Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

❖ Kohn János emlékére ❖
❖ A siket gyermek joga a kétnyelvűvé váláshoz ❖
❖ Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportban ❖
❖ Út a funkcionális analfabétizmus felé ❖
❖ Attitűdvizsgálat a magyar fiatalok nyelvválasztásáról a rendszerváltozástól napjainkig ❖
❖ Érvek és ellenérvek az eredmény- és a folyamatközpontú írásoktatással kapcsolatban ❖
❖ A leendő spanyol tolmácsok lehetőségei az Európai Unióban ❖
❖ A finn nyelv és kultúra Magyarországon ❖

❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖

V. évfolyam 4. szám

1999. december

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

TARTALOM

Bartha Magdolna: Kohn János emlékére...3
François Grosjean: A siket gyemek joga a kétnyelvűvé váláshoz...5
Nikolov Marianne: Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportban...9
Mátyási Mária: Út a funkcionális analfabétizmus felé. Hogyan tudnak olvasni Magyarországon az iskoláskorúak?...32
Cs. Jónás Erzsébet – Fedoszov Viktor: Attitűdvizsgálat a magyar fiatalok nyelvválasztásáról a rendszerváltozástól napjainkig...39
Kiszely Zoltán: The Write Way? Érvek és ellenérvek az eredmény- és a folyamatközpontú írásoktatással kapcsolatban...51
Jámbor Emőke: A leendő spanyol tolmácsok lehetőségei az Európai Unióban...62
Pap Éva: A finn nyelv és kultúra Magyarországon...69

KÖNYVSZEMLE...73
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK...92

V. évfolyam 4. szám

1999. december

Az V. évfolyam 4. számának szerzői

BÁLINT ANITA, Anikó utcai Általános Iskola, Pécs
BARTHA MAGDOLNA, Kodolányi János Főiskola, Német Tanszék, Székesfehérvár
CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Nyíregyháza
FEDOSZOV, VIKTOR, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Nyíregyháza
FORINTOS ÉVA, Budapest
FÓRIS ÁGOTA, Janus Pannonius Tudományegyetem, Kísérleti Fizikai Tanszék, Pécs
GACS JUDIT, Külkereskedelmi Főiskola, Budapest
GARAI ANNA, Széchenyi István Főiskola, Győr
GROSJEAN, FRANÇOIS, Neuchâteli Egyetem, Franciaország
HERR JUDIT, Janus Pannonius Tudományegyetem, Idegennyelvi Lektorátus, Pécs
HOPPÁLNÉ ERDŐ JUDIT, Janus Pannonius Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
HUSZÁR ÁGNES, Budapest
IKER IVETT, Vak Bottyán Gimnázium, Paks
JÁMBOR EMŐKE, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Spanyol-Portugál Tanszék, Budapest
KISZELY ZOLTÁN, Kodolányi János Főiskola, Angol Tanszék, Székesfehérvár
MÁTYÁSI MÁRIA, Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa
NIKOLOV MARIANNE, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Tanszék, Pécs
PAP ÉVA, Budapest
SÁRDI EDIT, Janus Pannonius Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen
KLAUDY KINGA, Miskolci Állami Egyetem, Miskolc és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
KOHN JÁNOS, Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely
KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és József Attila Tudományegyetem, Szeged
LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Tudományegyetem, Veszprém és Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs
MANHERZ KÁROLY *(elnök)*, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
SZÉKELY GÁBOR, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza
SZÉPE GYÖRGY *(főszerkesztő)*, Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs és MTA, Budapest
ZSOLNAI JÓZSEF, Veszprémi Egyetem, Tanárképzo Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa

Hírrovat: SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
Szoftver-kritika-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Tanszék, Pécs
Felelős szerkesztő: BLASCHTIK ÉVA, Corvina Kiadó, Budapest

Megjelenik négyszer egy évben ◆ Kiadja a Corvina Kiadó kft. ◆ Felelős kiadó: Bart István
Műszaki vezető: Kozma Miklós ◆ A kiadó és a szerkesztőség címe (valamint hirdetésfelvétel):
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

Kohn János (1941–1999) emlékére

Ez év márciusától szegényebb lett a magyarországi germanisztika és alkalmazott nyelvészet. Kohn János, a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola kiemelkedő egyénisége eltávozott körünkből.

Kohn Jánosnak Nagyváradról történt 1989-es áttelepülése óta nem egészen tíz év adatott meg, hogy tanítson, kutasson, szervezzen, publikáljon. S tette mindezt óriási elkötelezettséggel, lelkesedéssel, kitartással, az új iránti fogékonysággal. Halk szavú, szerény kolléga volt, aki azonban – mihelyt szakmai beszélgetésekre került sor – igen szenvedélyes is tudott lenni. Diákjai és kollégái egyaránt szerették, becsülték.

Magyarországi pályafutását a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Germanisztikai Intézetében kezdte, ahol hallgatóit nemcsak értően vezette be a szintaxis rejtelmeibe, hanem sokukat sikerült megnyernie is a nyelvészet számára. 1990-ben főállású oktatóként elhagyta az ELTÉ-t, és meghívásra Szombathelyen vállalta fel a német tanárképzés beindításának nyelvészeti részét.

Energiáját ez azonban nem tudta teljesen lekötni. És miután az új dolgok mindig is izgatták – mind a tudományban, mind pedig az élet egyéb területein – 1991-ben közép-kelet-európai vonatkozásban is valami egészen újat hozott létre, az EECALL-t, azaz East European Computer Assisted Language Learning Centre-t. Ez a központ nemcsak magyarországi tanárokat és diákokat hivatott elméleti és gyakorlati téren segíteni, hanem a határon túli kollégákat is. Sok felsőoktatási intézmény tartozik köszönettel a központ és természetesen Kohn János által nyújtott segítségért.

Talán az EECALL és az annak vezetésében szerzett tapasztalatok érlelték meg benne egyre inkább azt a gondolatot, hogy a szombathelyi Berzsenyi Dániel Főiskolának megint valami újat kellene kezdeményeznie. Töretlen energiával munkálkodott az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék létrehozásán, ami 1997-ben álomból valósággá lett. 1998-ban pedig a tanszék programját akkreditált egyetemi programként fogadta el a MAB.

Az általa kezdeményezett számtalan országos és nemzetközi konferencia közül csak kettőt emelnék ki, a fordítástudománynak szentelt Transferre necesse est elnevezésű, nagysikerű nemzetközi konferenciát, valamint a VIII. Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciát. Mindkét konferencia megrendezése egyben szakmai hitvallását, pályájának ívét is tükrözi, hiszen tudományos munkálkodását a fordítás elméletével és gyakorlatával kezdte, és váratlanul bekövetkezett eltávozásakor pedig éppen az alkalmazott nyelvészet egyik vezető egyéniségeként tevékenykedett nemcsak Szom-

bathelyen, hanem Pécsett is, ahol az alkalmazott nyelvészeti doktori program megbecsült előadója volt.

Végezetül essék szó róla mint folyóirat-szerkesztőről is. A magyarországi német tanárok immáron 14. évfolyamát megélő folyóiratának, a *Deutschunterricht für Ungarn*nak, valamint a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesülete folyóiratának, az újraindítása óta 5. évfolyamában járó *Modern Nyelvoktatás*nak lelkes és segítőkész szerkesztőségi tagja volt. Halálával mindkét folyóiratot nagy veszteség érte.

Bartha Magdolna

FRANÇOIS GROSJEAN

A siket gyermek joga a kétnyelvűvé váláshoz

Minden siket gyermeknek meg kell adni a jogot, hogy kétnyelvűként nőhessen fel, a hallászcsökkenés (-károsodás) szintjétől függetlenül. A gyermek akkor jut teljes kognitív, nyelvi és társadalmi képességek birtokába, ha ismeri és használja mind a jelnyelvet, mind a verbális nyelvet (annak írott és – lehetőség szerint – hangzó formáját).

A gyermek nyelv iránti szükségletei

A siket gyermeknek a nyelv segítségével számos dolgot kell megvalósítania.

1. A szülőkkel, családtagokkal minél előbb kommunikálni

A halló gyermek általában élete első éveiben sajátítja el a nyelvet, mivel környezetében ennek van kitéve és képes ennek érzékelésére. A nyelv a gyermek és a szülei közötti szociális és személyes kötelékek megalapozó és megerősítő eszköze. Ami igaz a halló gyermekre, annak igaznak kell lennie a siket gyermek vonatkozásában is. Tehát a siket gyermeknek is minél előbb és minél teljesebben képesnek kell lennie kommunikálni a szüleivel valamelyik természetes nyelv segítségével. A nyelv az, aminek révén a szülő és gyermek közti érzelmi kötődés leginkább kifejeződik.

2. A kognitív képességeket kisgyermekkorban fejleszteni

A nyelv révén a gyermek személyiségfejlődése szempontjából létfontosságú kognitív képességek fejlődnek ki. Ide tartozik a különféle érvelési, absztraháló, memorizáló stb. képesség. A nyelv teljes hiánya, egy nem természetes nyelv adoptálása vagy egy rosszul értett vagy ismert nyelv használata igen hátrányos következményekkel járhat a gyermek kognitív fejlődésére nézve.

Ez a rövid írás a kétnyelvűség és siketség témakörével éveken át foglalkozó gondolatok eredménye. A környezet (szülők, orvosok, logopédusok, nevelők stb.) gyakran nem tekinti a siket gyermeket jövendő kétnyelvű vagy kétkultúrájú egyénnek. Ez a felismerés késztetett e cikk megírására. Az alábbi kollégáim, barátaim voltak segítségemre: Robbin Battison, Penny Boyes-Braem, Eve Clark, Lysiane Grosjean, Judith Johnston, Harlan Lane, Rachel Mayberry, Lesley Milroy, Ila Parasnis és Trude Schermer. Köszönet nekik megjegyzéseikért, javaslataikért. Egyúttal köszönetemet fejezem ki Lengyel Zsoltnak és Navracsics Juditnak a szöveg magyar nyelvű fordításáért. *(F. G.)*

A szerző Neuchâteli Egyetem tanára. *(A szerk.)*

3. Enciklopédikus tudást birtokba venni

A gyermek a világról való enciklopédikus ismereteit főleg a nyelv révén sajátítja el; a szülőkkel, családtagokkal, gyerekekkel és felnőttekkel folytatott kommunikáció során világról szóló információkat cserél. Ez a tudás szolgál később az iskolában folytatott különböző tevékenység alapjául; ez teszi lehetővé és erősíti a nyelvi megértést. Az enciklopédikus tudás támogatása nélkül nincs igazi nyelvi megértés.

