jellemzőből idéznék: „A munkakör ellátásához többéves szakmai gyakorlat, az államháztartás, a költségvetési gazdálkodás elméleti és gyakorlati kérdéseinek ismerete, jó szervezési és önálló munkavégzési képesség, valamint idegen nyelv (angol, francia vagy német) ismerete előny.” Természetesen eszembe sem jut kétségbe vonni az – itt meg nem nevezendő – hirdető jogát arra, hogy leendő munkatársa

kiválasztásában tetszése s még inkább igénye szerint állapítson meg preferenciákat. Nem tartom viszont szerencsésnek a megfogalmazást, amely egyenlőségelet tesz az idegen nyelv és az „angol, francia vagy német” közé. Hiszen előnyt csupán annak ígér, aki az angolt, a franciát vagy a németet „ismeri” (s itt elidőzhetnének az „nyelvismeret”-nek rendkívüli pontatlanságán is), nem pedig az idegen nyelv ismeretét díjazza, ami jelenthetné kétségkívül a fenti három nyelv egyikét, vagy éppen – a teljesség igénye nélkül – a spanyolt, az orosz, a lengyelt, a horvátot, a szlovákot, a japánt, s miért is ne, akár az olaszt is.

### 3. Olasz tananyagok Magyarországon

Az olasz nyelv oktatása magyarországi helyzetében tapasztalható pozitívumok közül – s szerencsére szép számmal akad ilyen –, vizsgáljuk meg röviden a tananyagkiadás kérdését. Az elmúlt évtizedben jelentős mértékben növekedett azon kiadványok száma, amelyek az olasz nyelvet tanító tanárok munkáját megkönnyíti. A Nemzeti Tankönyvkiadón kívül számos cég jelentkezett a piacon olasz nyelvi anyagokkal; az Akadémiai Kiadó, az Animus Kiadó, az AULA Kiadó, a Budapest Nyelviskola, az Elektro-Coop, a Holnap Kiadó, az IKVA Könyvkiadó, a Külkereskedelmi Oktatási és Továbbképző Kft, a Lexika Tankönyvkiadó, a Magyar Diafilmgyártó Vállalat, a PONTE Alapítvány. A kezdőkkel foglalkozók – a kereskedelmi forgalomban viszonylag könnyen beszerezhető külföldi, elsősorban természetesen olasz kiadásúakon kívül – már hat hazai tananyag közül választhatnak. Középfokra ezek közül két tananyagsorozat jut el, felsőfokra pedig mindössze egy. Az arány természetesen nem meglepő, s mondhatjuk, hogy nagyjából megfelel bármely nyelvhez kapcsolódó oktatási anyagok arányának, illetve a nyelvet különböző szinteken tanulók arányának is bárhol a világon. Így a *nemzetközi tankönyvpiacon sem könnyű* megfelelő, korszerű *felsőfokú* olasz tananyaghoz jutni.

Az olasz – bár a nemzetközi kommunikációban természetesen nem játszik az angolhoz hasonlóan kiemelkedő szerepet –, rendkívül *fontos* lehet a *kétoldalú*, az olaszok s más nemzetiségűek, így a magyarokkal megvalósuló kapcsolataiban, valamint azokban a többoldalú kapcsolatokban, amelyekben az olaszoknak valamilyen oknál fogva meghatározó szerepük van. Míg egy svéd, dán, japán vagy éppen hindu beszédpartner esetében a legtermészetesebb módon alkalmazunk egy harmadik nyelvet (s kell-e említenem, leginkább melyiket), az olaszok esetében ez ritkán hatékony.

### 4. TEMPUS-triónk létrejötte

Mindezen tényezőket figyelembe véve döntöttünk úgy két olasz kolleganóval, a Johns Hopkins Egyetem bolognai központjának olasz nyelvtanáraival, Claudia Brighettivel és Fernanda Minuzzal, hogy élve a TEMPUS program adta lehetőségekkel olyan tananyagot hozunk létre haladók, illetve felsőfokon tanulók számára *L'italiano per gli scambi internazionali* címmel, amely szándékaink szerint szól mindazokhoz, akik olyan területen szeretnének tevékenykedni, vagy esetleg tevékenykednek már, ahol Olaszországgal kerülnek gazdasági-politikai kapcsolatba. Gondoltunk vállalatok, bankok, biztosítók nemzetközi osztályán, kereskedelmi kamarákban, tanácsadó cégeknél, nemzetközi szervezeteknél dolgozóakra, illetve dolgozni szándékozókra, az írott s az elektronikus sajtó, a külképviseletek jelenlegi s leendő munkatársaira, a nemzetközi joggal foglalkozókra, illetve foglalkozni szándékozókra. Olyan nyelvtanulóknak szán-

tuk tehát elsősorban a tananyagunkat, akik felsőfokú képzésben, esetleg továbbképzésben vesznek részt a gazdaság, a külkereskedelem, a jog területén, de nem hagytuk figyelmen kívül természetesen az egyetemek és főiskolák azon olasz tanszékeinek igényeit sem, amelyek arra készülnek, hogy az új szakmai igényeknek megfelelően megújítsák tanulmányi programjukat.

## 5. A közös tananyag elkészítéséhez szükséges előzetes kérdések tisztázása

Mielőtt hozzáláttunk volna a konkrét anyaggyűjtéshez és a szerkesztéshez, szükségesnek látszott néhány alapvető metodológiai kérdést tisztázni. Szerencsés módon minden alapvető kérdésről azonos módon gondolkodunk, s ez már ebben az időszakban is megkönnyítette az együttműködésünket, s a későbbiekben is biztosította a gördülékeny és konfliktusmentes munkát.

Mindhárman úgy gondoltuk, hogy az idegen nyelvi órának egy konkrét téma köré kell szerveződnie; egy írott, hallott, vagy hallott és látott dokumentum megfigyeléséből és kommentálásából kell kiindulnia; egyéni és páros, illetve csoportos munka során kell kiteljesedni különböző feladatmegoldáson, vitán, illetve eszmecserén át, amelyben lehetőség szerint *valós* gondolatok, vélemények hangzanak el az adott idegen nyelven, esetünkben természetesen olaszul.

Egyetértettünk abban is, hogy *a nyelvileg és kulturálisan hiteles eredeti dokumentumok* felhasználásával lehet leghatékonyabban fejleszteni a kreatív nyelvhasználatot, illetve az autentikus *kommunikációs képességeket*, amely túlmegy természetesen a pusztán lexikai-grammatikai készségeken. Arra törekedtünk tehát, hogy változatos típusú dokumentumokat kínáljunk a tájékoztató újságírástól a szakajtóig, a tanulmányoktól a törvényekig, a grafikonoktól a népszerűsítő anyagokig.

Fontosnak tartottuk, hogy a változatosság más területen is megvalósuljon; a médiumok különböző fajtáit használtuk forrásként; újságokat, képeslapokat, rádióadásokat, televíziós műsorokat. Azon kívül, hogy így lehetőségünk volt a beszélt nyelv jellegzetességeinek a megfigyeltetésére is, a videofelvételek tág teret adtak a nyelven kívüli elemek bevonására az olasz nyelv tanítási-tanulási folyamatába.

Végül, de természetesen nem utolsósorban azt szerettük volna, ha tananyagunk nem csupán az olasz nyelv szavainak, szerkezeteinek elsajátításában segíti a nyelvet tanulókat, hanem olyan eszközrendszerrel vérteti fel őket, amely segítségével a nyelvelsajátítás folyamatában képesek lesznek *önállóan* elboldogulni, illetve megszerzett tudásukat továbbfejleszteni.

## 6. Az elkészült tananyag

Az elkészült tananyag *hat* önálló tematikus egységből épül fel (nem fordítom le ezeknek a címét magyarra, mivel azt tapasztaltam, hogy bizonyos szinten minden magyar értelmiségi érti az olaszt):

- Lo sviluppo economico e sociale italiano: cenni storici
- Le organizzazioni internazionali
- Aspetti del decentramento dello stato
- Il sistema politico
- La politica economica e l'impresa
- Le relazioni industriali

Az egységek viszonylag független részekből állnak, amelyek lehetővé teszik a tanulócsoporthoz érdeklődésével, felkészültségével összhangban a differenciált felhasználást.

*Documenti* címet kapta az egység gerincét alkotó, autentikus dokumentumokat tartalmazó rész. A dokumentumokat a megértést segítő, illetve a dokumentumfajták és a szaknyelv jellemzőit célzó, a teljes tanulócsoporthal vagy kisebb csoportokkal elvégzendő, a dokumentum különböző vonatkozásait érintő, aktív nyelvhasználatot igénylő gyakorlatok kísérik. Az egységen belül *Per comprendere il testo* címmel megjelenő „ablak” tartalmazza mindazon lexikai és kulturális segítséget, amelyre a dokumentum megértéséhez szükség lehet (az egyszerű szómagyarázattól kezdve a rövidítések feloldásán át az eseménytörténeti utalásokig). A mellette található *Per parlare di...* címet viselő rovat viszont a szorosan vett szakterminológiát tartalmazza az adott téma szóbeli feldolgozásában alkalmazható köznyelvi fordulatokon kívül.

*Riflessioni linguistiche* címen gyűjtöttük össze a kiemelkedően fontos lexikai, szintaktikai, morfológiai, illetve stilisztikai problémákat érintő gyakorlatokat. Nem kívántunk kizárólagosan grammatikát tárgyaló részt beiktatni, hiszen azt feltételeztük, hogy a felhasználók már túljutottak a nyelvtanulás azon szakaszán, amikor erre van szükségük.

*Per approfondire il tema* címszó alatt található az az anyag, amelyek kiegészítik a *Documenti* részben tárgyaltakat más típusú, de azonos szaknyelvet használókkal.

A szaknyelvet nyelvészeti, szociolingvisztikai vagy nyelvtörténeti szempontból vizsgáló cikkek, tanulmányok kaptak helyet az *A proposito della lingua* című részben.

S végül *Uno sguardo differente* címen arra gyűjtöttünk példákat, hogyan lehet az adott témáról egészen másképpen, az irodalom, a dalok, a film nyelvén beszélni.

Az egységekhez kapcsolódó nem nyomtatott anyagokat a tankönyvhöz tartozó videokazetta és három hangkazetta tartalmazza.

## 7. Tanári tapasztalataim a tananyaggal kapcsolatban

Magam harmadik éve használom a tananyagot egyetemi stílusgyakorlat, illetve fordítástechnika órákon. Nem volt nehéz elfogadtatni a rendkívül érdeklődő diákokkal, akik szeretik a kihívásokat és nyitottak az „olaszság” teljes vertikumára. A legnépszerűbb minden évben az olasz politikai életet tárgyaló fejezet, amelynek feldolgozása kapcsán az egyik tanulócsoporthoz a választási küzdelmek szimulálása után „valódi” szavazást is rendeztünk. Akkor, ott a „Forze Oscure” [Sötét Erők] nevet viselő párt nyert lendületes kampányának és vezetőjének nagyhatású záróbeszédének köszönhetően. S azóta nagyobb figyelemmel kísérik és értőbb szemmel nézik az izgalmas olasz belpolitika eseményeit.

# KÖNYVSZEMLE

Umberto Eco

## A tökéletes nyelv keresése

Fordította Gál Judit

és Kelemen János

Atlantisz Könyvkiadó, Budapest,

1998, 361 p.

Egy könyvismertetés akkor felel meg a követelményeknek, ha olvasói rohannak a könyvesboltba, hogy megvegyék a könyvet. Jelen esetben a szerző neve maga is garancia arra, hogy megéri kezünkbe venni egyik legújabb könyvét. Ecóról csak az nem tudja, mennyire sokoldalú egyéniség, aki soha semmit nem olvasott tőle. Tudományos művei szórakoztatóak, regényei és publicisztikája pedig tudományos vonatkozásokkal van tele. Szerencsére a magyar olvasók is megismerhették Ecót mint tudóst, Ecót mint regényírórt és Ecót mint esszéistát.

A *tökéletes nyelv keresése* című műve az Európa Születése sorozatban jelent meg a C. H. Beck (München), a Basil Blackwell (Oxford), a Critica (Barcelona), a Laterza (Róma), a Seuil (Párizs) és az Atlantisz Könyvkiadó (Budapest) közös vállalkozásaként, mégpedig hat nyelven: németül, angolul, spanyolul, olaszul, franciául és magyarul.

Már a címből is kiderül, hogy a szerző nem kis dologra vállalkozott: a tökéletes nyelv eszméjének a bemutatására az európai kultúra kapcsán. Az Európán kívüli vagy Európát megelőző civilizációkra csak elvétve vagy másodlagosan tesz utalást.

A könyv szerkezete jól áttekinthető. A bolognai szemiotika-professzor kronologikus sorrendben mutatja be azt az izgalmas problémakört, ami a tökéletes nyelv kapcsán eszünkbe kell, hogy jusson. A tizenhét fejezetet jól kiegészíti a részletes bibliográfia és az időnkénti böngészéshez is jól használható névmutató.

Az első fejezet – „Ádámtól a confusio linguarumig” – már megadja a könyv alap-

hangját: „ha a nyelvek nem büntetés, hanem természetes hajlandóság következtében differenciálódtak, miért kell az összezavarodást úgy értelmezni, mint szerencsétlenséget?” (25).