4. A környező világgal teljességgel kommunikálni

A siket gyermeknek, akárcsak a halló gyermeknek, képesnek kell lennie teljes körűen kommunikálni azokkal (szülők, testvérek, kortársak, tanárok, felnőttek stb.), akik életük részét képezik. A kommunikáció során az információ optimális része arra a nyelvre jusson, amely a helyzetnek és a résztvevőknek leginkább megfelel. E szempont szerint bizonyos esetekben a jelnyelvnek, más esetekben a verbális nyelvnek (annak valamelyik formájának) jut ez a szerep, de olykor a két nyelv váltogathatja egymást ebben a funkcióban.

5. Kétféle világhoz akkulturálódni

A nyelv révén a siket gyermekeknek kétféle – a halló és a siket – világ tagjává kell válniuk. Részben azonosulniuk kell a hallók világával, ami az esetek többségében szüleik és családtagjaik világa (a siket gyermekek 90 százalékának szülei ép hallásúak). De kapcsolatba kell kerülniük – amilyen gyorsan lehet – a siketek világával, azaz másik világukkal is. Otthonosan kell mozogniuk mindkét világban, amennyire csak lehetséges, mindkettővel azonosulniuk kell.

A szükségletek teljesülésének egyetlen módja – a kétnyelvűség

A kétnyelvűség két vagy több nyelv ismerete és rendszeres használata. A jelnyelv és verbális nyelv alkotta kétnyelvűség az egyetlen módja annak, hogy a siket gyermek kielégítse szükségleteit, azaz hogy korán kommunikáljon szüleivel, fejlessze kognitív képességeit, enciklopédikus tudásra tegyen szert, teljes körűen kommunikáljon a környező világgal és hogy akkulturálódjon a hallók és a siketek világához.

Milyen típusú kétnyelvűség?

A siket gyermek kétnyelvűsége a siket közösség által használt jelnyelvet és a halló közösség által használt verbális nyelvet foglalja magában. Az utóbbit írott és – lehetőség szerint – hangzó formájában is el kell sajátítania. A két nyelv – a gyermektől függően – különböző szerepet játszik: egyes gyermekek domináns nyelve a jelnyelv, másoké a verbális nyelv, és vannak olyanok, akiknél egyensúly van a két nyelv között. A kétnyelvűségnek a továbbiakban különböző fajtái alakulhatnak ki, mivel különböző szintű siketség létezik, és maga a nyelvi érintkezési helyzet is komplex (négy nyelvi készség, két produkciós és két percepciós rendszer stb.), azaz a siket gyermekek különböző fokon válnak kétnyelvűvé és kétkultúrájúvá. Ebben az értelemben nem különböznek a világ lakosságának körülbelül a felétől, akik két vagy több nyelvvel élnek. (A becslések szerint legalább annyi, ha nem több kétnyelvű van ma a világban, mint egynyelvű.) Akárcsak más kétnyelvű gyermekek, ők is két nyelvet használnak a mindennapi élet során, ők is két világhoz – ebben az esetben a hallók és a siketek világához – tartoznak.

A jelnyelv szerepe

A jelnyelvnek kell az első nyelvnek vagy az első két nyelv egyikének lennie, amelyet a súlyosan hallássérült gyermek elsajátít. A jelnyelv természetes, teljes értékű, tökéletes kommunikációt biztosító nyelv. A jelnyelv a verbális nyelvvel ellentétben – ha gyorsan megtanulják – az egészen kicsi siket gyermek számára a szülőkkel való korai és teljes kommunikációt teszi lehetővé. A jelnyelv fontos szerepet játszik a siket gyermek kognitív és szociális fejlődésében, segíti a világról szerzett ismeretek elsajátítását. Lehetővé teszi a siket gyermek akkulturálódását a siketek világához (amely a két világ egyike, ahová a gyermek tartozik), mihelyt megteremtődött a kapcsolat ezzel a világgal. A jelnyelv ezenkívül elősegíti a verbális nyelv elsajátítását: annak akár írott, akár hangzó formájában. Köztudott, hogy az első szokásos módon elsajátított nyelv, legyen az verbális vagy jelnyelv, nagyban hozzájárul a második nyelv elsajátításának sikeréhez. Végül, ha a gyermek a jelnyelvet képes használni, akkor már garantált, hogy a gyermek legalább egy nyelvet tökéletesen elsajátított. A siket gyermekek és környezetük szakembereinek hatalmas erőfeszítései, valamint a különféle technikai segédeszközök használata ellenére tény, hogy sok siket gyermeknek vannak nehézségei a verbális nyelv hangzó formájának létrehozásában és értésében. Mivel jó néhány évet kell várni, hogy a verbális nyelven kielégítő, de talán általa soha el nem érhető szintre jusson, és eközben megtagadjuk tőle, hogy a közvetlen szükségleteit kielégítő nyelvet (jelnyelv) megtanulhassa, azt kockáztatjuk, hogy a gyermek visszamarad mind nyelvi, mind kognitív, mind társadalmi vagy személyiségi fejlődésében.

A verbális nyelv szerepe

A kétnyelvű lét két vagy több nyelv ismeretét és használatát jelenti. A siket gyermek másik nyelve az a nyelv, amit az a halló világ használ, amely a gyermek második világa. Ez a nyelv hangzó vagy írott formájában a gyermek szüleinek, testvéreinek, tágabb családjának, jövendő barátainak, munkaadóinak stb. nyelve. Fontos, hogy kommunikáció jöjjön létre akkor is, ha a gyermek olyanokkal kerül kapcsolatba a mindennapi életben, akik nem ismerik a jelnyelvet, ezért a kommunikáció csak a verbális nyelven valósulhat meg. A verbális nyelv – főleg annak írott formája – a későbbiek során az ismeretek elsajátításának fontos eszköze. Az általunk tanultból sok mindent az írás közvetít, akár otthon, akár az iskolában. Mi több, a siket gyermek tanulmányi sikere és jövendő szakmai teljesítménye nagymértékben attól függ, hogy a verbális nyelv írott és – ha lehetséges – hangzó formáját mennyire jól sajátította el.

Befejezés

Kötelességünk lehetővé tenni a siket gyermek számára, hogy két nyelvet sajátítson el: a siket közösség jelnyelvét (mint első nyelvet, ha a halláscsökkenés nagyfokú) és a halló többség verbális nyelvét. Ennek elérése céljából a gyermeknek mindkét közösséggel kapcsolatba kell lépnie, éreznie kell mindkét nyelv megtanulásának és használatának szükségességét. A gyermek jövőjével való hazardírozás a modern technikai haladásban bízva csak egy nyelvvel, a verbális nyelvvel számolni. Egyfelől kockáztatjuk a gyermek kognitív és személyiségi fejlődését, másfelől tagadjuk annak szükségességét, hogy a gyermek mindkét kultúrába bekapcsolódjon, amely-

nek tulajdonképpen tagja. Ha a gyermek korán kapcsolatba kerül a két nyelvvel, az több garanciát nyújt, mint a csak egyik nyelvvel való kapcsolat, bármi legyen is a gyermek jövője, és a lehetséges két világ közül bármelyiket válassza is magának az életben. Az ember soha nem bánja meg, ha több nyelvet ismer, azt viszont minden bizonnyal megbánja, ha nem ismer eleget, különösen akkor, ha a fejlődése a tét. A siket gyermeknek meg kell adni a jogot, hogy kétnyelvűként nőjön fel, és az ebben nyújtott segítségért mi vagyunk a felelősök.

IRODALOM

Grosjean, François. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Uő. (1987). Bilingualism. In *Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness.* New York: McGraw-Hill.

Uő. (1992). The bilingual and the bilcultural person in the hearing and in the deaf world. *Sign Language Studies,* 77, 307–320.

Uő. (1994). Individual bilingualism. In: *The Encyclopedia of Language and Linguistics.* Oxford: Pergamon Press.

Uő. (1994). Sign Bilingualism: Issues. In: *The Encyclopedia of Language and Linguistics.* Oxford: Pergamon Press.

Uő. (1996). Living with two languages and two cultures. In: I. Parasnis (szerk.), *Cultural and Language Diversity: Reflections on the Deaf Experience* (pp. 20–37). Cambridge: Cambridge University Press.

NIKOLOV MARIANNE

Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban

1. Bevezetés

Tanulmányunk célja, hogy elemezze a hazai angoloktatás helyzetét a középiskolák 10. 11. és 12. évfolyamain. A vizsgálat hátterében a vizsgareform áll, melynek keretében új vizsgákat kell kidolgozni az alapműveltségi vizsga, valamint a megújuló kétszintű érettségi céljaira minden tárgyból, köztük élő idegen nyelvekből is. Bár a közelmúltban sok vitás nyilatkozat látott napvilágot a Nemzeti alaptanterv sorsát illetően, a tervek szerint a diákok a 10. évfolyam végén tehetik le az alapműveltségi vizsgát, a 12. végén pedig az érettségit közép- vagy emelt szinten. Az új vizsgák bevezetésének várható időpontja 2002, illetve 2004; így elegendő idő áll rendelkezésre az előkészületekre. Arra törekedtünk, hogy osztálytermi megfigyelésekre és kérdőíves adatgyűjtésre támaszkodva reális képet kapjunk az átlagos, vagy problémás körülmények között zajló pedagógiai folyamatokról a középiskolák utolsó három évében. A megfigyelt csoportokat úgy választottuk ki, hogy a hátrányos helyzetű iskolák helyzetébe engedjenek bepillantást: olyan periférián lévő csoportokban gyűjtöttünk adatokat, ahol az idegen nyelvek nem szerepelnek a prioritások között. Az osztálytermi valóság jellemzésére törekedtünk, hogy megtudjuk, mennyiben befolyásolják a nyelvoktatást a jelenlegi vizsgák. Minderre azért van szükség, hogy az új vizsgákon használt feladatok típusait és szintjét reálisan tudjuk meghatározni. Összesen 55 középiskola 118 angol nyelvóráján gyűjtöttünk adatokat, és ezek elemzéséből vonjuk le következtetéseinket. Reményeink szerint a tanulmány feltárja a nyelvoktatás helyzetének erős és gyenge pontjait.

Köszönetet mondunk azoknak a tanároknak, akik az órákat megfigyelték, jegyzeteltek, az interjúkat elkészítették és az adatokat lejegyezték: Együd Jánosné, Fehérváryné Horváth Katalin, Gál Ildikó, Horváth Ilona, Kissné Pótor Katalin, Martsa Sándorné, Matheisz Éva, Nábrádi Katalin és Torda Márta. Külön köszönet illeti Caroline Claphamet és Dianne Wallt az előkészületek során nyújtott segítségükért, és J. Charles Aldersont, valamint Medgyes Pétert jobbító megjegyzéseikért. A kutatás nem valósulhatott volna meg a British Council és munkatársai, Nagy Edit, Szűcs Gábor, Ian Marvin és Peter Brown támogatása nélkül. A nyers adatok értelmezhetővé tételében Précsich Richárd segített. Végezetül hálával tartozunk azoknak a tanároknak és diákoknak, akik vállalták a részvételt a projektumban.

A cikk a Fekete Hajnal, Major Éva és Nikolov Marianne (szerk.) 1999. *English Language Education in Hungary: A Baseline Study. Budapest: The British Council Hungary* kötet nyolcadik fejezetének rövidített változata. *(N. M.)*

2. A kutatás háttere

Célunk minél többet megtudni az osztálytermi folyamatokról. Ezért választottuk a kutatás egyik módszeréül az megfigyelést. Az idevágó szakirodalom (Allwright & Bailey 1991, Chaudron 1988, Johnson 1995, Johnson & Morrow 1981, Malamah-Thomas 1987, Nunan 1989, Seedhouse 1996, Van Lier 1988, Wallace 1998, és Wragg 1994) áttanulmányozása után sorra vettük a nemzetközi kutatásokban használt eszközöket, köztük a Lancaster University IELE központjában kifejlesztetteket. Mivel a projektum céljai és kontextusa jelentősen eltértek az elérhető forrásokban leírtaktól, új adatlapot dolgoztunk ki a hazai igényeknek megfelelően.

3. Kutatási kérdések

A következő kérdésekre kerestünk választ:

1. Hogyan jellemezhető a nem tagozatos középiskolai angoloktatás?
2. Hogyan jellemezhető az átlagos iskolai körülmények között dolgozó tanárok és diákok munkája?
3. Hány órában tanulják az angol nyelvet?
4. Milyen mértéken támaszkodnak a középiskolák a diákok általános iskolai tudására?
5. Milyen szerepet játszik az iskolán kívüli nyelvtanulás?
6. Milyen anyagokat és technikai eszközöket használnak a tanárok?
7. Megközelítőleg mennyi időt és energiát fordítanak az egyes készségek és egyéb területek fejlesztésére?
8. Hogyan jellemezhető az osztálytermi munka szervezése?
9. Milyen arányban használják a tanárok és diákok az angolt és a magyart a tanórákon?
10. A megfigyelt órákon milyen feladat- és szövegtípusok szerepelnek?
11. A tanárok bevallásuk szerint milyen gyakran használnak egyes feladat- és szövegtípusokat?
12. A megfigyelők és a tanárok szerint melyek a diákok előnyös és hátrányos jellemzői?

- Feltételeztük, hogy a vizsgált kedvezőtlen körülmények között mind a tanárok, mind pedig a diákok több nehézséggel találják szembe magukat, mint azokban az iskolákban, melyekben az intenzív nyelvi programok kedvezőbb családi hátterű diákokat vonzanak.
- Feltételeztük, hogy gondot okoz a folytonosság hiánya, mivel a nem tagozatos intézmények ritkán indítanak haladó vagy középhaladó csoportokat azok számára, akik általános iskolában már tanultak angolul.
- Viszonylag magas csoportlétszámokat vártunk a magasabb presztízsű iskolákhoz képest, és az országos átlagnál kevesebb diákról feltételeztük, hogy iskolán kívül is tanulja a nyelvet.
- Várakozásaink szerint eszközhiány és csaknem kizárólag tankönyvek használata – és kiegészítő anyagok hiánya – jellemzi ezeket a csoportokat.
- Azt vártuk, hogy a kommunikatív tananyagokat használó tanárok kevesebb frontális osztálymunkát és több páros, illetve csoportmunkát alkalmaznak.
- Feltételeztük, hogy a tanárok főként angolul fognak beszélni a megfigyelő jelenlétében, és egyenes arányú összefüggést vártunk a tanárok és a diákok célnyelvhasználatában.

- Egy tanórán öt-hat különböző feladat alkalmazását feltételeztük, valamint a 12. évfolyamon az érettségire jellemző feladatok túlsúlyát vártuk.
- Úgy gondoltuk, ha a tanárok óráik után a listán szereplő feladatok gyakoriságáról nyilatkoznak, jóval több típusról állítják majd, hogy használják őket, mint amennyit a megfigyelt órán alkalmaztak.
- A diákok erősségei és gyengéi között a nyelvi jellemzők mellet pszichológiai tényezők említését is vártuk (pl. attitűd, motiváció, nyelvérzék).

4. Módszer

Az adatgyűjtést hét középiskolai tanár végezte, egyenként 14-17 órát figyeltek meg. Rajtuk kívül még két kolléga vállalkozott három-három tanórai adatgyűjtésre, munkájuk, illetve egyetemi tanulmányaik részeként. Összesen kilenc tanár vett részt a 118 angol óra megfigyeléséből álló projektumban megfigyelőként 1998 áprilisában. A fenti hét tanár a British Council által támogatott vizsgareform projektumba az ország különböző pontjain dolgozó angol szakemberek helyi segítőiként kapcsolódott be. Velük közösen készült el egy kéthetes tréning keretében a megfigyeléshez használt adatlap, megfigyelési eszköz és kérdőív. Az eszközök kidolgozását követően a közösen kimunkált eszközökhöz mellékeltünk egy részletes listát a tennivalókról annak érdekében, hogy mindenki azonos módon járjon el. A fentiek mellett két levelet is kaptak: egyikben a saját iskolájuktól kértük, hogy tegyék lehetővé a projektumban való részvételt, a másikban pedig a megfigyelt kolléga iskolavezetésétől kértünk engedélyt és adtunk tájékoztatást.

5. A kutatás résztvevői

5.1. A megfigyelt tanárok

Összesen 107 tanárt figyeltünk meg 55 középiskola 118 csoportjában. 105 tanár magyar anyanyelvű volt, kettő angol. A megfigyelt 107 tanár a következő típusú intézményekben szerezte végzettségét. Mint azt az 1. számú táblázat mutatja, többségük kétszakos; és az egyetemi diplomával rendelkezők száma meghaladja a főiskolai

1. sz. táblázat: A tanárok végzettségének megoszlása gimnáziumokban és szakközépiskolákban

Gimnázium	Főiskola	Egyetem	Kiegészítő egyetemi diploma	Továbbképzés
Egyszakos	2	3	3	1
Kétszakos	6	20		
Átképzős	2	4		

Szakközépiskola	Főiskola	Egyetem	Kiegészítő egyetemi diploma	Továbbképzés
Egyszakos	15	6	7	1
Kétszakos	18	19		
Átképzős	7	5		

diplomásokét. (A diplomák száma azért magasabb a tanárok létszámánál, mert egy tanár több diplomával is rendelkezhet, pl. az átképzősök.) Meglepően alacsony a kiegészítő egyetemi diplomák száma (12%), hasonlóan a továbbképzéseken észtvettek számához (2%).

A 2. számú táblázat a 118 csoport megoszlását szemlélteti az 55 középiskolában: megközelítőleg kétharmaduk szakközépiskolai, harmaduk nem tagozatos gimnáziumi, és néhány csoport kombinált iskolatípusból került ki. Két szakközépiskolában négy szakmunkás csoportot is megfigyeltünk, bár jelenleg tantervük nem tartalmaz kötelező nyelvoktatást. Kéttannyelvű csoportok a vizsgálatban nem szerepeltek. Az iskolák kiválasztásában szerepet játszott a megfigyelők lakóhelyéhez való földrajzi közelség, illetve a személyes ismeretség.

2. számú táblázat: A megfigyelt csoportok megoszlása iskolatípus szerint

Gimnázium	Szakközépiskola	Gimn. és szki
35	71	12

A megfigyelt csoportok földrajzi megoszlását a 3. számú táblázat szemlélteti. Háromnegyedük nagyvárosi (debreceni, egri, győri, pécsi, szegedi és budapesti), a többi kisvárosi iskolából való: Füzesabony, Keszthely, Sárvár, Zalaszentgrót és Zalaegerszeg. Néhány iskolában több csoport is részt vett.

3. számú táblázat: A megfigyelt csoportok földrajzi megoszlása

Budapest	Nagyváros	Kisváros
19	66	33

5.2. A megfigyelt diákok

Tanáraik információi szerint a gyerekek meghatározó hányada alsó középosztálybeli és munkáscsaládokban él. Nyelvérzéküket általában gyengének, az iskolához, tanuláshoz és nyelvtanuláshoz való attitűdjüket és motivációjukat gyakran problémásként jellemezték. Mivel más módon a diákokról nem gyűjtöttünk adatokat, mindezeket az információkat fenntartással kell kezelni.

A diákok évfolyamok szerinti megoszlását az alábbi táblázat szemlélteti: a legtöbben 10. évfolyamra jártak.

4. számú táblázat: A diákok évfolyamok szerinti megoszlása

Évfolyam	10.	11.	12.
Csoport	49	42	27

5. számú táblázat: A csoportok létszámának minimuma, maximuma és átlaga évfolyamok szerint (fő)

10. évfolyam			11. évfolyam			12. évfolyam		
Átlag	Min.	Max.	Átlag	Min.	Max.	Átlag	Min.	Max.
14,28	5	22	15,12	9	34	13,92	8	20

A csoportlétszámok 5 és 34 között mozogtak, átlag 15 fővel csoportonként. A három évfolyamon a végzős csoportokban voltak a legalacsonyabbak a létszámok.