A második és a harmadik fejezet – „A kabbalisztikus pánszemiotika, illetve a dan-tei tökéletes nyelv” – a középkor és Dante misztikus világába vezet el bennünket. A nyelv kapcsán meg kell ismernünk ezt a közeget is, hiszen a tökéletes nyelv európai története a Biblia kapcsán veszi kezdetét és a kabbala a szent szöveg olvasásának és értelmezésének módszere. Dantét pedig egyszerűen ismerni kell, ugyanis a „középkori keresztény világ első igazi tökéletes nyelv tervezete Dante Alighieri feltehetően 1303 és 1305 között írott *De vulgari eloquentiája*” (47).

A következő két fejezetben – „Raymundus Lullus és az Ars Magna, illetve A Monogenezis-elmélet és az Anya-nyelvek” – még inkább erősödik az a felfogás, hogy a Bábel előtt még egységes emberi nyelv idővel egyre többfelé szakadt. A monogenezis-elméletek kapcsán a szerző külön hangsúlyozza a *tökéletes nyelv és az egyetemes nyelv* közötti különbséget. Izgalmas elméleteket ismerhetünk meg, amelyek nemcsak a nyelvészek számára nyújtanak élvezetes olvasmányt. – Kíváncsiak arra, hogy a kabbala és a Lulus hogyan élt tovább a modern műveltségben? Ha igen, akkor nem szabad kihagyni a hatodik fejezetet sem.

A hetedik és a nyolcadik fejezet – „A képek tökéletes nyelve”, illetve „A mágikus nyelv” – népszerű és sokat kutatott témákkal foglalkozik: a hieroglifáktól és ikonogrammáktól indulva a „rózsakeresztes nyelvészetten át” élvezetes stílusban elmélkedik a „tökély és titkok” világáról.

Miután elmélyedtünk a Kircher-féle poligráfiában (9. fejezet), elérkezünk a „Priori filozófiai nyelvekhez” (10. fejezet). Bacon, Descartes, Comenius, Mersenne neve

ismerősen cseng az átlagolvasónak is, de most újabb megközelítésben tanulmányozhatjuk elméleteiket. George Dalgarno, John Wilkins, Francis Lodwick és Leibnitz neve jelzi a következő fejezeteket. Elgondolkodtató táblázatok, tendenciák – amelyek látzólag ellentétesek a modern logikai gondolkodással –, újabb jelrendszerek, a nyelv új osztályozásának grafikai módszerei arra készítetik az olvasót, hogy a művet újra és újra kézbe vegye.

Ha még mindig nem győztem meg ennek a recenzióknak az olvasóit, hogy ezt a könyvet el kell olvasni, ha el akarnak igazodni a tökéletes nyelv keresésének útvesztőjében, akkor talán a tizenötödik és a tizenhatodik fejezet – „Filozófia nyelvek a felvilágosodástól napjainkig”, illetve „A nemzetközi segédnyelvek” – tanulmányozását ajánlom. A XVIII. századi tervezetek a tökéletes nyelvről szőtt álomról kiegészülnek az úrbéli nyelvekkel – Lincos –, a mesterséges intelligenciával – értelmes kapcsolat ember és gépek között – és a tökéletes nyelv néhány kísérletével. Figyelemre méltó, hogy éppen a nyelvi széttagoltság ellen „létrejött” összekötő nyelvek közül jószerint csak azok nem szakadtak szét, amelyek nem terjedtek el. Melyek a nemzetközi nyelv „politikai esélyei” és korlátai? Tényeket és állításokat közöl a szerző, amelyeket figyelembe kell venni mindenkinek, akik egy nemzetközi segédnyelv bevezetése mellett szavaznának.

Csodálkoztam volna, ha az utolsó fejezet – „Konklúziók” – nem idézetekkel indít, s álljon itt számomra a legigazibb: „Minden egyes nyelv a mindenség egy adott modelljét, a világról alkotott egyfajta szemiotikai rendszert tükröz, s ha a világot négyezer különböző módon írhatjuk le, ettől csak gazdagabbak leszünk. Ugyanannyi gondot kellene fordítanunk a nyelvek megőrzésére, mint a környezetvédelemre”. (V. V. Ivanov: *Reconstructing the Past*, 1992.)

Összegzésül: Ez a kötet nemcsak a témával foglalkozó nyelvészek számára élvezetes olvasmány, hanem azok is élvezettel forogthatják, akiket „a tökéletes nyelvnek” csak

bizonyos aspektusai érdekelnek. Komplex képet kaphatunk erről az érdekes témáról. Nagyon érdekes és izgalmas olvasmány, megfelel a címének.

*Ablonczyné Mihályka Livia*

**Anna Lietti**

## **Pour une éducation bilingue**

### **Guide de survie à l'usage des petits Européens**

Petite Bibliothèque Payot, Paris,  
1994, 205 p.

„Ez a könyv egy nagy erejű eszme hordozója: a kétnyelvűség a tolerancia iskolája és a túlélés egyik lehetséges módja” (3).

Ezekkel a szavakkal kezdi a könyvhöz írt bevezetőjét Amin Maalouf, s ez a két mondat akár a mű mottója is lehetne. Az író, Anna Lietti, nyelvészeti tanulmányai befejeztével jelenleg újságíróként dolgozik a *Nouveau Quotidien* című lapnál, Lausanne-ban él és a kétnyelvűséggel, a kétnyelvű iskolákkal foglalkozik. A bilingvizmus napjainkban a nyelvészek érdeklődésének középpontjában áll. A könyv egyik fejezetéből azonban az is is kiderül, hogy – a határok nélküli új világunkban – a szülők és a nevelők számára is igen fontos.

Ha a római patríciusok görög rabszolgáira, vagy a francia nevelőnőkre gondolunk, akkor teljesen nyilvánvaló számunkra, hogy minden kor elitje gondoskodott arról, hogy gyermekei egészen kicsi koruktól kezdve jól megtanuljanak egy idegen nyelvet. Akkor ez a gazdagok privilégiuma volt. Ma viszont az emberek többsége nem tudja igazán, hogyan is viszonyuljon ehhez a kérdéshez. Európa iskoláiban a gyerekek többsége több ezer órát tölt nyelvtanulással – általában lehangoló eredménnyel. A kétnyelvű intézmények, ahol valódi nyelvtanulás folyik, ma még kivételnek számítanak. Pedig az európai mobilitás időszakában sokkal több ilyen iskolára lenne szükségünk.

Más népek nyelvének megismerése nemcsak egy kommunikációs eszköz megszerzése, hanem valódi felfedezés, egy más gondolati világ megismerése, a szellem kalandja. Európa nagyon gazdag kulturális örökség hordozója. Ha az angol lesz az egyedüli kommunikációs eszköz a különböző országok lakói között, a kontinens szellemi elszegényedése elkerülhetetlenné válik. A többnyelvűség segíthet elkerülni ezt az egy-színű jövőt, ugyanakkor toleránssá tesz a „mássággal” szemben. Anna Lietti könyve ezeknek a gondolatoknak a jegyében íródott.

A könyv három részből áll, az első részt egy „Entracte” követi, majd a két másik fejezet és a „Coda” után részletes bibliográfia található. Az első fejezet előtt található „Prologue” az író gyermekkorába kalauzol el minket, amelyből azt is megtudhatjuk, miként vált maga a szerző is többnyelvűvé.

A szerző ugyanis kétnyelvűnek vallja magát, hiszen, bár szülei olasz anyanyelvűek voltak, gyermekeiket a milánói német iskolába járaták, ahol minden tárgyat németül tanultak. Hét éves volt, amikor szülei Svájcban, Lausanne-ban telepedtek le, ekkor ismerkedett meg tehát a francia nyelvvel.

Tizenegy évesen aztán újra elkezdett németül tanulni a svájci iskolában, heti 4-5 órában, de az eredmény nagyon lehangoló volt – csupa rossz jegy és szenvedés –, s a gyermekkorában oly kedves és csodálatos nyelv egyszeriben idegenné vált. Ezek a gyermekkori tapasztalatok vezettek ahhoz, hogy megírja ezt a könyvet, a korai kétnyelvű oktatás védelmében. Nem titkolt szándéka az is, hogy felhívja az európaiak figyelmét arra, hogy minél több nyelvet tanuljanak meg, hogy ezáltal jobban meg tudják őrizni e soknyelvű kontinens kulturális identitását.

Az első rész három nagyobb fejezetből áll. Az első fejezetben az író a kétnyelvűség történetével foglalkozik, ezután különböző felmérések példáival próbálja igazolni a hagyományos iskolai nyelvtanítás kudarcát, hatástalanságát. – A második fejezet nyelvpolitikai kérdésekkel foglalkozik, a

nyelvi imperializmus jelenségére hoz fel példákat. – A harmadik fejezet címe: „Le bilinguisme rend-il idiot?” [vagyis: Elhülyít-e a kétnyelvűség?] s ez a cím már sejtetni engedni, miről is lesz szó a következőkben. Számos példát hoz fel a szerző a kétnyelvűséggel kapcsolatos előítéletekre, téves nézetekre.

Az első rész után az „Entracte” következik, amely szórakoztató interjú a negyven nyelven beszélő ausztrál nyelvészrel, Stephen A. Wurmmal. (A világhírű nyelvész eredetileg osztrák származású, de fiatalkori magyarországi élményei alapján magyarul is tartja magát.) Igen érdekes és szórakoztató gondolatokat olvashatunk az egynyelvűekről, valamint a többnyelvűek identitásáról, oktatásáról ebben a beszélgetésben.

A könyv második része rövid kirándulás a kéttannyelvű iskolákba. A szerző különböző iskolákba kalauzol el bennünket, ahol más és más programok és módszerek szerint történik a nyelv-elsajátítás. Az utazás egyik állomása, meglepő módon, Magyarország. A szerző felkeresett több magyarországi kéttannyelvű gimnáziumot és beszélgetett az igazgatókkal, diákokkal a kétnyelvűségről, a nyelvtanulás fontosságáról, jövőképekről. Rövid történelmi áttekintés után, amelyben a nyelvtanítás fejlődését, alakulását ismerteti Magyarországon, elsőként a pásztói francia kéttannyelvű iskolába látogatott. A Balatonalmádban található angol-magyar gimnáziumot is felkereste a szerző, valamint a mosonmagyaróvári német-magyar iskolát is.

A harmadik részben a családi kétnyelvűség kérdését járja körül a szerző. A kétnyelvű családok sajátos helyzetüknél fogva számtalan olyan problémával kerülnek szembe, amelyek egy átlagos családban fel sem merülnek.

A könyv rövid utolsó fejezete a „Coda”, amelyben az író mintegy összegzi a leírtakat.

A könyv megírása óta nagyon sok fontos esemény történt Európában; s ezek az események nagyon is kapcsolódnak a több-



nyelvűség és kulturális sokszínűség kérdé- séhez. Összezavarodott értékrendű vilá- gunkban nagyon nehéz eligazodni, de a ne- velés, nyelvoktatás nagymértékben hozzájárulhat ahhoz, hogy ezt az értékrendet újra sikerüljön megalkotni. A többnyelvűség va- lódi segítséget nyújthat ehhez.

Végezetül mindenkinek ajánlani szeret- ném ezt a könyvet, nemcsak a nyelvészet – elsősorban alkalmazott nyelvészet – iránt érdeklődőknek, hanem szülőknek, nevelők- nek is, hiszen napjaink egyik legfontosabb kérdésével foglalkozik. Az olvasó olyan könyvet vehet a kezébe, amelyet nem lehet letenni, ugyanakkor olyan alapeszmék hor- dozója, amelyeknek a mi hétköznapi életün- ket is meg kell határozniuk.

*Csernusné Ortutay Katalin*

## **Folyóiratbemutató**

### **Magyartanítás**

#### **Szaktanulmányi folyóirat**

Szerk. A. Jászó Anna. Trezor Kiadó, Budapest

A *Magyartanítás* harminckilenc évfolyamával a több generációt felnevelő és számos korszerűsítési törekvést megélt magyartaná- rok szakfolyóirata. Profilját tekintve a felső tagozatos tanárok mindennapi praxisához kíván(t) évtizedeken keresztül metodikai se- gítséget nyújtani, elsősorban az irodalom- és nyelvtanórák leírásával és elemzésével.

A szerzők között találunk egyetemi és főiskolai oktatókat; szakmetodikusokat; a praxis felől érkező közép- és általános isko- lai tanárokat; de nem egyszer helyet kapnak egyetemi és főiskolai hallgatók írásai is a lapban.

Az évente ötször megjelenő kiadvány- ban állandó rovatok mellett *tematikus* szer- kesztésű számok is előfordulnak. Ilyen az 1996. évfolyamból három is. – A januári kiadás 13 tankönyvről tartalmaz ismerteté- seket, kritikákat. Zömében felső tagozatos

és középiskolás irodalom-, nyelvtankönyve- ket, valamint fogalmazás-munkafüzeteket és a hozzájuk kapcsolódó segédanyagaikat elemzi és ajánlja. – A márciusi kiadás *Ezer év tanárai* címen tantárgytörténeti szám. – A májusban megjelenő a gyermek- és ifjúsági irodalomé. Ajánl nyári olvasmányokat, és előkészíti az olvasmánynapló írását.