6. A kutatás eszközei

Három eszközt alkalmaztunk adatgyűjtésre: egy adatlapot, egy megfigyelőlapot és egy kérdőívet. Mindhárom angol nyelvű volt.

- Az adatlap objektív adatokat kért a tanárokról, diákokról és a pedagógiai kontextusról.
- A megfigyelőlap olyan feladat- és szövegtípusok listáját tartalmazta, melyeket a leggyakrabban használt nyelvkönyvek és módszerek alkalmaznak, kiegészítve a magyar nyelvtanításra speciálisan jellemzőekkel, mint pl. a felelés. Összesen 11 szóbeli, 22 írásbeli, 6 hallás utáni értést fejlesztő és 10 olvasási feladat, valamint 23 szövegtípus szerepelt a listán. A megfigyelőlap két nyitott kérdést is tartalmazott, melyekre a diákok előnyös és hátrányos tulajdonságait kellett felsorolnia a megfigyelőnek. Végül egyéb megjegyzésekre is rendelkezésre állt hely.
- A megfigyelt tanárok számára készített kérdőív a fenti listákat tartalmazta, kiegészítve három gyakoriságra utaló kategóriával. A nyitott kérdések azonosak voltak a megfigyelőknek feltettekkel.

Mindezek mellett a megfigyelőket arra kértük, jegyzeteljenek, és bármit, ami említésre érdemes, továbbítsanak. Végezetül egy összefoglaló értékelést készítettek az első két eszköz szempontjai szerint, mely tartalmazta az eszközök és a megfigyelési feladatok értékelését is.

7. A kutatás menete

Először az iskolákat választottuk ki a következő szempontok alapján:

- Az intézmények általános gimnáziumok, szakközépiskolák és szakmunkásképzők voltak, vagy ezek kombinált típusai.
- Tagozatos nyelvi csoportok nem szerepeltek köztük.
- A 10. és 11. évfolyamokat előnyben részesítettük, mivel a 12. évfolyamon kevésbé voltak fogadókészek az intézmények.
- Előnyt élveztek a hátrányos helyzetű iskolák, valamint
- azok, ahol az iskolavezetés kedvezően fogadta a projektumot.
- A látogatásokat a megfigyelők időben és távolságban össze tudták egyeztetni.

Ezután az iskolák vezetőinek küldtük el a felkérést és a kutatás céljáról, miként-jéről információt tartalmazó levelet, valamint a kikérőket. Az óramegfigyelés előtt a kollégák tájékoztatták a tanárokat a projektum céljáról és menetéről, de az írott anyagokat nem ismertették előre, csak az óra után. Annyit tudtak, hogy a vizsgareform előkészítésként a diákok tudását, órai viselkedését vizsgáljuk, valamint a vizsgára készülő feladattípusok kapcsán kívánunk tájékozódni. Az óra alatt a kollégák jegyzeteltek. Az óramegfigyelést követően a tanárnak feltették az adatlap 1–12. kérdéseit és kitöltették velük a feladattípusokat is tartalmazó kérdőívet. Közben a kérdőív kitöltése során felmerülő problémák megoldásában segítettek, és minden lényeges információt lejegyeztek. Érdeklődésre tájékoztatást adtak a vizsgareformról. Végül a megfigyelők odahaza kitöltötték a kérdőíveket, összegezték tapasztalataikat. Az összes hospitálás végeztével átfogó értékelést készítettek. Végezetül az adatokat számítógépen Excel programban elemeztük.

8. Eredmények

Először a tanárokkal kapcsolatos eredményekről számolunk be a statisztikai adatok, a megfigyelések és interjúk alapján.

8.1. A tanárok

Bár a hároméves nyelvtanári diplomával rendelkező tanárok kivételével a főiskolai szintű diplomás tanárokat a középiskolák nem alkalmazhatják, a kutatásban szereplő tanárok csaknem fele (107-ből 50 fő) ebbe a kategóriába tartozik. A szakközépiskolában súlyosabb a helyzet: 40 tanár volt főiskolai és 30 egyetemi végzettségű, míg a gimnáziumokban az arány 10 a 27-hez (1. sz. táblázat). Magyarázatul az iskolák presztízse szolgálhat. Mivel a főiskolai diplomások közül 63 fő kétszakos, valószínűleg ők a viszonylag idősebbek közül kerültek ki, mivel az egyszakos képzés az újabb keletű. Az iskolák, úgy látszik, rákényszerülnek arra, hogy alacsonyabb végzettséggel alkalmazzanak nyelvtanárokat: vagy nincs más jelentkezőjük, vagy pedig kinevezett státuszú tanárokról van szó. Nekik a közeli jövőben egyetemi kiegészítő diplomát kell szerezniük, hogy állásukat megtarthassák. A továbbképzéseken való részvétel igen alacsony szintűnek bizonyult, valószínűleg ezt a tanárok nem tartják számon, mivel eddig nem járt igazolással, vagy valóban nem vettek részt továbbképző tanfolyamon, esetleg nem értették a kérdést.

A megkérdezettek közül tízen rendelkeznek kiegészítő diplomával, és 18-an átképzett tanárok: többségük (12) szakközépiskolában tanít (míg gimnáziumban 6). Az átképzett tanárok alacsony arányát a középiskolában részben alátámasztja az az adat, mely szerint az általános iskolai nyelvtanárok 65 százaléka az átképzett (Halász és Lannert 1998: 273).

A tanárok módszertani kultúrájáról a feltett kérdések sorrendjében adunk képet.

8.1.1. Tananyagok

Lássuk, milyen tankönyveket és kiegészítő anyagokat használnak csoportjaikkal a tanárok. Mint a 6. számú táblázatban látható, a kiegészítő anyagoknál jóval több tankönyvet soroltak fel. Mindkét iskolatípusban rangsorban a legnépszerűbbek a *Headway* és a *Hotline* sorozat kötetei. A jobb oldali oszlop számai azt jelzik, hány csoportban használták az egyes anyagokat.

Összességében mindkét iskolatípusban a brit kiadású egynyelvű kiadványok száma meghaladja a hazai kiadású kétnyelvűekét, és az arányok nagyon hasonlóan alakulnak: a gimnáziumokban 30 áll szemben kettővel, míg a szakközépiskolákban 59 a néggyel. Mindössze 85 tanár írt konkrét címet.

Kiegészítő anyagként 15 gimnáziumi csoportban használnak brit könyveket szemben a hat magyar kiadásúval, míg a szakközépiskolákban az arány igen eltérő: nyolc a 26-hoz. Címet összesen 56 tanár adott meg, a többiek fénymásolt anyagokat, képeslapokat, internetet említettek, de ezeket a táblázatban nem szerepeltettük.

A magyar kiadványok közül a legnépszerűbbeknek a GCSE (15 csoportban) és az Angol (6-ban) bizonyultak. A hazai kiegészítő anyagok aránya a kiegészítő kiadványok között meghaladja a britekét: 24/32. Ennek valószínű oka a magyar vizsgák visszahatása a tanítási folyamatokra, hisz közülük egyetlen egyről állítható, hogy nem a vizsgakészülést szolgálja (*Stories for Reproduction*); az összes többi nyelvtani gyakorló vagy tesztkönyv.

6. számú táblázat: A tanárok állítása szerinti leggyakrabban használt tankönyvek és kiegészítők

Gimnáziumok		
Tankönyv	*Kiegészítő anyag*	Csoport száma
Headway (Soars and Soars)		16
	A Practical English Grammar (Thomson)	7
Hotline (Hutchinson)		6
	English Grammar in Use (Murphy)	5
Blueprint (Abbs and Freebairn)		4
	GCSE (Jobbágy)	4
Access to English (Coles and Lord)		2
Angol (Budai)		2
	Stories for Reproduction (Hill)	2
Streetwise		2
	Success at First Certificate	2
	Társalgási témák (Horváth)	2
Szakközépiskolák		
Headway (Soars and Soars)		26
Hotline (Hutchinson)		20
	GCSE (Jobbágy)	11
Streamline English		7
Grapevine		6
	1000 Questions 1000 Answers	5
Angol (Budai)		4
	English Grammar in Use (Murphy)	4
	Grammar Practice Exercises (Budai)	4
	A Practical English Gr. (Thomson)	2
	Angol nyelv alapfokon (Bartáné)	2
	Angol nyelvtani gyakorlatok (Dévainé)	2
	Living English Structure (Allen)	2
	Társalgási szituációk ... (Némethné)	2

Az adatokból következik, hogy a tanárok többsége szükségesnek tartja a tankönyvek kiegészítését különböző nyelvtani és tesztfeladatokkal. A hazai kiadványok viszonylag alacsony árfekvése ellenére az angol szakos tanárok zöme érdemesnek tartja diákjaival megvetetni a borsos árú brit tananyagokat.

8.1.2. Óravezetés

Célunk az volt, hogy adatokat kapjunk a tanárok óravezetésének jellemzőiről: milyen munkaformákat alkalmaznak, milyen arányban használják az anyanyelvet és a célnyelvet, mennyire hangsúlyos egyes alapkészségek fejlesztése, milyen feladat- és szövegtípusokat használnak.

7. táblázat: Munkaformák és nyelvhasználat a tanárok végzettségének tükrében

Egyetemi végzettségű tanárok				Főiskolai végzettségű tanárok			
Munkaformák				Munkaformák			
	átlag %	min. %	max. %		átlag %	min. %	max. %
Frontális	63,34	10	100	Frontális	55,49	10	100
Csoport	22,81	10	60	Csoport	22,14	5	50
Pár	20,67	5	40	Pár	24,07	5	60
Egyéni	24.04	5	90	Egyéni	28,80	9	90
Tanári nyelvhasználat				Tanári nyelvhasználat			
	átlag %	min. %	max. %		átlag %	min. %	max. %
Angol	72,15	5	100	Angol	68,80	10	100
Magyar	29,65	1	95	Magyar	32,30	0	90

Mint azt a 7. számú táblázat mutatja, az egyetemi végzettségű tanárok gyakrabban alkalmaztak frontális osztálymunkát, mint főiskolai végzettségű kollégáik, akik viszont gyakrabban adtak a diákoknak pármunkát és egyéni feladatokat. A csoportmunkát hasonló arányban alkalmazták, de a főiskolai diplomával rendelkező tanárok változatosabban szervezték óráikat.

8. számú táblázat: A munkaformák megoszlása évfolyamok szerint

Évfolyam	10.			11.			12.		
	átlag %	min. %	max. %	átlag %	min. %	max. %	átlag %	min. %	max. %
Frontális	55,49	10	100	66,58	10	100	56,35	10	100
Csoport	21,07	10	40	23,00	5	50	25,91	10	60
Pár	25,77	5	60	17,11	5	50	24,00	10	40
Egyéni	25,77	10	90	27,24	5	90	31,05	10	100

A frontális osztálymunka aránya legmagasabb a 11., míg az egyéni munkáé a 12. évfolyamon. Ugyanakkor pármunkát legritkábban a 11. és leggyakrabban a 12. évfolyamon alkalmaztak a tanárok.

A tanári nyelvhasználat megoszlását a 7. számú táblázat a tanárok végzettsége szerint, a 9. számú táblázat pedig az iskola típusa szerint mutatja. Az egyetemi végzettségűek a tanórák 72 százalékában használták a célnyelvet, szemben a főiskolai végzettségűek 69 százalékos arányával. Az iskolatípus szerinti megoszlásban a gimnáziumi tanárok jóval ritkábban használtak a magyart (23%), mint a szakközépiskolai kollégáik (36%). Ez az arány valószínűleg nem a tanárok nyelvtudásával, hanem a diákok nyelvi szintjével van összefüggésben: a tanárok annál gyakrabban használják a célnyelvet, minél inkább feltételezik, hogy diákjaik megértik őket. Ezt a feltételezést alátámasztja a legalacsonyabb és legmagasabb arány a két nyelv között: a gimnáziumi csoportokban a magyar nyelv használatának aránya 1 és 50 százalék között mozgott, míg a szakközépiskolai csoportokban 0 és 95 százalék között. Hasonlóképpen az angol használatában a legalacsonyabb arány 50 százalék, a legmagasabb 100 százalék volt, szemben a szakközépiskolai 5 százalékkal és 100 százalékkal.

9. számú táblázat: A tanárok nyelvhasználatának megoszlása

Gimnáziumok			
	átlag %	min. %	max. %
Angol	77,66	50	100
Magyar	23,00	1	50
Szakközépiskolák			
	áltag %	min. %	max. %
Angol	65,79	5	100
Magyar	35,81	0	95

10. számú táblázat: A tanárok és diákok angol és magyar nyelvhasználata évfolyamok szerint

Évfolyam	10.			11.			12.		
	átlag %	min. %	max. %	átlag %	min. %	max. %	átlag %	min. %	max. %
	Tanárok								
Angol	70,00	10	100	68,00	5	100	68,00	10	100
Magyar	30,00	1	90	32,00	0	95	32,00	2	90
	Diákok								
Angol	62,00	30	100	67,00	10	99	64,00	20	100
Magyar	38,00	1	70	33,00	1	90	36,00	10	80

A két nyelv évfolyamonkénti megoszlásában – mint az a 10. számú táblázatban látható – nem volt alapvető különbség, bár az évek múlásával kissé emelkedett a tanárok magyar nyelvhasználata, és a diákok a 10. évfolyamon használták az anyanyelvüket a leggyakrabban.

Feltétlenül ki kell emelni, hogy a tanári beszéd egyharmada magyar nyelvű volt a megfigyelt idegen nyelvi órákon. Ha figyelembe vesszük, hogy a diákok csak a heti néhány tanórán hallják az angol nyelvet, ez a magas arány hátrányosan befolyásolhatja nyelvtanulási esélyeiket. A megfigyelések szerint a tanárok főként két okból beszéltek magyarul: nyelvtani szabályt vagy szavakat magyaráztak, vagy saját utasításaikat, magyarázataikat fordították rögtön magyarra. Az egyik csoportban – ez volt a legextrémebb eset – a tanár magyarul biztatta diákjait, hogy magyar nyelvű kérdéseire angolul válaszoljanak. A két anyanyelvű kolléga kivételével egyetlen megfigyelt tanár sem vezette végig óráját kizárólag a célnyelven. A megfigyelők úgy értékelték, a diákok jóval többet megértettek volna a célnyelven, mint tanáraik feltételeztek róluk.

A tanári nyelvhasználatot a diákokéval a két iskolatípusban a 11. számú táblázat adatai alapján hasonlítjuk össze.

A diákok diskurzusának közel harmada volt magyar nyelvű, hasonlóan a tanárokéhoz. További kutatás szükséges annak kiderítésére, van-e ok-okozati összefüggés a tanárok és diákok órai nyelvhasználatának arányában. Adataink szerint a gimnáziumi tanárok ritkábban használták a magyart szakközépiskolai kollégáikhoz képest (23%, illetve 36%, lásd a 9. sz. táblázat), és a 11. sz. táblázat adatai szerint az előbbiek diákjai kissé alacsonyabb arányban hagyatkoztak az anyanyelvükre. A 10. szá-

11. számú táblázat: A diákok angol és magyar nyelvhasználatának aránya

Gimnáziumok			
	átlag %	min. %	max. %
Angol	67,00	30	100
Magyar	33,00	1	70
Szakközépiskolák			
	átlag %	min. %	max. %
Angol	63,00	10	100
Magyar	37,00	1	90

mú táblázat adatai a tanárok magyar használatának enyhe emelkedését mutatják az évek múlásával, míg a diákok a 10. évfolyamon használták a magyart a leggyakrabban, és a 11-iken a legritkábban.

A megfigyeléseket követő interjúkban több tanár kifejtette, hogy a diákok alacsony nyelvi szintje miatt kénytelen magyarul beszélni. Tehát lehetséges, hogy a tanárok a diákok nyelvi szintjéhez igazítják a két nyelv használatának arányát, és mivel a gimnáziumi csoportokban viszonylag jobban tudtak a diákok angolul, több idegen nyelvű inputot kaptak. Ez a magyarázat ellentmond a tanárok magyar nyelvhasználatának évfolyamonkénti emelkedő tendenciájának, melynek egyik lehetséges magyarázata a több nyelvtani magyarázat.

Néhány tanár az interjúkban arra panaszkodott, hogy a tanulók nem akarnak angolul válaszolni, és ezt a tendenciát a megfigyelők is megerősítették. A diákok hátrányos tulajdonságai között is elsőként szerepelt az erőfeszítés hiánya. Gyakran az egyszavas válaszokat is magyarul adták, bár leggyakrabban ezek angol szavak jelentésének kitalálásakor fordultak elő, melyeket a tanárok magyarul kértek. A diákok magyar nyelvhasználatának magas arányát még magyarázza az a tény, hogy pár- és csoportmunka során egynyelvű csoportokban az anyanyelv használata tipikus és természetes (beleértve tanárok csoportjait is).

A következő részben azt elemezzük, milyen hangsúllyal szerepelt a négy alapkészség, a nyelvtan, fordítás és a szókincs fejlesztése a megfigyelt órákon.

A 12. táblázat adatai szerint némi eltérés mutatkozott a négy alapkészségre helyezett hangsúlyban. A gimnáziumokban több időt szenteltek a beszéd és integrált készségek fejlesztésének, a szakközépiskolákban pedig az írás és nyelvtan szerepe volt hangsúlyosabb. A két iskolatípus közti lényeges eltérés a nyelvtan és beszéd szerepének rangsorában található: a szakközépiskolákban leggyakrabban a nyelvtant gyakorolták, míg a gimnáziumokban második helyen szerepelt, az írás éppen fordítva. Valószínűleg a nyelvtan túlsúlya kívánta meg a tanárok magas arányú magyar nyelvhasználatát.

Amint azt a 13. táblázat mutatja, a vizsgált területek arányaiban évfolyamonkénti bontásban a beszédértés és olvasás területén csökkenés tapasztalható, szemben a nyelvtan, fordítás és integrált feladatok arányának növekedésével. Ez a tendencia lehet az egyik oka annak, hogy a legutolsó évfolyamon a magyar használata nem csökkent: a fordítás és nyelvtanozás megkívánja az anyanyelv jelenlétét.

12. számú táblázat: A különböző fókuszú feladatok aránya a két iskolatípusban (%)

	Gimnázium	Szakközépiskola	Együtt
Beszédértés	15,3	17,0	15,9
Olvasás	19,6	19,7	20,1
Írás	11,9	15,8	14,2
Beszéd	28,0	23,9	26,0
Nyelvtan	20,7	28,3	25,7
Szókincs	16,4	15,5	15,8
Fordítás	17,5	16,3	16,6
Integrált	20,3	14,9	16,2

13. számú táblázat: A feladatok arányai évfolyamonként (%)

Évfolyam	10.			11.			12.		
	átlag	min.	max.	átlag	min.	max.	átlag	min.	max.
Beszédértés	17,24	5	60	15,79	5	50	12,73	5	25
Olvasás	20,03	5	60	22,60	5	60	15,63	5	40
Írás	14,24	5	40	13,86	5	60	14,64	5	50
Beszéd	25,41	5	95	26,09	2	73	27,08	5	100
Nyelvtan	22,13	5	80	28,33	5	90	27,89	5	80
Szókincs	15,98	5	66	16,06	2	40	15,24	5	40
Fordítás	14,23	5	40	17,23	1	40	19,00	5	70
Integrált	15,67	5	40	14,15	5	30	19,58	10	60

8.1.3. Feladat- és szövegtípusok

Az adatok ismertetése és elemzése előtt a következőkre szükséges a figyelmet felhívni. Mint látható lesz, a megfigyelt és a tanárok által bevallott gyakoriságok között alapvető különbségek mutatkoznak. Az alkalmazott feladatok és szövegek típusai a tananyagoknak is függvényei, és néha előfordult, hogy beazonosításuk a megfigyelőknek nehézséget okozott. Először végignézzük, melyik feladat- és szövegtípust milyen gyakran használták a megfigyelt órákon a tanárok, ezeket az adatokat a táblázatok *megfigyelt* rovatában jelezzük. Utána a tanárok önbevallásával (*bevallott* rovat) is egybevetjük az adatokat.