Állandó helyen, a második oldalon önálló rovatot kapott Széplaki György „Levél” soro- zata. Szépiírói eszközökkel, levél formában megírt, „glosszaszerű” írásokat tartalmaz az éppen aktuális és közérdeklődésre számot tar- tó témákról. (Pl. Tankönyveket választunk 1996/1.; Millecentenáriumi 1996/2. stb.)

A „Műhely/munka” rovat ad helyet a Petőfi S. János és munkatársai által kifej- lesztett prózaelemzési eljárás bemutatására, nyomon követésére. „Szövegtani kaleidosz- kóp” címet kapta a cikksorozat, amely egy- ben a kaleidoszkóp-kötetek népszerűsítését is célozzák. Ugyanezen rovatban jelennek meg rendszeresen ismertetések modern iro- dalmi és nyelvészeti irányzatokról. (Például: Kiss Jenő: A szociolingvisztikáról 1996/2.; Adamik Béla: Dependenciagrammatika 1997/1. című tanulmányok.)

A nyelv ápolását és hagyományőrzését szolgálják a „Nyelvművelés” rovat írásai.

A „Könyvszemle” a frissen megjelenő könyvek széles műfaji skáláját vonultatja fel. Olvashatunk ajánlásokat nyelvészeti és irodalomelméleti szakkönyvekről, gyer- mek- és ifjúsági irodalomról, de tankönyvek recenziói is helyet kapnak a rovatban.

A pedagógusok napi praxisát segítő köz- érdekű közleményeket, pályázati felhíváso- kat is rendszeresen közzétesz a lap.

Végezetül Raátz Judit „Ön hányast adott volna?” elnevezésű levelező rovata zárja a *Magyartanítást* a leközlött tanulói fogalma- zásokra reagáló észrevételekkel és olvasói válaszokkal.

Az anyanyelvoktatás fejlesztése terén je- lentős előrelépést jelentett: az iskolák intéz- ményi autonómiája; az 1993-as közoktatási törvény; az 1995-ben megjelent, és az azóta bevezetésre került Nemzeti alaptanterv.

A dokumentumok új tantárgyi programok kidolgozására és szerkezeti minőségváltásra adtak és adnak lehetőséget az iskoláknak. Azóta rájuk van bízva annak megítélése, hogy a körülményeikhez képest a központi tantervek és az „alulról” indult innovatív és elfogadott programok milyen minőségű adaptációját vállalják fel.

Újító tendenciát mutató törekvése a lapnak az 1997-től induló „Tankönyvek bemutatása és bemutatkozása”. A szerzők révén kapunk ajánlást és metodikai segítséget újonnan megjelent tankönyveikről, programjaikról (1997/1). De nem ritkán szaklektorok nyilatkoznak a praxist szolgáló tankönyvekről, tanítási segédletekről (1998/1)

Az újabb évfolyamokban egyre inkább helyet kapnak a tantárgyi programok tanmenetjavaslatok is (1996/4; 1997/5; 1998/2).

A *Magyartanítás* alcímében módszertani folyóiratként feltüntetve jelöli ki helyét a szaklapok sorában. Kérdéses, hogy metodológiai szempontból mennyit vállal(t) fel az anyanyelvi nevelés fejlesztése érdekében.

Átnéztem a folyóirat 1994–1998 közötti számait az anyanyelvi nevelést bemutató, illetve értékelő írások után kutatva. Csak azokat a munkákat vettem figyelembe, amelyeknek a tanítási-tanulási folyamatra vagy a tanítási lépéssorra vonatkozó didaktikai vagy metodológiai vonatkozása is volt.

Tanulni tanítást bemutató, elemző vagy értékelő szócikkeket, óraleírásokat nem találtam.

Szövegalkotást, fogalmazástanítást elemző, segítő írás is mindössze öt számban jelent meg. Közülük az 1997/1-es szám *Melléklete* egészében fogalmazástanítást felvállaló munkák gyűjteménye, amely közalapítványi támogatással és tipográfiaiag is eltérő szedéssel került be a lapba.

Kifejezetten kommunikációtanítással foglalkozó írást sem találtam a folyóiratban.

Tudom, az elmúlt öt év megjelent írásai alapján nem lehet messzemenő következtetésekre jutni. De a jelzések figyelemre méltók lehetnek.

Többet és egyszersmind kevesebbet vállal fel a *Magyartanítás* a szakmódszertani folyóiratokhoz képest.

*Többet*, mert felvállal irodalom- és művelődéstörténeti írásokat. Népszerűsítő formában megírt tudományos igényű szócikkek is helyet kapnak, elsősorban a modern nyelvtudomány köréből. De az irodalomtudományt reprezentáló írások és versinterpretációk is megtalálhatók a rovatokban.

*Kevesebbet*, mert hiányoznak a nyelvészeti szempontból a nyelvet az emberi kommunikáció eszközeként bemutató és a tanítást elősegítő didaktikai és metodológiai szempontokat is beemelő szócikkek, óraleírások.

Csak a hiányosságok pótlásával együtt járulhatna hozzá a folyóirat a napi praxist gyakorló szaktanárok mindennapi munkájához és elméleti felkészültségéhez.

Sárdi Edit

David Graddol

## The Future of English?

British Council, London, 1997, 64 p.

A XX. század végéhez közeledve laikusok, pedagógusok, politikusok és nyelvészek egyaránt szembesülhetnek az angol mint világnyelv szerepének és használatának változásával, annak ellenére, hogy számtalan s gyakran emlegetett érv szerint a világnyelv ellenáll a változásnak és érintetlen marad. Az utóbbi időben tudományos értekezések egész sora igyekszik magyarázatot találni és bizonyítékkal szolgálni ezen két egymásnak ellentmondó nézet valamelyikére, eddig hasztalan. David Graddol könyvében különböző kutatások eredményeit gyűjti össze és a jövőkutatásban használt prognosztizáló technikák alkalmazásával igyekszik választ keresni azokra a kérdésekre, melyek az angol nyelv jövőjével kapcsolatban manapság felmerültek. Mivel a mű, a jövőkép elemzésén kívül a British Council és egyéb szerve-

zetek munkájának útmutatójaként is szolgál, a nyelvi jogok és tervezés kérdéskörét, ezen keresztül az angol nyelv tanításának és tanulásának tartalmát és mikéntjét is érinti.

„Az angol nyelvet és világszerte meglévő népszerűségét nem fenyegeti közvetlen veszély . . . vakmerőség lenne azonban azt feltételezni, hogy a világ gazdasági, demográfiai és politikai arculatának változásával a jelenleg betöltött világnyelvi pozícióját nem érik majd kihívások a világ egyes régióiban, illetve főbb használati területein” (2), írja a szerző könyve bevezetőjében. Véleménye szerint e folyamatban döntő szerepet játszik majd az angolt mint második nyelvet beszélők számának növekedése, egy standard lingua franca iránti igény, valamint a globalizációs folyamatok eredményeként kialakuló új kulturális és kommunikációs rendszer s az azt kísérő, megváltozott társadalmi értékrend megjelenése. Az így felvázolt jövőkép bonyolult és többszörösen összetett, ahol „a nyelv használhatósági köre és sokszínűsége fokozódik, mégis ezzel egyidőben globális szerepe relatív csökkenést mutat majd” (3).

A mű öt fejezetre tagolódik. Az első fejezet történetiségében vizsgálja az angol nyelv fejlődését, és feltárja, miként válhatott ilyen széleskörben alkalmazott kommunikációs rendszerre. A nyelv jelenének tárgyalásakor a szerző az egyes globális demográfiai és gazdasági irányzatokat és azok implikációit elemzi. Tárgyalja a nyelv, a terület és a kulturális identitás összefüggéseit alakító globalizációs tényezők, mint például a műholdas kommunikáció és az internet szerepét. Véleménye szerint ezáltal azokban az országokban, melyekben az angolt mint második nyelvet beszélők száma nő, ott az angol átveheti az érintett anyanyelveknek társadalmi identitás és kapcsolatok kialakításában, fenntartásában játszott szerepét.

Az „angol nyelv dicsőséges pályafutása”-nak felvázolása mellett Graddol nem kerüli ki a kis helyi nyelvek kihalásának következtében felmerülő azon kérdéseket, melyek az angol szerepére és felelősségére

vonatkoznak. A szerző inkább magyarázó, mint kritikus hangon tárgyalja a világnyelv ismeretének diszkriminatív felhasználását a foglalkoztatásban, a tudományos tevékenységben s az élet egyéb területein. Vallja, hogy az angol nyelv ismeretének birtoklása, illetve „nem birtoklása” megváltoztatja a társadalmi és etnikai erőviszonyok hagyományos rendszerét, ráadásul e folyamatot erősítheti az internet is, amely eredeti funkciójától eltérően, éppen a globális információáramlásból rekeszt ki országokat, főként a harmadik világ államait.

A következő fejezet esettanulmányokra támaszkodva kísérletet tesz a globális folyamatok helyi kontextusba helyezésére. A szerző itt kijelenti, hogy az angol mint idegen nyelv népszerűsége a jövőben megváltozhat, elsősorban a nem európai, regionális nyelvek jelentőségének növekedése miatt. A műholdas kommunikáció jelszava is a lokalizáció, hiszen az amerikai kultúra dominanciája mára nagyban csökkent, a helyi nyelvek használata egyre több nézőt vonz, vagyis úgy tűnik, hogy a média nyelvileg plurálisabb lesz, mint bármikor ezelőtt.

Az utolsó fejezetben a korábban tárgyalt trendek és jelenségek figyelembevételével Graddol megállapítja: az angol nyelvoktatásban és nyelvkönyv-kiadásban jelenleg uralkodó brit változat várhatóan elveszíti vezető pozícióját. A világ fő kereskedelmi egységei valószínűleg a regionális kommunikációs rendszereket használják majd, mint például az arabot, a malájt, a kínait, az oroszot vagy a spanyolt. A nyelvek megváltozott státusa új nyelvi hierarchiát alakít majd ki, ahol a felső szinten több nyelv foglal majd helyet, biztosítva ezzel a nagyobb változottságot, míg a világ több ezer kisebb nyelvének kihalásával az alsóbb szinteken a sokszínűség erősen csökkenni fog.

Mivel a mű eredeti céljai között szerepel a British Council tevékenységének irányítása, így a záró rész azokkal a lehetséges intézkedésekkel foglalkozik, amelyek az angol nyelv jövőjének alakítására lehetnek hatással. Jóllehet a helyzet igen összetett, és a

nyelv már túllépett azon a határon, hogy társadalmilag befolyásolható lenne, a szerző szerint „gondos stratégiai tervezés, jövőbelátó irányítás, körültekintő felkészülés és az összehangolt cselekvés . . . valóban megszilárdíthatná a brit változat pozícióját a XXI. században” (62). A szerző hangsúlyozza továbbá, hogy az angol nyelvoktatás erkölcsi alapjainak megerősítésére is feltétlen szükség lenne. A fő probléma, véleménye szerint, a tananyagok és az oktatási szolgáltatások exportja. „A jövőben érzékenyebb hozzáállásra lesz szükség, és arra a felismerésre, hogy az angol nyelv nem univerzális gyógyír a társadalmi, gazdasági és politikai bajokra, ezért a tananyagokat, módszereket s az oktatáspolitikát a helyi viszonyokhoz kell igazítani” (63).

A szerző által felvázolt jövőkép ismeretében az olvasó nagy valószínűséggel azzal a benyomással csukja be majd a könyvet, hogy a jövő évtizedei a változások időszaka lesz: nyelvek tűnnek el, más nyelvek megváltoznak és megint mások születnek. Nem lesz szinte olyan nyelv, mely változatlan maradna, beleértve napjaink legnagyobbikát, az angolt. A kérdésre, miszerint a könyvben megjósolt folyamatok valóban bekövetkeznek-e és úgy, ahogy azt Graddol feltételezi, csak a jövőben kapunk majd választ. Egy valami azonban vitathatatlan: a döntéshozatalban, a nyelvtervezésben résztvevő minden személynek és szervezetnek felkészülten, szakértő fogékonysággal kell reagálnia az eljövendő változásokra.

*Sebestyén Rita*

Berényi Pálné (szerk.)

## **Szaknyelv és kommunikáció**

Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola. Budapest, 1997, 68 p.

A szaknyelv és kommunikáció című kötet nyolc tanulmányt tartalmaz, melyek mindegyike a szaknyelvoktatás jelenlegi helyzeté-

vel, aktuális kérdéseivel foglalkozik más-más szemszögből közelítve a témához. Az eredmény árnyalt, de egybehangzó leírás és vélemény a szaknyelvek oktatásáról: nagy kihívást jelent a feladat, melynek kezeléséhez nem kevés energia, tudás, tapasztalat szükséges.