Várakozásaink szerint egy tanórán 5-6 tevékenységet használnak a tanárok. A megfigyelt órákon a többség 3-4 feladattípust alkalmazott, néhányan jóval többet. Bár az egy tanórára jutó feladatok átlaga 4,65 volt, a megfigyelők szerint az órák jó részét egyhangúság és unalom jellemezte. A látszólagos ellentmondás mögött az rejlik, hogy egy-egy feladat esetében két rubrikát is kipipáltak, mivel például az információs szakadék áthidalása és a beszélgetés egybeestek. Ezért az órai átlagok valószínűleg alacsonyabbak voltak a fenti adatnál.

Néhány megfigyelő megjegyezte, úgy érezte, reális képet kapott a mindennapi munkáról, a tanárok nem igyekeztek „bemutatót tartani". Ez a benyomás vizsgálatunk megbízhatóságát növeli, ugyanakkor a megfigyelői paradoxon tükrében sosem fogjuk megtudni, valóban ilyen unalmasak az átlagórák, vagy ezek javított változa-

tok voltak. Szélsőséges példákról is beszámoltak a megfigyelők: láttak dinamikus órákat, ahol a változatos feladatokba a tanár minden diákot bevont, és volt olyan óra is, ahol 37 percet szenteltek a házi feladat ellenőrzésére, és 8 percet egy új feladat megoldására.

A következő táblázatokban a feladattípusokat megfigyelt gyakoriságuk szerint rangsoroltuk (*megfigyelt* oszlop). A *bevallott* oszlopban a számok azt jelölik, hogy a tanárok saját állításuk szerint milyen gyakran használják a feladatokat: a *soha* 0, a *néha* 1, a *gyakran* 2 pontot jelentett, melyekből átlagot számoltunk. Ezeket az adatokat természetesen kritikával kell kezelni, mivel nagy valószínűséggel a lehető legkedvezőbb benyomást kívánták kelteni. A *soha* rubrikát csak akkor jelölték, ha a feladatot egyértelműen elutasították, például a másolás esetében. Mint majd látható lesz, ez volt a leggyakoribb írásfeladat. A *megfigyelt* oszlopban a szám azt jelöli, hogy a 118 tanórán a feladat összesen hány alkalommal fordult elő.

14 sz. táblázat: A beszédkészséget fejlesztő feladatok gyakorisága

	megfigyelt	bevallott
Kérdésekre válasz	106	1,91
Beszélgetés kép(ek)ről	29	1,34
Szerepjáték	27	1,37
Beszélgetés gondolatébresztő tárgyról (pl. kulcs, étlap)	22	1,01
Szöveg összefoglalása	21	1,25
Felelés	20	1,33
Információs szakadék áthidalása	19	1,18
Információ kigyűjtése térkép, táblázat segítségével	10	1,02
Film, könyv, történet ismertetése	5	1,00

A leggyakoribb beszédkészséget fejlesztő feladat a kérdésekre adott válasz volt, a megfigyelések szerint az osztálytermi interakciókra jellemző minta szerint: tanár kérdez, diák válaszol, tanár értékel. A megfigyelők kiemelték ennek a frontális osztálymunkára épülő feladattípusnak unalmas jellegét, és azt a tényt, hogy az esetek többségében csak kevés diákot sikerült megmozgatni vele. Ez a feladattípus gyakran párosult feleléssel. A következő hat feladattípus a csoportok hatodában fordult elő, de a tanárok önbevallásaikban ezek gyakoriságát jóval magasabbra tették. Átlag két szóbeli feladat fordult elő óránként, ami igen alacsony arány, és arra utal, hogy a diákok igen kevés alkalmat kapnak a célnyelv aktív használatára. Ráadásul a feleléseket, pár- és csoportmunkát leszámítva a diákok válaszai egyszavasak voltak, vagy rövid mondatokból álltak. Ha mindehhez hozzávesszük, amit az anyanyelv használatával kapcsolatban megállapítottunk, igen kevés szóbeli gyakorlásra kaptak a diákok lehetőséget.

Az írásbeli feladatokról a 15. számú táblázat szolgáltat adatokat. Összesen 152 alkalommal fordultak elő a 118 óra során, átlag egy vagy kettő. Bár a tanárok állítása szerint a másolás a legritkábban fordul elő, ezt figyelték meg a leggyakrabban (24 alkalommal, de a szavak másolását a tábláról kizártuk). Az angolról magyarra és vissza történő fordítás előkelő helyezést ért el, és a kétféle fordítás összesítve megelőzi a másolást (28). A további gyakori feladatok között a behelyettesítéses, kitöltős drillek

és tesztfeladatok szerepeltek, szemben a ritkán alkalmazott kreatív írásfeladatokkal. A két oszlop adatainak az összehasonlítása azt sugallja, reális a kép: a három leggyakoribbnak vallott feladat között ott a fordítás angolról magyarra (1,66), a kitöltéses feladat (1,39) és a fordítás magyarról angolra (1,34). Mindhárom tipikus nyelvvizsgafeladat, ezért joggal feltétezzük a vizsgák visszahatását. Érdekes, hogy a képleírás szóbeli vizsgafeladat, de a megfigyelt órákon írásbeli feladatként szerepelt.

15. számú táblázat: Az írásbeli feladatok aránya

	megfigyelt	bevallott
Másolás	24	0,50
Kitöltős (különböző „cloze" és C-teszt)	15	1,39
Fordítás angolról magyarra	15	1,66
Szavak mondatokká rendezése	14	1,47
Fordítás magyarról angolra	13	1,34
Képleírás	12	1,47
Nyelvi elemek újrarendezése	12	1,32
Feljegyzés, emlékeztető, naplóbejegyzés írása	8	0,81
Megadott elemek felhasználása (pl. képek, szavak)	8	1,08
Diktálás	6	0,79
Rövid szövegek alkotása nem teljes lista segítségével	6	0,95
Adatkitöltés (kérdőív, adatlap)	6	1,28
Szövegalkotás adott kezdettel vagy végződéssel	3	0,55
Mondatok bekezdésekké rendezése	3	0,95
Szövegalkotás vázlat alapján	2	1,07
Levélírás (formális, baráti, meghívó)	1	1,13
Utasítás, útbaigazítás megírása	1	1,00
Utasítás kép segítségével	1	1,00
Bekezdések szöveggé szerkesztése	1	0,82
Angol szöveg összefoglalása magyarul	1	0,98
Képeslap, üdvözlőlap írása	0	1,08

Összegezve látható, hogy a leggyakrabban tapasztalt és bevallott írásfeladatok nyelvi központúak. A nyelvtani-fordító és az audió-lingvális módszert idézik, melyek az érettségi és nyelvvizsgafeladatokra jellemzőek. Az írásfeladatok, a szóbeliekhez hasonlóan a szavak és mondatok szintjén mozogtak. A kitöltős és fordítási feladatoknál a diákok egyenként, egymást váltva haladtak, szóról szóra, mondatról mondatra.

A beszédértést fejlesztő feladatok közül mindössze 16 csoportban, a megfigyeltek közül minden hetedikben használtak a tanárok. Ez az arány rendkívül alacsony, ráadásul a 12. évfolyamon egyetlen csoportban sem fejlesztették direkt módon a diákok hallás utáni szövegértését. Mivel az adatok száma igen alacsony, a tipikus feladatokra vonatkozóan nehéz következtetést levonni.

Figyelembe véve, hogy az óraszervezési és egyéb feladatokra a tanárok gyakran használták a magyar nyelvet, megállapítható, hogy a megfigyelt csoportokban a diákok igen kevés alkalommal gyakorolták a hallott szöveg megértését. A megfigyelések

16. számú táblázat: Beszédértési feladatok

	megfigyelt	bevallott
Képek sorba rendezése hallott szöveg segítségével	7	0,92
Képek összekapcsolása hallott szöveggel	6	1,04
Jelölés képen hallott szöveg segítségével	2	0,80
Útvonal követése térképen	1	0,73
Rajzolás utasításra	0	0,75

során a beszédértést fejlesztő feladatok gyakran kapcsolódtak össze mondatonkénti fordítással ellenőrzési céllal. A tanárok többsége nem használta ki az óraszervezési nyelvhasználat nyújtotta lehetőségeket a diákok beszédértési készségének fejlesztésére. Az okok között a következők szerepelhetnek: az érettségin nem szerepel ennek a készségnek az értékelése, ezért a tanárok nem gyakoroltatják. Másrészt, bár az iskolák rendelkeznek a szükséges technikai felszereléssel, ezek gyakran nem hozzáférhetőek, de erről még esik majd szó. Harmadszor, a tankönyvek nem tartalmaznak elegendő hanganyagot, és ilyen jellegű kiegészítő anyagot a tanárok nem használnak. Összegezve: a hallás után értés fejlesztése volt a legelhanyagoltabb terület a megfigyelt órákon.

17. táblázat: Olvasási feladatok gyakorisága

	megfigyelt	bevallott
Hangos felolvasás	64	1,72
Képek és szöveg párosítása	21	1,19
Események, részek egymás utáni sorba rendezése	7	1,13
Kihagyott szövegrészek pótlása összefüggő szövegben	7	1,15
Szövegrészek párosítása	6	0,98
Mondatok, bekezdések összefüggő szöveggé rendezése	4	1,06
Feleletválasztásos feladat	3	1,14
Cím, alcím párosítása szövegekkel	1	1,06
Vélemények párosítása szövegben említett emberekkel	1	0,72

Az olvasást 114 alkalommal gyakorolták a 118 csoportban; a leggyakoribb feladat hangos felolvasás volt. Képek és szöveg párosítása 21 alkalommal fordult elő, a többi sorbarendezésen, párosításon alapuló feladattípus 29-szer. Bár a hangos felolvasás nem vizsgafeladat, a feladatok több mint 50 százalékát ez tette ki.