Sorrendben az első tanulmány Hidasi Judit, aki a szaknyelvet az általános nyelvvel veti össze. A nyelvoktatás körülményei nagymértékben megváltoztak az elmúlt néhány évben mind a bemeneti szinten – az oktatási idő, a források lecsökkentek, a felsőoktatásban résztvevő hallgatók száma megnövekedett, az oktatás tartalma és módszerei megváltoztak –, mind a kimeneti, vagyis a vizsgakövetelmények, a munkaerőpiac elvárásai szintjén. Ennek következtében a nyelvtanárokból „szak(nyelvi) ismeretek oktatói” lesznek, és ennek többek között tovább- és átképzési kihatásai vannak. A tanárnak nemcsak általános nyelvi ismeretekkel kell rendelkeznie, hanem egyre nagyobb mértékben szakmai ismeretekkel is, hogy helyt tudjon állni a megváltozott körülmények között. Ily módon a ránehezedő teher jelentősen megnövekedik.

A második tanulmány az „Interaktív folyamatok a szaknyelvi kommunikációban” címet viseli, a szerző Kurtán Zsuzsa. A szaknyelv mibenlétét határozza meg először, mellyel kapcsolatban számos elképzelés létezik a szakirodalomban. Legcélszerűbbnek látszik a nyelv alkalmazási szférája szerinti megkülönböztetés, illetve a valamilyen „speciális szakmai kommunikációs cél megvalósítása érdekében” történő felhasználás. A hymeszi kommunikációs modell elemeinek a vizsgálata visz közelebb a szaknyelv leírásához. Kiemelendők az interakciós folyamatok, melyek lejátszódhatnak a receptív készségek szintjén olvasó és írott szöveg között, a beszéd és az üzenet fogadója között, a produktív készségek szintjén pedig a résztvevő személyek között. Mindegyik interakció más-más követelményeket állít a befogadóval szemben, számbavételük, specifikumaik egy-egy szakterületre lebontott

meghatározása, vagyis szövegkezelési és stratégiai kompetencia kialakítása az általános lingviztikai és szociolingviztikai kompetencia mellett nagyban hozzásegít a szaknyelvi kommunikáció sikeréhez.

A szakszöveg jellemzőiről ír Mikó Pálné a következő tanulmányban. A kiindulópont a mindennapi nyelvhasználat, mellyel sok hasonlóságot mutat a szaknyelv, vegyük csak a bühleri-jakobsoni nyelvi funkciókat például. A különbözőségek között általában első helyen szerepel a stílus, melynek „értetőknek, egyértelműnek, egyszerűnek, explicitnek, objektívnek, pontosnak, koherensnek, gazdaságosan tömörnek” kell lennie. Ezután a szakszövegek típusainak felsorolása, majd a tárgykörök szelektív megemlítése következik. Meghatározó szempont az ún. partneri státus, vagyis a befogadók szerinti szerkesztési mód: egyenrangú, alá- vagy fölérendelt-e a kommunikációs partner. Itt derül ki az is, hogy az előadót milyen ambíciók vezérlik: elismerés, népszerűség, fontoskodás, ironia stb., tehát a pragmatika és a pszicholingviztika eredményei is részei a szaknyelvkutatásnak. A nyelvtan és a szókinccs elemzése természetesen hozzájárul a témához. Az emberi, társadalmi vonatkozások számbavétele is szükségszerű.

Nagy érdeklődésre számot tartó témakört tárgyal Károlyi Andrea „A szaknyelvtanoktatás néhány elméleti és gyakorlati kérdése” című tanulmányában. Kiből lesz szaknyelvtanár, hogyan próbál a tanár megfelelni a kihívásnak, a szaknyelv definíciója, a tananyag kiválasztása, külföldi és hazai tankönyvek, ezek megírása, kontrasztív terminológia, pluricentrikus nyelvek.

„Gondolatok a szaknyelvtanásról” címmel írt tanulmányt Berényi Pálné. Az oktatás fő tényezői manapság is a tanár, a tanuló és a tananyag, és habár a jó tanár szerepe felbecsülhetetlen, mégis napjainkban a tanárközpontú szemléletmód bizonyos hátrányokkal jár. Kreatív, önállóságra és egész életen át tartó tanulásra képes embereket nevelni a tanulóközpontú szemléletmód kialakításával, a tananyag tartalmi és mód-

szertani korszerűsítésével lehetséges. A tanárnak magabiztos tudás mellett tanácsadói, tervezői, szervezői és motiváló készségekkel kell felvérteznie magát ebben az új szituációban. Mivel a középiskolákból egyre igényesebb és érettebb diákok kerülnek ki, a tekintélyelvű tanár kora lejárt, helyébe partneri viszonyra kell lépnie. E jelenségnek a tananyagra és a módszertanra vonatkozó vetületeiről kapunk képet a tanulmány befejező részében. A záró gondolat a továbbképzés fontosságát hangsúlyozza: az egész életen át tartó tanulás képességének, a konvertálható tudás megszerzésének jelentőségét a nyelvtanár saját példáján keresztül tudja legjobban átadni tanulóinak.

Mekis Zsuzsa munkahelyi interjúk eredményeit ismerteti. A szaknyelvi tanterv korszerűsítése, mely a rendszerváltással vált elkerülhetetlenné, szükségessé tette a kimeneti követelmények azonosítását. Ennek elvégzéséhez szükségletelemzést kell folytatni, amelyben tevékenységi köröket, igényeket kell feltérképezni az idegennyelvhasználat szempontjából, illetve ezeket rangsorolni. Két kereskedelmi vállalatnál és két utazási cégnél történt az információszerzés, melynek eredményei azt mutatják, hogy kisebb-nagyobb súlyeltolódás megengedésével a cél csakis a komplex nyelvtudás kialakítása lehet.

Végül két gazdasági nyelvvizsgálóról, a „Prüfung Wirtschaftsdeutsch International”-ról és az LCCI, a Londoni Kereskedelmi és Iparkamara vizsgájáról ad tájékoztatást Gonda Irén és Surányi Lajosné. A vizsgafeladatok, a lebonyolítás, az értékelés szempontjai, a követelmények, felkészítő anyagok elérhetősége mind hasznos szempont a hazai szaknyelvi vizsgarendszer kialakításához, illetve eredményes működtetéséhez.

*Mattenheimné Gyulasi Elvira*

## A „European Centre of Modern Languages” értesítője

Graz, 1995, 86 p.

A gráci Élő Nyelvek Európai Központja [a recenzió további részében: ÉNyEK] az Európa Tanács bővített részegyezményeként létesült a modern nyelvek tanulásának előmozdítására, és bármely európai ország önként a tagja lehet. Az ÉNyEK és az Európa Tanács közös politikai célja az emberi és szabadságjogok érdekében többek között az európai nyelv- és kulturális integráció elősegítése. A gráci ÉNyEK, melynek vezetője C. Kieffer, a nyelvpolitika, nyelvoktatás, nyelvtanár-képzés és nyelvtankönyvírás szakembereinek nemzetközi műhelye kíván lenni, évenkénti megbeszélésekkel.

Az ÉNyEK első évi megbeszéléséről készített jelen értesítő ugyanazt tartalmazza angol, majd francia nyelven, a következő fejezetekre osztva: Az ÉNyEK profilja; Az ÉNyEK helyzete az Európa Tanács élőnyelvi programjainak hálózatában (J. L. M. Trim); Változások az idegennyelv-tanítás gyakorlatában (I. Bim); Új megközelítések és magatartások a nyelv tanulásában és értékelésében (D. Little) [folyóiratunkban megjelent magyar fordításban: 1996/1–2, 3–9]; Nyelvpolitika (Szépe György); A médiumok, technológiák, nyelvi források sokféleségének és a nyelv-elsajátítás törvényszerűségének viszonya (S. Devitt); Következtetések (J. L. M. Trim); Jegyzet az ÉNyEK első évi megbeszéléséhez (H. Miletto). Az értesítő a központ megalakításának indítékait és szervezetét, jogi hátterét, célkitűzéseit, nyelvoktatási módszerét és pszichológiai megalapozását tartalmazza.

Az indítékokról J. L. M. Trim, a „nyelvtanulás az európai polgárjog érdekében” elnevezésű projektum vezetője (9) szól. A közös európai polgárjog útjában főként a nyelvi-kulturális különbözőségek állnak. Ezek legyőzésére az Európai Unió a Socrates, Leonardo és Comenius projektumokat mun-

kálta ki, míg az Európa Tanács kibővített részleges egyezsége (1994) jóval szerényebb anyagi háttérrel az Élőnyelv Központ létrehozása mellett döntött. A létrehozó államok száma 23-ra emelkedett.

Hogy valóban ezek a legsürgetőbb teendők, azt a moszkvai I. Bim előadása is tanúsítja. Szerinte hazájában az angol nyelvtanároknak, és azok képzőinek kompetenciája nem elég fejlett, a paralingvisztikai magyarázatokat anyanyelvükön adják; sohasem voltak a céllországban, és így nem is ismerhetik annak civilizációját. Ova int attól, hogy elfelejtsék az addig inkább fejlett francia nyelvtudásukat: az egyik idegen nyelv ismerete elősegíti a másik megtanulását. Felveti a gondolatot: nem volna-e helyes, ha szakemberek oktatnák a szaknyelvet (10–12). Hivatása a nyelvoktatás megszervezése, de nem a nyelvoktatás kisléptékű végzése; feledata évi megbeszélések tartása és végső jelentés készítése az Európa Tanács 1997-ben tartandó oktatásügyi miniszterek konferenciája számára, hogy az döntsön a központ jövőjéről. Fontosnak tartja, hogy az Egyesült Királyság nyelvi szakemberei megtartsák a helyes mértéket (9).

Az Emberi Jogok Egyetemleges Nyilatkozatát az ENSz fogalmazta meg (1948), oktatási, tudományos és kulturális megvalósítására pedig az UNESCO hivatott. A helsinki zárónyilatkozat az Európai Biztonság és Együttműködés Szervezetére [EBESz] bízta e feladatot; a nemzeti kisebbségek fő megbízottja a kisebbségek elnyomása ellen a „csendes diplomácia” eszközeivel harcol. Az ENSz és Európai Unió több pénzzel, az EBESz több szakértelemmel végzi feladatát. A különböző nyelvi-kulturális törvények szerepét két tényező is kibővíti. Egyrészt nem kötelezőek, be nem tartásuk nem jár büntetéssel. Ezt bizonyítja, hogy míg pl. a romániai (igen nagy számú) nemzetiség jogairól néhány mondat, addig a magyarországi (elenyésző) nemzetiségi kisebbségek jogairól sok-sok oldalnyi törvény szól. Másrészt az is szerepcsökkenő tényező, hogy a törvény a múlt tapasztalatait rögzíti, és nem

a jövőt alakítja. Mire Magyarország határain kívül törvény fogja előírni a magyar nyelv használatát a közéletben, oktatását az elemi iskolában és oktathatóságát középiskolában, addigra már az európai „kielégítően oktatott” idegen nyelvek elsajátíthatóságának biztosítása lesz a feladat, a nyelvhez tartozó kultúra megismerésével együtt. A nyelv nemcsak a kommunikációnak, hanem a gondolkodásnak, cselekvésnek és azonosság tudatnak is eszköze.

Az államfogalom alakulását sem az elhatározás, hanem a történelem formálja. A centrifugális „état-nation” gondolatvilága volt érvényes Franciaországra, de a forradalmi és főként napóleoni időkben a francia eszmék egész Európát beragyogták. A német „Kulturnation” elve Németország határain kívül is terjesztette a német kultúrát. Az Osztrák-Magyar monarchia keleti felén a magyar nyelv hegemoniája élt ugyan, de igen csak visszaszorult, míg a modern kisebbségvédelem törvényei részlegesen újjáéledést nem biztosítottak neki. Ekkor viszont már a második-harmadik idegen nyelv tanulása vált időszerű követelménnyé. A franciaországbeli 80 százalékos angol nyelvtudással szemben hazánkban csak 40 százalékos az angol nyelvtudás, és annak motiváltsága is főként kereskedelmi (Szépe, 20–25). A gráci központ 1995-ben 5 állandó munkatárssal működött. Ennek tekintetbevételével szellemének, törekvéseinek, módszereinek kialakítása az Európa Tanács széles területéről odaküldendő érett szakembereknek lesz a feladata, meg kell tanulni a különböző régiók területén fennálló nyelvi-kulturális konfliktusok megoldásának módszereit, az interkulturális oktatást. Csak ezek megvalósítása után válhat e „csecsemőkorban” lévő központ irányító tényezővé, visszajelzések kiindulópontjává (Szépe, 25).

Az idegen nyelv oktatásának hosszú története van. A nyelvtanulás célterülete nem a nyelviskola, ahol hibátlanul kell érdektelen tárgykörben beszélni; a cél: a kommunikáció kompetenciája a második nyelven. Nem a nyelvtanárnak kell megjelölnie a tárgykört,

hanem a tanulóknak kell megszereznie céljainak eléréséhez a tapasztalatot önmaga kifejezésére. Ez az autonómia szabja meg az egymásutánt. A tanuló ennek során megérzi, hogy miben hibázik a szerkezetet illetően, és megfigyelve a célnyelvet helyesen beszélők fordulatait, *induktív módon* tanulja meg a nyelvtant, vagy rákérdez. Nincs olyan tudásfok, melyet ne lehetne továbbfejleszteni (szókincs, szerkezet): a tanulás az egész életen át tart. – Elsajátítani a nyelvtanuló főként azt tudja, ami érdekli, ezért a nyelvtanulás legjobb útja a különleges célú idegen nyelven történő gyakorlás (pl. English for Specific Purposes). A tanulás legjobb módja a cserefoglalkozás más országban, ez egyben az európai biztonság és együttműködés megteremtéséhez vezető legjobb módszer (Little, 13–16).

A második nyelv megtanulásának jellemző szakaszaival foglalkozik Devitt (26–29). A kommunikációs nyelvoktatást különböző szakaszokra bontja. A tanuló az igeragozás vonatkozásában először megtanulja az angol *is* ragozását, és hozzáteszi az ige jelen idejű melléknévi igenevét *-ing* („continuous”). Másodikként következik a „szabálytalan simple past” használata. A harmadik korszak: a jelen egyes harmadik személyben az *-s* és a múltban az *-ed* használata. Végül alakul ki a *do* ige ragozása idő, személy és szám szerint helyesen, és a tagadás, kérdés helyes formálása. – Külön korszakokra osztható a főnevek, melléknévek pontos szemantikai jelentéseinek kialakulása is. Könyvek, media (rádió, újságok) *nem* követik a sorrendet. Ezért helyes, ha a nyelvtanár az anyagot a fent leírt sorrendnek megfelelően szelektálja vagy alakítja. Vagy: a tanár adjon egy gondolatkörbe tartozó szavakat (főnév, melléknév, ige stb.). A tanuló azokból képezzen maga mondatokat, majd hasonlítsa össze a saját mondatát az e szókból alkotott autentikus mondatokkal.

Az első megbeszélés végén J. L. M. Trim az autonómiában, interkulturális nyelvtanításban és autentikus anyagok használatában foglalja össze az elhangzottak nyelvpedagóg-

giai és politikai lényegét. Az autonómia változást jelent: a tanárnak el kell hagynia önkényes vezér szerepét, hogy a tanuló fejlődő nyelvtudása lehessen irányító. Az interkulturális oktatás ennek a fejlődésnek a mozgatója. Az autentikus nyelvvel történő közvetlen találkozás mind a hatékony nyelvtanulásnak, mind a kölcsönös megértésnek előmozdítója. Hasonló elvek alapján működik az Európa Tanács „Európai Ifjúsági Központja” (London) immár 15 éve (Miletto, 35–37), és anyagával készségesen segíti a gráci központot.

A kétnapos előadásorozat felveti mindazokat a teendőket, amelyek a mai egységesülő Európában a nyelvi megértést segíteni képesek. A teendők azonban helyenként csak elveikben vannak körvonalazva, helyenként viszont jól felhasználható módszereket írnak le.

*Goldman Leonóra*

Bart István

## **Angol-magyar kulturális szótár**

Corvina, Budapest, 1998, 272 p.

Nyilvánvaló, hogy Bart István, az író, műfordító, sőt fordításelmélettel foglalkozó szakíró rengeteget forgat különféle szótárakat, mind fordítóként, mind pedig szerzőként. Hogy mégis miért adta a fejét szótárírásra? Valószínűleg azért, mert a saját és mások bőrén érezte egy kulturális szótár hiányát. Ugyanakkor azt is jól tudta, hogy az írás kitűnő módszer arra, hogy levezesse a korról felgyűlt rengeteg olvasmányélményből és személyes tapasztalat útján összegyűjtött ismeretanyag okozta feszültséget. A szerző maga azt mondja, a filológus nem fogalmazgat, az az író dolga. A filológus rendszerez, szótárt ír, így teremt rendet – kapaszkodókat kínál ahhoz, hogy az ember könnyebben kiismerje magát a világban.

Hogy mégis miben különbözik a kulturális szótár a hagyományos szótáraktól? Ez a szótár kulturális térkép, alatta ott az egész tradicionális Anglia, mondja Bart István.

Én magam az ELTE Bölcsészettudományi Karán vezetek egy kurzust, amelyet English Speaking Cultures-nak hívnak, és amelynek az egyik legfontosabb célja, hogy ablakot nyisson arra a „mögöttes néma párbeszédre”, amely egy nyelvtanuló számára valószínűleg megismerhetetlen, vagy csak részben megismerhető, de amelynek ismerete nélkül a nyelv „megtanulása”, vagy legalábbis annak az állapotnak elérése, hogy az ember „kényelmesen érzi magát a nyelvben”, teljesen reménytelen.

Ez a kurzus többek között kísérletet tesz arra, hogy legalább ráirányítsa az angol nyelvvel foglalkozó diákok figyelmét arra a belső nyelvre, amelyen az anyanyelvi beszélők, az úgynevezett „native speaker”-ek gondolkodnak, vagyis arra az asszociációs hálóra és referencia-szerkezetre, amely a felszínen nem jelenik meg, de nagyon is jelen van a felszín alatt. Pontosan ezt a célt szolgálja Bart István szótára is.

A szerző azt mondja, hogy ez a szótár olyan dolgokról szól, amelyek részei a brit angol nyelvnek, de nincs zárt nyelvi formájuk, tehát sohasem lesz belőlük címszó a rendes szótárban. Olyan dolgok tárháza, amelyeket, vagy amelyekről még a legkülönbözőbb angol is tud, a szerző szép kifejezéssel élve az angol „banáltudat” részei, azaz úgynevezett közhelyek gyűjteménye. Ráadásul ez a szótár a brit angolnak egy olyan mélyrétegét térképezi föl, amely nemigen változik, legfeljebb kopik az idő múltával, nem úgy mint nálunk, ahol a fordulat kisöpört nagyon sok mindent, új fogalmak, célzások stb. születtek, vagy a régieknek változott meg az értelmük.

A szerző így ír az előszóban: „rendező elvül azt választottuk, hogy olyan fogalmakat, jelenségeket és tárgyakat szerepeltetünk a szótárban, amelyek a brit életformát tükrözik, jellegzetes brit értékek és hagyományok jelennek meg bennük, és eképpen részét,



mondhatni kötőanyagát alkotják a brit kultúrának, illetve amelyek ismerete nélkül aligha érthető nemcsak az angol irodalom, de alkalmasint még a köznapi élet nyelve sem.”

Meg kell mondanom, hogy abban a reménytelen küzdelemben, amely szerintem a nyelvtanulás, ez a szótár valóban hézagot pótol, persze sok hézag van, és olyan helyzet nincs, hogy nincs hézag, még ha „native speaker” is az ember.

Ez a kulturális szótár kiváló segítséget nyújt a fordítónak is (mellesleg azt hiszem, a fordítás még reménytelenebb küzdelem, mint a nyelvtanulás), és használatával esetleg elkerülhetőek lesznek azok a félrefordítások is, amelyekkel oly gyakran találkozunk például a magyar médiában.

Bart István módszere ugyanakkor nemcsak a magyarázat, sokkal messzebb megy ennél, ahol csak lehet, összeveti a brit kultúrát a magyarral, mivel azt állítja, hogy például azt a fogalmat, hogy *sausage*, nem lehet egyszerűen a magyar *kolbász* szóval leírni, ahogy a *baked beans*-t sem lehet egyszerűen elintézni a *babfőzelék* szóval, mivel mindkettő teljesen mást takar, máskor eszik, másképp csinálják stb. Vagyis a könyv célja, megint az előszót idézem, „azáltal értetni meg az egyes szócikkekben tárgyalt fogalmak, stb. helyét (és használati körét) a brit kultúrában, hogy bemutadjuk a fogalomnak a magyartól való eltérését, illetve azt is, hogy magyar megfelelője (ha egyáltalán létezik ilyen), hogyan és hol helyezkedik el a magyar (köznapi) kultúrában.”

Ebből is látszik, hogy ha nem is igazán bevallottan, mégis kétélű a dolog, hiszen nemcsak az angol, de a magyar kultúráról is sok mindent megtudunk, én például sok olyat is, amiről eddig még csak nem is hallottam. Tudják hogy hívják magyarul a „darts” nevű játékot? Ha nem, hát nézzék meg a szótárban.

Az egyes szócikkek nyilakkal jelzett keresztutalásokkal egészülnek ki, melyek segítségével egy-egy nagyobb téma szinte teljességében körbejárható.

A szótár tematikája felöleli a brit kultúra szinte minden területét, a mindennapi élet mélyrétegei mellett nagyszerűen elkalauzolja az olvasót a politikai, a vallási és az oktatási intézményrendszer rejtelmeiben is. Persze a teljesség igénye nélkül, de azt hiszem, nem is volna értelme bármiféle teljességet számonkérni rajta. A szerző kézikönyvnek szánta, annak is kiváló, de inkább egy külső „nagyotál” áll össze belőle a nyelvről, a népről, az irodalomról stb., kedvenc szakki-fejezésünkkel: a kulturális és nyelvi „awareness”-t erősíti, miközben rádöbrent helyzetünk reménytelenségére.

Végül, de nem utolsó sorban Bart István *Angol-magyar kulturális szótára* hihetetlenül élvezetes olvasmány, amely nyugodtan olvasható regényként is, akár elejétől a végéig, akár ide-oda lapozgatva. Sokat megtudunk magáról a szerzőről is, nemcsak abból, hogy milyen területek, szócikkek kerültek be és milyenek maradtak ki, de például abból is, hogy az evéssel, ivással, harcászattal kapcsolatos szócikkek még a többinél is kifinomultabbak, és szellemeseek.

Róna Annamária

Dragaschnik – H. Pogány – Muráth – Zserdin

## **Wirtschaft & Sozialpolitik aktuell**

**Wörterbuch Deutsch – Ungarisch, Ungarisch – Deutsch**

Pécs – Graz, 1998

Band 1: Wirtschaft, 394 p.

Band 2: Sozialpolitik, 266 p.

Magyarországon a kilencvenes évek elején bekövetkezett társadalmi és gazdasági változások az élet minden területén gyökeres változásokhoz vezettek. E változások nyelvbéli megfogalmazására sok új (szak)kifejezés született és sok régi (szak)kifejezés jelentése (részben) módosult.

A szerzők célkitűzése jelen szótár írásakor saját bevallásuk szerint nem egy-egy szakterület teljes körű feldolgozása volt, hanem az, hogy a rendszerváltozást követő makrogazdasági és szociálpolitikai jelenségeket megragadják és a hiányok pótlásához hozzájáruljanak.

Mivel hazánk, mint társult tag, immár az Európai Unió előszobájában vár bebocsátásra, az EU-nak pedig az NSZK a gazdaságilag legfejlettebb tagállama, Ausztria pedig a nyugati szomszédunk, bizonyos értelemben ez a nyelvpárosítás joggal nevezhető a „leg-sürgősebbnek”.

Újabbán a három német nyelvű ország mindinkább arra törekszik, hogy közös erőfeszítések eredményeként született nyelvtankönyveket dobjon a piacra, amelyben mindhárom ország nyelvi „változatai” egyformán szerepelnek. Mivel jelen szótár tekintettel van mind a német, mind pedig az osztrák sajtóságokra, bizonyos értelemben szintén ezt a törekvést tükrözi.

Az élő (és olykor a halott) szókincs legáltalánosabb tárháza a szótár meg a lexikon; újabbán a számítógépes adatbázis.

Az osztrák-magyar szerzői „négyes fogat” által írt (és szerkesztett) szótár mind a három lehetőséget kiaknázza: számítógépes program segítségével készült (értelmező) szótár a javából, és (legalábbis a címszavak egy részénél) „igazi” lexikonokat is megszőnyegítő részletességgel határozza meg a kérdéses fogalmat.

A szótár két kötete közül az első a gazdaságra, a második pedig a társadalompolitikára „szakosodott”. A szerzők tudatosan nem akarnak a piacon az utóbbi időben szép számban megjelent, a hangsúlyt sokkal inkább a mennyiségre mint a minőségre helyező hagyományos szótárakkal versenyezni, így az adott címszó magyar (vagy német) megfelelőjén túlmenően – ahol ez lehetséges – megadják szinonimáit, antonimáit, ezeket követi a definíció, majd a kontextus.

Ha az ember belelapoz a szótárba, rendkívül hamar megfeledkezik az idő múlásáról. Sok az érdekes, hasznos tudnivaló ben-

ne, közgazdászok és laikusok számára egyaránt. Természetesen néhány kérdés is felmerül ilyenkor az emberben.

- Miért pont ezek a szócikkek kerültek be a szótárba, és nem mások, miért nem szerepel például az első kötetben a német *r Syndikus*, *-diken/dizi* = vállalati jogtanácsos, esetleg a *kostspielig*, a *Prognose* vagy a *steuerfrei* szavak helyett, vagy miért hiányzik a második kötetből az ún. látogatási/láthatási jog = *s Besuchsrecht*, *-e*?

- Biztos az, hogy miközben a fogalmak zömét néhány sorban lehet definiálni, egyes kifejezéseket csak több oldalon terpeszkedő, és így a szemközti hasábot is (legalább is részben) „ürességre kárhóztató” („nagy”) Gabler-féle lexikonba illő vagy onnan való közgazdasági mini-előadásokkal lehet elmagyarázni?