A többi felsorolt tevékenység a tankönyvi feladatok megoldásából adódott, míg a hangos olvasást bármely előforduló szöveggel kapcsolatban alkalmazták. A megfigyelők véleménye szerint a felolvasás igen időigényes volt, és a szövegértést leggyakrabban mondatonkénti fordítással ellenőrizték.

A tanárok által a négy alapkészségre bevallott gyakoriságokat a megfigyelt adatokkal összevetve látható, hogy a legelső helyre a kérdésekre adott válaszok került (1,91), második hangos olvasás (1,72), harmadik az angolról magyarra fordítás (1,66). A tanárok által legelutasítottabb feladat a másolás (0,5), de ez volt a leggyakrabban megfigyelt írásfeladat. A fenti négy feladattípus tette ki a megfigyelt feladatok 39 százalékát (209 alkalom az összes 539-ből).

18. számú táblázat: Szövegtípusok előfordulási gyakorisága

	megfigyelt	bevallott
Egyszerű történet, mese	19	1,27
Könyvrészlet	17	0,78
Felirat, szövegrészlet	14	0,79
Képleírás	14	1,31
Újságcikk	11	1,20
Monológ	11	0,78
Interjú, TV- és rádióprogram	10	1,19
Szótár meghatározás	9	0,81
Grafikon, ábra, táblázat	8	0,9
Menü	6	0,93
Használati utasítás, útbaigazítás	6	1,16
Személyes feljegyzés, üzenet	5	0,96
Hirdetés	4	1,08
Baráti vagy hivatalos levél	5	1,32
Menetrend, órarend	2	1,03
Turista információ	2	1,07
Bemondott szöveg (pl. állomáson, reptéren)	1	0,99
Képeslap	1	1,09
Telefonos szöveg (információ, üzenetrögzítő)	1	0,88
Nyomtatvány, kérdőív	0	1,00

Összesen 20 típust soroltunk fel a szövegtípusok között, és a táblázat kitöltése a négy alapkészséghez hasonlóan történt. A leggyakrabban tapasztalt szövegtípus az egyszerű történet és mese volt, ez a bevallások szerint harmadik helyen szerepel. A tanárok leggyakrabban használtként a leveleket és képleírást jelölték meg, de ezeket összesen három, illetve 14 csoportban alkalmazták.

Nem kértünk külön adatot arról, honnan valók a felhasznált szövegek. A feljegyzések szerint a szövegek túlnyomó része tankönyvekből származott, és igen kevés alkalommal használtak autentikus szövegeket. Ezek között képes újságkivágások, és szókártyák fordultak elő. A hallgatnivaló szövegeket 29-en jelölték a 118 alkalomból, ezzel is megerősítve a készség nem megfelelő fejlesztéséről mondottakat.

Összefoglalva mindazt, amit a feladat- és szövegtípusok használatával kapcsolatban megállapítottunk, az alábbiak jellemezték a megfigyelt angolórákat:

- A leggyakrabban alkalmazott feladatok között a tanári kérdésre adott egyenkénti válaszok, hangos olvasás és másolás szerepeltek.
- A tananyagokat és a kiegészítő anyagokat jobbára nyelvtani-fordító és audiólingvális eljárásokat alkalmazva eklektikus módon használták a tanárok.
- A leggyakoribb feladatok középpontjában a nyelvi forma és nem a jelentés állt.
- A legelhanyagoltabb nyelvi készség a hallás utáni értés. A 12. évfolyamon egyáltalán nem gyakorolták.
- Az óravezetés nyelvi lehetőségeit a tanárok nem aknázták ki a beszédértés fejlesztésére.

- A csoportokban tapasztalt interakciók az egyszavas válaszok és rövid mondatok szintjén mozogtak.
- A leggyakoribb szövegtípus az egyszerű történet volt, melyet leginkább hangos olvasással dolgoztak fel.
- Az olvasott és hallott szöveg értését leggyakrabban mondatonkénti fordítással ellenőrizték.
- Az évek során egyre csökkent a feladatok változatossága: az utolsó két évfolyamon leginkább vizsgafeladatokat oldottak meg.
- A megfigyelők az órák többségét monotonnak, unalmasnak találták a feladatok egysíkúsága miatt.

Most pedig áttérünk az iskolák ellátottságának elemzésére.

8.2. Technikai felszereltség

A technikai felszereltséget illetően meglepően rózsás a kép: az iskolák mindennel fel vannak szerelve, ami a tanárok szíve vágya lehet. Más kérdés, hogyan hasznosul mindez.

A 19. számú táblázat adatai szerint a 118 megfigyelt csoport többségében volt tábla és magnó, de az utóbbi gyakran silány minőségű. Az iskolák többsége rendelkezik videomagnóval és televízióval, de bonyolult a hozzáférés, ezért ezeket az eszközöket ritkán használják. Bár magas az írásvetítők és komputerek száma az iskolákban, a nyelvtanárok többsége vagy nem jut, vagy nem ért hozzájuk. Meglepően sok helyen van nyelvi labor és számítógépterem, de egyetlen órán sem használták.

19. számú táblázat: Technikai felszereltség a három iskolatípusban

	tábla	írásvetítő	magnó	TV	videó-magnó	nyelvi labor	számí-tógép-terem
Gimnáziumi csoportok (35)	35	26	35	33	34	5	30
Szakközépiskolai csoportok (71)	65	54	65	58	58	20	50
Gimn. és szki. csoportok (12)	12	6	12	9	9	3	10

Minden megfigyelő hangsúlyozta, hogy a tantermekben nem volt technikai felszerelés, a tanároknak magukkal kellett vinniük az órán használni kívánt eszközöket. Az interjúk során egyértelműen kiderült, hogy a meglévő felszereléshez nehézkes hozzájutni: bezárva tarják őket a technikusnál vagy a tanáriban, és külön erőfeszítést igényel a hozzáférés. Ezt jelölték meg legfontosabb indokként, amiért nem használják őket. Nem kértünk adatot arról, milyen gyakran használják a felszereléseket, technikai eszközöket, de a feljegyzések szerint a meglévő tárgyi feltételeket nem aknázzák ki.

Az osztálytermi környezet jellemzésekor leggyakrabban negatív jelzőket használtak: a puszta falakon nincs dekoráció, a termekben nyoma sincs a célnyelvi kultúráknak. Nyelvi szaktantermet igen kevés helyen találtak. A termek méretére két véglet volt jellemző: kiscsoportos (például ötfős) órákat tartottak hagyományos pad-

sorokkal berendezett nagyméretű teremben, vagy kisméretű fél termekben húszfős csoportban próbáltak szerepjátékot szervezni. A megfigyelt órák egyikén sem rendezték át a termet, és egyetlen hely sem találtatott kellemesnek.

8.3. A diákok

Az összegyűjtött adatokat elemeztük már a tanárok, a pedagógiai folyamatok, tananyagok és felszereltség szempontjából. Ebben a részben a diákok jellemzését tűzzük ki célul a tanárok véleménye, a megfigyelők feljegyzései és adatai alapján.

A diákok nyelvtanulási háttere igen eltérő, mint a 20. számú táblázatban látható. Az általános iskolában angolul tanulók heti 2–5 (átlag 3) órában tanultak, de ezek az adatok megbízhatatlanok, mivel a megkérdezett tanárok nem tartották számon, ezért gyakran találgattak, hogy milyen nyelvtanulási háttérrel jöttek diákjaik. Többségük soha nem kérdezte őket, ezért az adatok helyét gyakran üresen hagyták. A 9–12. évfolyamokra vonatkozó óraszámok ugyanakkor megbízhatónak mondhatóak, mivel itt már azonos intézményen belül kellett nyomon követni az óraszámokat. A táblázatból kiolvasható, hogy a 9. év kivételével a gimnáziumi óraszámok alacsonyabbak a többi iskolatípushoz képest, bár néhány gimnázium heti 6–8 órában is tanítja a nyelvet, szemben a szakközépiskolák maximum 5 órájával.

20. számú táblázat: Heti óraszámok megoszlása iskolatípusok és évfolyamok szerint

Évfolyam	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Gimnáziumok										
Átlag	4,00	2,33	3,25	3,50	3,42	3,58	3,84	3,61	3,33	3,64
Min.	4	2	3	3	2	2	3	2	2	2
Max.	4	4	5	5	5	6	8	6	5	5
Szakközépiskolák										
Átlag	3,00	2,58	2,90	2,95	2,58	2,63	3,75	3,94	3,74	3,86
Min.	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2
Max.	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5
Gimnázium és szakközépiskola										
Átlag	3,00	3,33	3,67	4,00	4,33	4.,33	4,36	4,00	4,09	4,57
Min.	3	3	3	3	4	4	3	3	2	2
Max.	3	4	4	5	5	5	6	5	5	6

Az interjúkban említett óraszámokkal kapcsolatos gondok két problémakör köré csoportosulnak. Egyrészt a tanárok heti 2–3 órában haszontalannak érzik a nyelvoktatást, mivel véleményük szerint a gyenge nyelvérzékű, otthonról nem támogatott diákok képtelenek fejlődni. Másrészt a középiskolák nem építenek az általános iskolai nyelvtudásra. A megfigyelt tanulók többsége már tanult az általánosban is angolul, de nem folytathatták. Néhány csoportban 5–8 évi nyelvtanulás után tették őket kezdő csoportba. Az interjúkból kiderült, ezekben a csoportokban képtelenség differenciáltan foglalkozni kezdőkkel és haladókkal.

Hasonlóan zavaros a helyzet a tanórán kívüli nyelvoktatással. A tanárokat megkér-

deztük, mennyire tipikus diákjaik körében az iskolán kívüli nyelvtanulás. Amennyiben *senki* nem tanult külön, a csoport 0 pontot kapott, *néhányra* 1, a *többségre* 2 és a *szinte mindenkire* 3 pontot. A 21. táblázat adatai jelzik, hogy mintánkban az ilyen típusú nyelvtanulás nem jellemző. Bár a különóra a leggyakoribb, nem éri el az ismert források által jelzett arányt: Dörnyei, Nyilasi és Clément (1996) adatai szerint a nyolcadikosok 40 százaléka, Gazsó (1997) szerint az általános iskolások 60, a középiskolások 40 százaléka jár különórákra.