- Néha ugyanaz a fogalom több formában is (vagyis külön címszóként) szerepel, mint például a *Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS)* és a *GUS-Staaten*, vagy a *harte Währung/Hartwährung*, amelyek nyugodtan szerepelhettek volna (csak) szinonimaként.

- Talán nem lett volna minden esetben szükséges, az illető kifejezést definiálni és ugyanakkor megfelelő kontextusba ágyazni, annál inkább, mert olykor mind a definíció, mind a kontextus ugyanabból a lexikonbeli szócikkből származik, például a *Kapitalflucht* címszó, márpedig, szerintünk, egy (köz)gazdasági terminus technicust definiáló lexikonbeli szócikknél jobb „kontextus” aligha található.

Mindent egybevetve a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem és a gráci Karl Franzens Universität közös „szellemi terméke” rendkívül hasznos portéka, és bizonyára haszonnal forgatják majd mindazok, akik európai szinten és szintű interkulturális kommunikációt szeretnének folytatni nyugat- (és kelet-) európai kollégáikkal.

Bajkó István Zsigmond

Douglas Robinson

## Translation and Empire

St. Jerome Publishing, Manchester,  
1997, 131 p.

A könyv a *Translation Theories Explained* című fordításelméleti sorozat negyedik kötete. E sorozat célja, hogy a fordítástudomány különböző irányzatait felsorakoztatva lehetőséget adjon a szakembereknek az elemletek összevetésére, értékeik mérlegelésére, újabb kérdések feltevésére. Az egyes kötetek szerzői történelmi kontextusba helyezik témájukat, majd összegzik a legfontosabb gondolatokat, s reflektálnak a főbb kritikai megjegyzésekre. A kötetek végén az adott elmélet szakkifejezéseit tartalmazó glosszárium található. A sorozat szerkesztője, Anthony Pym professzor, maga is elemző látásmódjáról, szociolingvisztikai indíttatású kérdésfeltevéséről, valódi értékeket kereső tudományos kutatásairól ismert.

A posztkolonialista fordításelmélet az antropológiából, etnográfából, a gyarmatosítás történelméből nőtt ki az 1980-as évek közepén. Művelői antropológusok, történészek, kommunikáció-kutatók, kiknek munkája során a fordítás került érdeklődésük középpontjába. Támaszkodhattak a fordítástudomány néhány irányzatára: A poliszisztéma elvre, mely azt vizsgálja, hogy a politikai és ideológiai rendszerek hogyan irányítják a „mit és hogyan fordítsunk” folyamatát, valamint a funkconalisták látásmódjára, mely előtérbe helyezi a társadalmi kontextust és a fordítás célját. Tanulságos az ókor, a középkor és a romantika nagy alakjainak (Ciceró, Horatius, Jeromos, Schlegel) a fordítás céljával és módjával kapcsolatos gondolatainak elemzése az adott történelmi korszak hatalmi viszonyai, a „magasabb rendű” kultúra, illetve a hódítás filozófiája szempontjából.

A posztkolonialista fordítástudomány a domináns és dominált kultúrák ütközésének következményeit vizsgálja a fordítások szempontjából a kolonizáció előtti, alatti és

utáni korszakokban. Új megfogalmazást keres a fordítás számára: a gyarmatosítás idején mint a kolonizáció „csatornáját”, a gyarmatosítás utáni időkben mint az egyenlőtlenségek fenntartásának eszközét, majd mint a jövő dekolonizációjának útját értelmezi.

A gyarmatosítóknak ki kell alakítaniuk, és fenn kell tartaniuk az adott területen katonai, ideológiai, gazdasági rendszereiket, kommunikálniuk kell a gyarmatosított terület lakóival, ezért a fordítás az interakció központi tényezőjévé válik. Mivel a gyarmatosított nép kulturális, társadalmi, politikai, gazdasági rendszerét a gyarmatosítók saját rendszereik alá akarják rendelni, át akarják formálni, „le akarják fordítani” saját fogalmaik, érdekeik szerint, új fogalmakat, nyelvi elemeket hoznak magukkal. Sokszor saját nyelvük grammatikáját és betűjeleit is elterjesztik a hatalmuk alá került területeken, végül pedig a gyarmatosítók nyelvét is. A nyelvterjesztés módja lehet fizikai erőszak, gazdasági kényszer, illetve a kommunikáció politikai, jogszabályokkal megtámogatott kontrolja. Hierarchikus viszony alakul ki az úgynevezett első és harmadik világ: a modern és a primitív, a gyarmatosítók és a gyarmatosítottak nyelve és kultúrája között, ami kölcsönhatásban van a fordítások típusával, minőségével, mennyiségével, jellemző irányával. A fordítástudomány tehát komplex terület: Azt kutatja, hogyan működik a fordítás a fenti kontextusban, illetve hogyan alakítja a kultúrákat (határaikon belül és kívül). Megállapításai szerint:

1. Az alárendelt ország sokkal többet fordít, mint leigázója, s e fordításokat tömegeknek szánják.

2. Az alárendelt kultúra műveit, ha lefordítják, ezoterikusként, misztikusként stb. értelmezik, s csak szűk körök érdeklődésére tarthatnak számot.

3. Az uralkodó kultúra csak azt fordítja le az alárendelt kultúra műveiből, amit előítéletei szerint jellemzőnek talál, amit elvár.

4. Ezért az alárendelt kultúra írói, ha azt akarják, hogy lefordítsák művüket az ural-

codó nyelvre, sztereotípiákkal élnek majd, idegenné válhatnak saját kultúrájukban.

Az alárendelt ország kultúrája tehát egyre többet veszít stabilitásából. A fordítást a domináns, a forrásnyelvi anyagot exportáló kultúra irányítja.

Különösen érdekes ez a gondolatmenet, ha összevetjük a leíró fordítástudomány egyik tételével: A fordítást a célnyelvi ország kultúrája, tehát az importáló (jelen esetben az alárendelt ország) határozza meg. Hasonlóképp gondolkodik a funkcionalizmus, mely a fordítás célnyelvi kultúrában betöltött szerepe felől közelíti meg a fordítás módját. Ha azonban a posztkolonialista fordítástudomány szemszögéből tovább tágítjuk nézőpontunkat, kiderül, hogy a fordított szöveg célnyelvi kultúrában betöltött szerepét nem a helyi szituáció, a kulturális és kommunikációs viszonyok határozzák meg, hanem a két nyelv és a két kultúra közötti presztízsvizonyok. Eszerint a fordítástudomány igazi kérdése nem a sokak által képviselt és vitatott ekvivalencia és adekvátság, hanem az etnográfiai megközelítés: tudatosan foglalkozni kell az „egyenlőtlen” nyelvviszonyával.

A gyarmatosítás megszűnése után is hatással van a legigázott társadalomra és egyénre: A kialakult alattvalói szemlélet következtében az emberek a volt gyarmatosítók szemével látják magukat, s ezt a látásmódot erősítik a fordítások is. Fontos lehet ezért az újrafordítás mindkét nyelvirányban. Kérdés azonban, milyen fordítási elv alapján?

Ma a népek és nyelvek keveredését a legtöbb kutató pozitívan ítéli meg, gazdagító tényezőnek tartja, mondván, ezen az alapon lehet stabilizálni a posztkoloniális világot. A nyugat ma sok helyen éppoly heterogén, mint a volt gyarmatai. Új értelmet kap a provincia és a központ fogalma. A globális kultúra kialakulásával létrejött a globális határmentiség, a provincializált nyugat jelensége. A fordítás ebben a kontextusban nem csupán szemantikai művelet, melyet képzett emberek végeznek, hanem hétköznapi tevékenység.

Robinson állítása szerint idáig kevés releváns kritika látott napvilágot, ezért az utolsó fejezetben saját maga bírálja a könyvében ismertetett gondolatokat és műveket. Váratlanul, paradoxonok sorával az irányzat fölé emelkedik, olykor személyes indíttatásúnak, máskor túlságosan elvontnak titulálva azt. Ennek ellenére valóban gondolatébresztő művel ismerkedhettünk meg, mely napjaink néhány égető kérdését egy eddig kevésbé ismert szemszögből elemzi, új távlatokat nyitva a humán kutatásnak.

*Dróth Júlia*

**В. Д. Девкин**

**Немецко-русский словарь  
разговорной лексики**

**Deutsch-russisches Wörterbuch der  
umgangsprachlichen und saloppen  
Lexik**

„Русский язык”, Москва, 1996.

Egy olyan német-országi beszélt nyelvi szótárt vehet kézbe az olvasó (nyelvtanuló, nyelvtanár, fordító), amely több mint 12 000 szót és 40 000 kifejezést tartalmaz. Ez a lexika a szókincs szerves része, a hagyományos kétnyelvű szótárakból azonban többnyire hiányzik. A beszélt nyelv az irodalmi nyelvnek a legdinamikusabban fejlődő szférája. Benne tükröződnek leginkább és leghamarabb azok a változások, amelyek a mindennapi élettel kapcsolatos szókincs szemantikájában végbemennek. A beszélt nyelvi lexika ismerete nélkülözhetetlen a napi kötetlen társalgáshoz, a modern szépirodalom nyelvének megértéséhez, a nyelvi országismereti tényezők elsajátításához, de legalább ilyen fontos a modern színházi darabok, filmalkotások, a bennük előforduló szójátékok, mögöttes tartalom, humor, az egyes megnyilatkozások mögötti asszociatív tartalom értelmezése szempontjából. Ahhoz, hogy tudatosan használjunk bizonyos stilisztikai jegyeket hordozó lexikai egysé-

geket, hogy képesek legyünk követni a folyton változó, gyakran expresszív beszélt nyelvet, s a rá oly jellemző sűrített módon informatív szövegeket, ahhoz ismernünk kell a beszédkultúra normáit, ismernünk kell a szókincsnek azt a speciális, az orosz szótárakban *раз (оворное)* stilisztikai minősítéssel ellátott rétegét, amely más szótárakból gyakran hiányzik.

A beszélt nyelvi szókincsnek egy német-orosz szótárban való megjelenítése új perspektívákat nyithat a témát kutató szakemberek előtt mind a germanisztika, mind a russisztika területén. Segíti a beszélt nyelvi szavak és kifejezések értelmezését azoknak szövegkörnyezetbe helyezése. Az összehasonlító feldolgozás, a kontextusbeli illusztrációk német-orosz bemutatása az egyes szócikkeken belül nagyban segíti az adott szó vagy kifejezés pontos értelmezését, elsajátítását. Ennek bizonyításául álljon itt egy szócikk, az első megközelítésben talán nagyon is „ártalmatlannak” tűnő *schon* szó orosz megfelelőiről és azok alkalmazásáról.

**SCHON** частица *уж/е/, же, ну*

1. в побудительных предложениях выражает нетерпение: mach, komm schon! ну начинай уж! Поторапливайся! давай! ; hör schon auf (mit dem Quatsch)! а ну кончай (прекрати) эту ерунду!; sag schon, was los ist! да говори уж, в чём дело! 2. в восклицаниях с формой вопроса подчёркивает неизбежность, безысходность: was kann man da schon machen! что уж тут поделаешь!; wo soll er schon sein! да где ему ещё быть!; was weist du schon davon! Да что ты об этом можешь знать!; was bedeutet ihm schon das Recht der anderen! да разве для него чужие права имеют какое-либо значение? 3. wenn schon а) если уж на это пошло. Wir schaffen doch die letzte Bahn nicht.” – „Na wenn schon! Wir nehmen eine Taxe.” б) ну что. „Ich glaube, er hat Wind von allem bekommen.” – „Na, wenn schon! Daran ist nichts zu ndern.” 4. wenn schon, denn schon (wennschon, dennschon) делать, так делать; если уж так, так только так.”

Willst du alle Möbel aus dem Zimmer raustun?” – „Wenn schon, denn schon. So bald wird es keine Party mehr geben, und wir wollen doch richtig tanzen.” // Wozu dieses Festessen?” – „Wennschon, dennschon! Die Feierlichkeit des Augenblicks verlangt das.”<sup>5</sup> schon gut ладно уж. „Entschuldige, ich habe deinen Koffer benutzt.” – „Schon gut, ich brauche ihn vorlufig nicht.”

Amint az a fentiekben idézett szócikkben látható, V. D. Gyevkin, a szótár szerzője gyakran ad meg úgynevezett mini-dialógusokat, amelyek az adott szónak azt a többletjelentését hordozzák, ami a klasszikus szótárakból hiányzik. Nagy érdeme ez a szótárnak, különösen ha figyelembe vesszük, hogy nem szerzői kollektíva alkotta, hanem egyszerűs mű. Egyszerűs – a szó lexikográfiai értelmében. Többszerűs viszont – V. D. Gyevkin bevallása szerint – az anyaggyűjtést illetően. Mivel nem állt rendelkezésére olyan német szótár, amelynek a kész szócikkeit használhatta volna, így elsősorban a németországi lakosok spontán beszédműveire támaszkodott, amelyek a legkülönbözőbb élethelyzetekben hangzottak el. Ilyen értelemben tehát több száz „társszerűje” van. Az így összegyűjtött anyagban a német szavak orosz jelentését fordítással lehetett megadni, és a fordítás során ügyelni kellett a stilisztikai, tárgyi, logikai megfeleltetésekre. Ideális esetben a német beszélt nyelvi szó orosz fordításának biztosítania kell olyan momentumok egyenértékűségét, mint például a denotatív szemantika, az adott fogalom azonos terjedelme, az értékelő jelzések, a belső forma, a szerkezeti párhuzam, az etikai színezet, a szó esztétikája, valamint az uzuális asszociatív háttér. Ez utóbbi különbségeiből adódóan gyakran előfordul, hogy a tipikusan beszélt nyelvi német szó vagy kifejezés az oroszban – éppen a kulturológiai vagy szokásos asszociatív háttér eltérései miatt – más regiszterbe sorolható, például elvész a beszélt nyelvi jelleg, vagy éppen tolvajnyelvi színezetet kap. A megfeleltetésekből adódó nehézségek ellenére a fentiekben ismertetett szótár bátor és komoly vál-

lalkozás a német beszélt nyelvi szókincs feltérképezése terén. Kétnyelvű szótár lévén hasznos segítője lehet nyelvtanulónak, nyelvtanárnak, fordítónak egyaránt.

*Répassi Györgyné*

Bill Bowler – Sue Parminter

## **NETWORK**

Oxford University Press, Budapest, 1998

Nagy fába vágta a fejszéjét a brit szerzőpáros, mikor elvállalta a nemes feladatot, hogy élvezetes, jól tanulható és tanítható tankönyvcsaládot írjanak a tizenéves korosztály számára. Életkori sajátosságaikból adódóan néha igen bonyolult, néha viszont kifejezetten gyümölcsöző a tizenévesekkel való munka. Ha azonban sikerül felkelteni érdeklődésüket és megfelelően motiváljuk őket, azaz gyakran juttatjuk őket sikerélményhez, könnyedén veszik a nehezebb akadályokat is.

Tájékozottabb kollegáknak ismerősen csenghet a szerzőpáros neve, hiszen ők írták a nagysikerű *Headway* tankönyvcsaláddal tartozó *Pronunciation* kötetek közül a 2. és 3. kötetet, valamint a *Literature* sorozat középhaladó [intermediate] és haladó [advanced] részeit. Ezenkívül előadói voltak az Oxford University Press által szervezett tanár továbbképző tanfolyamoknak.

A könyvcsalád olyan tizenévesek számára készült, akik már előzőleg két-három évig tanulták az angol nyelvet – ideális előzmény lehet a *Chatterbox 3.* vagy a *Project 1.* kötete. Különösen ajánlható a 8, illetve a 6 osztályos gimnáziumok számára, ahol a különböző nyelvi tudásszintekkel rendelkező diákok közös nyelvi szintre való hozásában fontos szerepet kaphat, hiszen az első kötet megszilárdítja és megerősíti azokat a szerkezeteket, amelyekkel a tanulók eddigi tanulmányaik során már találkoztak. Alkalmazható ezenkívül olyan csoportokban is,

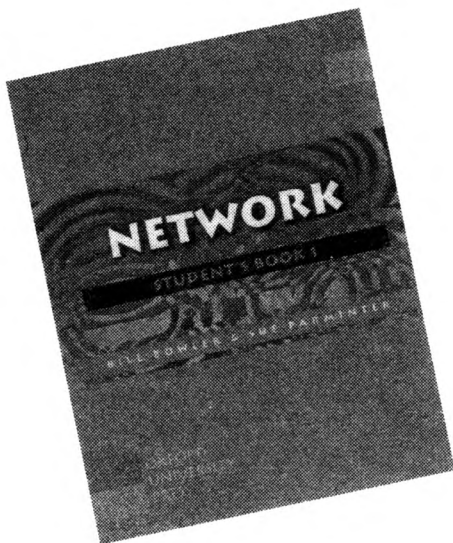
ahol a diákok képességei nagy eltérést mutatnak.

A *Network* sorozat egyébként a következő taneszközökből áll: tankönyv, munkafüzet, tanári kézikönyv, hangkazetta, egy szókincsfejlesztő játékokat tartalmazó füzet, valamint egy magyar nyelvű nyelvtani összefoglalót és egy angol-magyar szójegyzéket tartalmazó segédkönyv.

A tankönyv nyolc fejezete egy-egy témakör köré csoportosul, a nyelvtan és a szókincsbővítést gyakorlatok széles skálája biztosítja. A tematikus szerkezet lehetővé teszi egyrészt, hogy könnyen csoportunkhoz és saját tanítási stílusunkhoz igazíthassuk az anyagot, másrészt pedig, hogy a diákok számára az angol nyelv ne az elerendő cél legyen, hanem új ismeretek szerzésére szolgáló eszköz.

A tankönyv egy-egy fejezetének szerkezeti felépítése azonos: minden fejezet elején, a bevezető részben, a diákoknak kell megfejtenuik a jelszót, mely utal a fejezetben tárgyalt témákra. Ezután következik a célok kijelölése, amelyhez a fejezet végén visszatérünk, és a gyerekek értékelik saját munkájukat, a külön az erre a célra rendszeresített önértékelő lapon. Ennek segítségével megtanulják, hogy maguk is felelősek tanulásukért. A *Network*kal a tanulás nem passzív megismerési folyamat! A „Classroom language” feladatai pedig az angol nyelv használatára ösztönzik a tanulókat. A tanári kézikönyvben külön a tanárok számára készült gyűjtemény ad segítséget a pontos és érthető instrukciók megfogalmazásához, az idegen nyelven történő óravezetés megvalósításához. Egy-egy egység három részt tartalmaz, melyek szervesen kapcsolódnak a fejezet fő témájához. Amikor a tanuló egy „Looking at language” vagy „Do you remember” részhez érkezik a tankönyvben, a munkafüzetben három feladatot talál az adott nyelvi problémával kapcsolatban. Az első feladat könnyű, a szerkezet felismerését, bevésését szolgálja. A második közepes nehézségi fokú, kevésbé ellenőrzött, a harmadik a legnehezebb, az önálló nyelvhasználatra bíztat. A

# NETWORK



- ...is based on topics of real interest to teenagers
- ...contains tasks which give students a real reason to be involved
- ...has a cyclical approach to grammar
- ...encourages student independence
- ...offers practical solutions for mixed-ability classes
- ...includes raps, chants, and songs

NETWORK is an innovative, topic-based course for young teenagers who have already studied some English. It consolidates and reinforces vocabulary and structures that students have already met, and develops them through a wide variety of task-based activities. NETWORK recognizes that teaching teenage classes can be difficult. It also recognizes that it can be extremely rewarding if teachers succeed in awakening students' imagination, energy, and enthusiasm. The course enables teachers to do this, and is flexible enough to suit different learning situations.

---

## Oxford University Press

1113 Budapest, Tarcali u. 20.

Phone: 466-7080 Fax: 372-0168 E-mail: oxford@mail.datanet.hu

könyv talán egyik legfontosabb jellemzője a nyelvtan körkörös megközelítése. Ez azt jelenti, hogy egy leckén belül sohasem találkozhatunk például a jelen idő minden lehetséges előfordulásával, hogy azután a következő leckében tovább léphessünk egy bonyolultabb nyelvtani szerkezetre. Inkább egy-egy nagyobb nyelvtani egységből harap ki egy kisebb falatot, amit azután szintről szintre tovább bővít. Nem várja el, hogy az első találkozás után a tanuló tökéletesen használja az adott szerkezetet, ami ilyen korú diákok esetében lehetetlen is lenne. Minden egyes rész egy úgynevezett „Clipfile” feladattal zárul, mely mindig valamilyen írásbeli feladat, gyakorolja az adott rész szókincsét és gyakran ad kutatómunkát. A fejezetek utolsó részében a fő témához kapcsolódó szerepjátékok találhatóak a beszédkészség értékelésére, valamint ismétlő, gyakorló játékok.

A tankönyv végére kerültek a „rap”-ek és a dalok, nem azért, mintha a szerzők nem tulajdonítanak nekik kellő fontosságot, hanem mert mindegyikhez tartozik egy, a magnóhallgatást megelőző gyakorlat is. Itt kapott helyet a „Communication Bank” is, ahol a páros és csoportos munka feladatai találhatóak, lehetőséget nyújtva ezzel a valódi kommunikáció megvalósulására. A sort a „Grammar Help”, nyelvtani összefoglaló rész, a fonetikus szimbólumok és a rendhagyó igék táblázata zárja.

A tankönyv nyolc fejezete tematikusan kapcsolódik a munkafüzet feladataihoz. A munkafüzet minden, világosan felépített fejezetében található szókincsbővítő rész, az

egy-egy nyelvtani problémákhoz kapcsolódó, különböző nehézségi fokú gyakorlat, a hozzájuk tartozó helyesírási tudnivalókkal, valamint olvasási és íráskészséget fejlesztő feladat. A „Reading for Fun” részben nincsenek feladatok, azoknak a diákoknak készült, akik szeretnek idegen nyelven olvasni. A munkafüzet végén további nyelvtani ismétlő gyakorlatok találhatóak a „Help Yourself” fejezetben.

A kazetta tartalmazza az alapszókincset gyakorló kiejtési feladatokat, minta párbeszédet a beszédkészség fejlesztésére, a beszédértés fejlesztésére szolgáló feladatokat, a „rap”-eket és a dalokat, illetve ezek „karaoke” változatát. A diákok ízelítőt kapnak az angol nyelvváltozatokból, a brit, az észak-amerikai, az ausztrál, az ír és az angol mint nemzetközi nyelv használatából.

A *Network* mind tartalmi, mind megjelenési formáját tekintve jól szervezett, alaposan átgondolt tankönyv. Már az első pillantásra látszik, hogy a XX. század gyermekeihez szól, modern, a számítógép ikonjait felhasználó jelrendszerével. Középpontjában a tanuló áll, minden őerte történik. Megtanít választani, dönteni, alkotni, tudást megosztani, együttműködni, előadni, megvitatni, bemutatni, megszerezni, következtetni, elvonatkoztatni, dolgozni, osztályozni, átalkotni, tömöríteni, egyszerűsíteni, összehasonlítani, felismerni, találgatni, kiválasztani. Röviden, egy kreatív könyv, kreatív tanárok számára.

*Belley Kinga*



# SZOFTVER-KRITIKA

## Collins COBUILD Home Page

<http://titania.cobuild.collins.uk>

Az Angol Adatbankot (Bank of English) 1991-ben hozta létre a HarperCollins kiadó COBUILD osztálya és a Birmingham University. A korpusznyelvészet úttörő lexikográfiai alkalmazása a rohamosan gyarapodó gyűjtemény alapján egyre több kutató és nyelvtanár érdeklődését keltette fel. A ma már több száz millió brit, észak-amerikai és ausztrál szóból álló korpuszon alapuló szótárak, tanulási segédletek és a Bank of English tartalmát vizsgáló szakirodalmi munkák a kortárs nyelvészet egyik jelentős ágát jelentik.

Hogy a megnövekedett érdeklődést ki-elégítse, a COBUILD néhány éve megjelent az interneten is. A Collins COBUILD honlapján található információk és szolgáltatások világosan áttekinthetők és mindazok számára hasznos segítséget nyújtanak, akik ezt az autentikus gyűjteményt kutatási vagy tanítási célokra kívánják felhasználni.

Az első oldalon részletes tartalomjegyzék jelentkezik (lásd 1. ábrát).

A harmadik témára kattintva (The Bank of English) kérdés-felelet formában tájékozódhatunk az Adatbank történetéről, tartalmáról és a felhasználás módjáról.

Talán a leghasznosabb a COBUILD Direct szolgáltatás, mely lehetővé teszi az Adatbank egy kisebb, 45 milliós alkorpuszának elérését. (2. ábra.)

Ezen a közvetlen kapcsolaton keresztül lekérdezhethetjük a 26 milliós brit írott, a 9 milliós amerikai írott vagy a 10 milliós brit beszélt nyelvi gyűjteményt, ha konkordanciákat vagy szavak kollokációit keressük. Mindhárom alkorpusz kiválasztható egyszerre vagy azok valamilyen kombinációja a keresés céljától függően. A szolgáltatás gyors, még az amúgy igen forgalmas délutáni időszakban is.

**FREE On-line Dictionary**

**About COBUILD**

**The Bank of English**

**Idiom of the Day**

**Wordwatch**

**Cobuild Direct**

**Bookshop & Catalogue**

**CD-ROMs**

**COBUILD Subscribers Club**

**The Definitions Game**

**Corpus Competition**

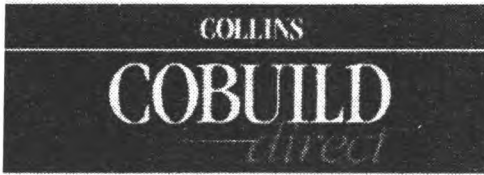
**Idiom Histories**

**Academic Papers**

*1. ábra:*

*A Collins COBUILD nyitó internetes oldala*

Mivel itt az Adatbank egy limitált területe van bejutásunk, a konkordancia eredmények sem mindig teljesekek: csupán 40, véletlenül kiválasztott sort kapunk. A keresési eljárás azonban nagyban pontosítható, így nem ritka az sem, hogy ebben a kisebb korpuszban lévő összes példát megkapjuk.



**2. ábra: Az ingyenesen elérhető COBUILD  
Direct emblémája**

A COBUILD egy másik területe a Szószemle (Wordwatch). Itt hetente új kifejezést választanak ki, és azokat a korpusz adatai alapján mutatják be és értelmezik. Február harmadik hetében az aktuális kifejezés a *pre-owned* eufemizmus volt. A négy, forrásmegjelöléssel együtt megadott példamondattal illusztrált ismertetés tartalmát a látogatók kérdései motiválják. Hasznos lehet ennek felhasználása így önképző nyelvtanulók számára, de akár iskolai tanfolyamon is. (A Wordwatch emblémája a 3. ábrán látható.)



**3. ábra: A Wordwatch emblémája**

Versenyek, idióma-történetek, a korpuszt gondozó munkacsoport tagjai által írt tanulmányok bibliográfiája és természetesen a teljes korpusz elérését lehetővé tevő előfizetési információk teszik teljessé az internetes anyagokat. Mint a Collins COBUILD lapjaira évek óta ellátogató nyelvtanár, minden érdeklődő figyelmébe ajánlom tehát ezt a titáni korpuszt, melynek http címét érdemes lesz megőrizni az internet-böngésző könyvjelzői között.

*Horváth József*

# HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK

Tisztelt olvasóink!

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

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

Együttműködésüket előre is köszönöm.

**Szablyár Anna**  
rovatvezető

## KONGRESSZUSI NAPTÁR

### **Március 29 – április 9.**

*Általános és középiskolákban tanító európai angoltanárok nemzetközi továbbképzése*

**Színhely:** Brighton & Hove (Anglia)

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

### **Április 8–10.**

*IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*

**Színhely:** Veszprém, Veszprémi Egyetem

**Téma:** Nyelvi kihívások a harmadik évezredben

**Felvilágosítás:** Navracsics Judit, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 8200 Veszprém, Egyetem u. 10.

### **Május 6–9.**

*Nemzetközi német diákolimpia*

**Színhely:** Brac szigete, Horvátország

**Téma:** Országismeret

**Felvilágosítás:** Ljerka Biskupic, Debanic Brijeg 23, 41090 Zagreb, Horvátország

### **Június 3–5.**

*A Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) évi közgyűlése*

**Színhely:** Regensburg (Németország)

**Témák:** 1. A német mint idegennyelv helye a kultúrpolitikában  
2. Az empirikus kutatás és hatása a gyakorlatra  
3. Tesztelés és vizsgáztatás  
4. Minőségbiztosítás

**Felvilágosítás:** Geschäftsstelle des FaDaFA, Universität Münster, Lehrgebiet DaF, Hüfferstr. 27 48149 Münster

### **Június 7–10.**

*II. Balatonalmádi Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem*

**Színhely:** Balatonalmádi

**Felvilágosítás:** Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 8200 Veszprém, Egyetem tér 10. Tel./Fax: 88/406 360

## **II. Balatonalmádi Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem 1999. június 7–10.**

A korábbi hagyományokat megőrizve, a MANYE és a Veszprémi Egyetem támogatásával a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke 1999. június 7. és 10. között rendezi meg a II. Balatonalmádi Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemet. A rendezvény vendégprofesszora François Grosjean (Neuchâtel-i Egyetem, Pszicholingvisztikai Laboratórium), aki június 7-én és 8-án fog előadásokat tartani. Szeretettel várunk előadóként, hallgatóként mindenkit az alábbi témakörökben:

- anyanyelv-elsajátítás, anyanyelvi nevelés,
- második vagy idegennyelv-elsajátítás,
- két- és többnyelvűség.

Az előadások időtartama 20 perc (ebből 5 perc a vitáé). A konferencia anyagát könyv formájában publikálni fogjuk.

**Jelentkezési határidő:** 1999. április 30.

**Jelentkezési cím:** Lengyel Zsolt vagy Navracscics Judit  
VE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,  
8201 Veszprém, Egyetem u. 10.  
Tel./Fax: 88/406 360  
E-mail: lengyelz@almos.vein.hu vagy  
navracsj@almos.vein.hu

**Részvételi díj:** 5000 Ft.

Szállást és étkezést igény szerint tudunk biztosítani Balatonalmádiban a Nereus Hotelban, a konferencia színhelyén.  
(Szállás: 1 fő 2200 Ft/éjszaka, ebéd: 800 Ft, vacsora 600 Ft.)

**Június 11-12.**

3. Gráci tanácskozás a németről mint idegen, avagy második nyelvről

**Színhely:** Graz, Ausztria

**Téma:** Alternatív módszerek az idegennyelv-oktatásban

**Felvilágosítás:** Karl-Franzens-Universität  
Graz Mozartgasse 8/II  
A -8010 Graz

**Július 5–16. és 19–30.**

*Nemzetközi tanfolyam angoltanároknak*

**Színhely:** Brighton & Hove, Anglia

**Téma:** Nyelvi továbbképzés és metodika

**Felvilágosítás:** Prof. Dr. Reinhold  
Freudenstein, Am Weinberg 72, D-35096  
Weimar/Lahn, Németország

**Augusztus 2–6.**

*Az AILA 12. Világkongresszusa*

**Színhely:** Tokió

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

**Felvilágosítás:** Secretariat of AILA 99; c/o  
Conference and event Dept.; Simul  
International; Kowa Building no. 9; 1-8-10,  
Akasaka; Mineto-ku; Tokyo 107; Japán  
Németországban: Dr. Udo o. h. Jung, Univ.  
Bayreuth, Sprachenzentrum, D-95440  
Bayreuth, e-mail: udo.jung@uni-  
bayreuth.de

**Augusztus 3–10.**

*A FIT (Fédération Internationale des  
Traducteurs) kongresszusa*

**Színhely:** Mons, Belgium

**Felvilágosítás:** FIT Congress 1999, Ecole  
d'Interprètes Internationaux, 17 Avenue  
du Champ de mars, B-7000 Mons, Belgium;  
e-mail: fit99write.me.com

**Augusztus 16–21.**

*MAPRIAL, a Nemzetközi  
Orosztanárszövetség 9. Világkongresszusa*

**Színhely:** Bratislava, Szlovákia

**Téma:** Orosz nyelv és irodalom a századfor-  
dulón

**Felvilágosítás:** Katedra rusistiky, Fakulta  
humanitnych vied, Univerzita Mateja Bela,  
Tajovskeho 51, SK-974 01 Banská Bystrica,  
Szlovákia

**Augusztus 30. – szeptember 3.**

*LSP – 12. Európai szimpózium*

**Színhely:** Bolzano, Olaszország

**Téma:** Az ezredforduló kilátásai

**Felvilágosítás:** European Academy of  
Bolzano, Via Weggenstein 12/a, 39100  
Bolzano, Olaszország; tel: 39 471 306 111;  
e-mail: LSP99eurac.edu; website:  
<http://www.eurac.edu/LSP99>

**Szeptember 16–18.**

*EUROCALL*

**Színhely:** Besançon, Franciaország

**Felvilágosítás:** Thierry Chanier, Laboatoire  
d'Informatique de Besançon, Université de  
Franch-Comté, 16 route de Gray, 2530  
Besançon, Franciaország; tel.: 33 3 81 58  
84 70; e-mail: therry.chanieunivfcomte.fr;  
website:

[http://lib.univfcomte.fr/RECHERCHE/P7EURO  
CALL/EUROCALLE.HTML](http://lib.univfcomte.fr/RECHERCHE/P7EUROCALL/EUROCALLE.HTML)

**Október 4–6.**

*A DGFF (Deutsche Gesellschaft für  
Fremdsprachenforschung) 18. kongresszusa*

**Színhely:** Dortmund, Németország

**Téma:** Többnyelvűség és multikulturalitás

**Felvilágosítás:** Prof. Dr. Günter Nold,  
Universität, Institut für Anglistik und  
Amerikanistik, D-44221 Dortmund, Német-  
ország

## Szerkesztőségünkhöz beérkezett újabb könyvek

- Barabás István: *Angol-magyar szójegyzék az EU Magyarországról írt véleményéhez.* Szombathely, 1998, 141 p.
- Pusztay János: *Finn-magyar szójegyzék az EU Magyarországról írt véleményéhez.* Szombathely, 1998, 300 p.
- Pusztay János: *Német-magyar szójegyzék az EU Magyarországról írt véleményéhez.* Szombathely, 1998, 258 p.
- Sciacovelli, Antonio: *Olasz-magyar szójegyzék az EU Magyarországról írt véleményéhez.* Szombathely, 1998, 228 p.
- Szablyár Anna, Morvai Edit: *Kapcsolatok. Diáklevelezés és diákcsere az idegennyelv-oktatásban.* Soros oktatási füzetek. Budapest, 1998, 84 p.
- Szűcs Tibor: *Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában.* Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999, 316 p.

*Továbbra is köszönettel fogadunk Könyvszemle című rovatunk számára küldött, recenziálásra ajánlott könyveket.*

## A IV. évfolyam 4. szám szerzői

- ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA LÍVIA, Széchenyi István Főiskola, Idegen Nyelvi Tanszék, Győr  
BAJKÓ ISTVÁN ZSOLT, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Német Tanszék,  
Budapest
- BÁNRETI ZOLTÁN, MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest
- BELLEY KINGA, Vörösmarty Gimnázium, Budapest
- CS. CZACHESZ ERZSÉBET, József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai-Pszichológiai  
Intézet, Szeged
- CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Orosz Nyelv és Irodalom  
Tanszék, Nyíregyháza
- CSERNUSNÉ ORTUTAY KATALIN, Veszprémi Egyetem, Nyelvi Lektorátus, Veszprém
- CSILLAGNÉ ASZTALOS ENIKŐ, Külkereskedelmi Főiskola, Budapest
- DRÓTH JÚLIA, Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Idegennyelvi Lektorátus, Gödöllő
- GLASER, EVELYNE, Johannes Kepler Egyetem, Linz, Ausztria
- GOLDMANN LEONÓRA, Veszprémi Egyetem, Nyelvi Intézet, Veszprém
- GÖRCSNÉ MUZSAI VIKTÓRIA, Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, Győr
- HEGYI ÁGOTA, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Idegen Nyelvi Lektorátus, Piliscsaba
- HORVÁTH JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Tanszék, Pécs
- MATTENHEIMNÉ GYULASI ELVIRA, Janus Pannonius Tudományegyetem, Üzleti  
Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszék, Pécs
- RÉPÁSI GYÖRGYNÉ, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyelvi Lektorátus, Nyíregyháza
- RÓNA ANNAMÁRIA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angoltanárképző Központ,  
Budapest
- SÁRDI EDIT, Janus Pannonius Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
- SEBESTYÉN RITA, Veszprémi Egyetem, Angol Tanszék, Veszprém

## **A Modern Nyelvoktatás megvásárolható a Corvina Könyvklubban**

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

☎ 317 5185,

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

## **valamint a Corvina-Könyvesboltokban:**

### **Lícium Könyvesbolt**

4026 Debrecen, Kálvin tér 2/c.

☎ (52) 319 428

### **Művészeti Könyvesbolt**

Idegen nyelvű Könyv-, Zenemű- és Hanglemezbolt

7621 Pécs, Széchenyi tér 8.

☎ (72) 310 427

## **és megrendelhető a kiadónál:**

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.

Fax: 318 4410





## EGYETEMI KÖNYVTÁR

Fónagy Iván  
A KÖLTŐI NYELV

A „költői nyelv” kettős értelemben minősül az általában vett nyelv sajátos változatának: egyfelől különállást biztosít neki a kommunikációs szerep, a „poétikai funkció” szerint, másfelől éppen ennek a feladatnak az eredményes ellátása érdekében olyan szerkezeti, elemválasztási, általában formai adottságok jellemzik, amelyek minden más feladatkörtől, illetve „nyelvhasználati regisztertől” megkülönböztetik.

Fónagy Iván könyve épp ezt a sajátosságot írja le és elemzi. Tekintettel arra, hogy a költői nyelv különállását éppen a nagyon egyedi specifikumok nagy száma és komplex jellege adja, tudományos megközelítése is szükségszerűen sokrétű. Az alkalmazott módszerek köre a fogalmi analízistől a statisztikai eljárásokig terjed.

A kötet mindemellett szigorúan követi a közérthetőség didaktikai elvét.

Minden részterületen gazdag példaanyag illusztrálja a tételeket és a bemutatott kategóriákat. A példák elemzése mellett olyan magyarázatokat is kínál, amelyek több oldalról világítják meg a jelenségeket, s felkészítik a kötet használóit költői szövegek önálló elemzésére.

600 oldal, 4200 Ft

*Ugyanebben a sorozatban jelent meg előzőleg:*

Szabó Zoltán

A MAGYAR SZÉPÍRÓI STÍLUS TÖRTÉNETÉNEK FŐ IRÁNYAI

264 oldal, 1700 Ft

CORVINA