21. számú táblázat: Az iskolán kívüli nyelvoktatásban résztvevő diákok aránya iskolatípusonként

	Senki (0)	Néhány (1)	Többség (2)	Szinte mind (3)	Átlag (0–3)
Gimnáziumok					
Maszek tanár	18	17	0	0	0,49
Nyelviskola	28	7	0	0	0,20
Szakkör	28	6	0	1	0,26
Szakközépiskolák					
Maszek tanár	35	32	0	0	0,48
Nyelviskola	59	8	0	0	0,12
Szakkör	62	5	0	0	0,07
Gimnáziumok és szakközépiskolák					
Maszek tanár	6	5	0	1	0,67
Nyelviskola	10	2	0	0	0,17
Szakkör	10	2	0	0	0,17

A tanárok becslései szerint 54 csoportban néhányan magántanárhoz járnak, 17-ben nyelviskolába, és csak 13 csoportban járnak iskolai szakkörbe vagy egyetlen gimnáziumban fakultációra. Az adatok további értelmezése lehetetlen, mivel nem alakítható egyértelmű adattá a néhány. Ráadásul az iskolán kívüli nyelvtanulás gyakori oka, hogy a szülők elégedetlenek az iskolai előrehaladással, de erről az iskola tanára nem mindig tud, tehát nem feltétlenül rendelkezik megbízható adatokkal saját diákjai egyéb tevékenységéről. Az évfolyamokra lebontott elemzésből a várakozásoknak megfelelően az derült ki, hogy a 12. évfolyamon a leggyakoribb az ilyen tevékenység.

8.3.1. A diákok előnyös és hátrányos jellemzői

Kutatásunkban sok kvalitatív adatot gyűjtöttünk össze a diákokra vonatkozóan. A megfigyelőket és tanárokat egyaránt arra kértük, sorolják fel a diákok legelőnyösebb és legelőnytelenebb tulajdonságait. A megfigyelők átlagosan hasonló mennyiségű pozitív és negatív jellemzőt soroltak fel, de a tanárok közül néhányan üresen hagyták a helyet, és jóval több hátrányos tulajdonságot soroltak fel. Mindkét kategóriában két jellemző választípus volt beazonosítható: nyelvi jellemzők, például „hibátlanul beszél", „azonnal megértik az új nyelvtant", „sok hibát vét", és pszichológiai jellemzők, például „nem mernek megszólalni", „relatíve igyekvő", „nincs önbizalmuk".

Mint az a feladattípusok áttekintéséből várható, a diákok jól tudtak hangosan felolvasni, kérdésekre válaszolni, fordítani és nyelvtani gyakorlatokat behelyettesí-

teni. A megfigyelők sokkal több specifikus megjegyzést fűztek az órákhoz („követik a tanári utasításokat", „jól teljesítik a mechanikus feladatot", „sokat beszélnek magyarul"), mint a diákok saját tanárai, akik általánosabb jellemzést adtak („nem motiváltak", „nyelvtanban jók", „figyelmetlenek").

A diákok leglényegesebb jó és rossz jellemzőiként a megfigyelők és a tanárok is egyaránt a tanulók hozzáállását, motivációját, nyelvérzékét és akarati tulajdonságait említették. Az interjúkban a tanárok közül sokan ecsetelték a diákok alacsony tanulmányi átlagát, tehetségének és motivációjának alacsony szintjét. Panaszkodtak a diákok igyekezetének hiányosságaira, de arra egyikük sem utalt arra, hogyan függhet mindez össze az órákon használt feladatok motiváló erejével. A tanulók tipikus negatív magatartása a következőket foglalta magába: „nem igyekeznek", „nem érdekli őket a nyelv", „nem tanulnak eleget". A megfigyelők szerint a tanárok közül sokan kiábrándultak, reménytelennek látják csoportjaik helyzetét, és néhányan komoly fegyelmezési gondokkal küzdöttek. A megfigyelt csoportok felében a hátsó sorokban ülő tanulókat nem vonták be az órai tevékenységekbe, sem a tanár, sem diáktársaik nem vettek róluk tudomást.

Összesen 12 csoportban jellemezték a diákokat jobbára pozitív módon: „folyékonyan beszélnek", „kreatívak", „látszik, hogy akarnak". Gyakran emelték ki szorgalmukat. A jó együttműködést 5 csoportnál említették meg, 6 csoportnál emelték ki a jó hallás utáni szövegértést, de ugyanezt hátrányként csak egy tanár említette meg. Beszédkészségükkel a megfigyelők szerint 12 csoportban jeleskedtek a diákok, de ugyanezen a területen hiányosságokat emelt ki 27 tanár.

A fentiekből két lényeges kérdéskör emelhető ki: az egyik a nyelvi készségek fejlesztésére, a másik a tanárok saját szerepükről alkotott véleményére vonatkozik a diákok hozzáállásának és motivációjának alakításával kapcsolatban. Világosan látható volt a feladattípusok elemzésénél, hogy a hallás utáni értés fejlesztését általában elhanyagolják. A vizsgálatból úgy tűnik, a tanárok többsége nincs tisztában a beszédértés hatásával a beszédkészség fejlődésére. Azt várják diákjaiktól, hogy szövegek bemagolásától, hangos felolvasásától és ide-oda fordításától megtanulnak beszélni. Nem adnak nekik elég lehetőséget arra, hogy elegendő érthető szöveget halljanak, és a beszéd gyakorlásától remélik a beszédkészség automatikus fejlődését.

A másik problémakör a diákok hozzáállását és motivációját érinti. Sok tanár panaszkodott ezek hiányosságaira, azt feltételezve, hogy a tanulóknak már eleve kedvező attitűddel és magas szintű motivációval kellene rendelkezniük, melyre az órákon építhetnének. Úgy tűnik, nincsenek tudatában saját felelősségüknek a diákok kedvező hozzáállásának és motivációjának alakításában és fenntartásában. A megfigyelők összefoglalóikban kiemelték, hogy a megfigyelt órák zöme távolról sem volt érdekes, és ezzel az ördögi kör be is zárul. A diákokat ritkán lelkesítik motiválatlan tanárok, ha óráról órára unalmas feladatokat csináltatnak velük. A tanár dolga a diákokat bevonni és motiválni, alkalmat adni nekik arra, hogy sikerélményhez jussanak és jobbító szándékú visszajelzéseket kapjanak.

9. Következtetések és javaslatok

Végezetül a kutatás kérdéseire kísérelünk meg választ adni, értékeljük magát a kutatást, és javaslatokat fogalmazunk meg. Az eredmények megbízhatóságának biztosítására három oldalról közelítettük meg a kutatás kérdéseit. A tanárokkal az adatlap

kitöltése során strukturált interjút készítettünk, a megfigyelők jegyzeteltek és kitöltötték a megfigyelőlap zárt és nyitott kérdéseit, valamint a tanárok is kitöltötték a hasonló kérdőívet. A kvantitatív adatok mellett kvalitatívakat is gyűjtöttünk a nyitott kérdésekkel és a megfigyelők etnografikus hagyományt követő jegyzeteivel.

Azt gondoljuk, a 118 megfigyelt angol nyelvóra betekintést nyújtott a hazai nem tagozatos nyelvoktatás helyzetébe. A kép kedvezőtlen. A megfigyelések tanulságai szerint kevés tanár motivált és érzi magát sikeresnek. Sokan értetlenül állnak az óráikon zajló folyamatok előtt, nyelvi és módszertani jártasságuk alatta marad az elvártnak. Másrészt egyes tanárok jó nyelvi szintje nem minden esetben tette pedagógiai munkájukat hatékonyá. Bár a megfigyelt tanárok mind képzettek voltak, közülük 50-nek hosszú távon nem elegendő a főiskolai szintű diploma a középiskolai tanári státuszhoz. A tanárok többségét a megfigyelők túlhajszoltnak, alulfizetettnek és kiábrándultnak jellemezték.

Az órák zömét frontális osztálymunka jellemezte, sem pár-, sem csoportmunkát nem alkalmaztak széles körben. A tanárok és a tanulók egyaránt gyakran beszéltek magyarul. Bár ez természetes törekvés a diákok részéről, az anyanyelv gyakori tanári használata hátrányosan befolyásolhatja a diákok lehetőségeit a célnyelvi fejlődésre.

A gimnáziumi csoportok szintjeit a megfigyelők valamivel magasabbnak ítélték a szakközépiskolaiaknál, de az általános benyomás szerint mindkét iskolatípusban alacsony volt a színvonal. Bár a csoportok többsége brit kiadású, jobbára kommunikatív tankönyvekből tanult, ezeket igen hagyományosan és eklektikusan használták. Kiegészítő anyagként magyar kiadású anyagokat alkalmaztak: ezek nyelvtani és vizsgafeladatokat tartalmaztak, ezzel is jelezve a vizsgák visszahatását a tanításra.

A leggyakrabban megfigyelt feladattípusok között a kérdés-felelet, fordítás, hangos olvasás és behelyettesítős nyelvtani gyakorlatok szerepeltek. A legelhanyagoltabb területnek a beszédértés fejlesztése bizonyult. Az angol nyelv óravezetési használata láthatóan nem tartozik a tanmenethez. Amit a tanárok óráikon csináltak és magukról állítottak, sokszor nem esett egybe, és néhány felsorolt feladat- és szövegtípus ismeretlen volt. A technikai felszereléseket nem aknázták ki a tanórákon: az iskolák sok eszközzel rendelkeznek, de ezek minősége gyakran silány és külön erőfeszítés kell ahhoz, hogy használni lehessen ezeket. A tantermek többsége csupasz és barátságtalan volt.

A megfigyelt csoportokban a diákokra nem jellemző az otthonról hozott kedvező hozzáállás és motiváció, ezért a tanári felelősség fokozottabb, mint a magasabb presztízsű iskolákban, ahol a szülők kedvezőbben befolyásolják gyermekeiket. A tanárok többsége diákjait hibáztatta, és nem tudatosult bennük, hogy az órai tevékenységek és a tanári modell milyen módon és mértékben járulhat hozzá a diákok kedvezőbb attitűdjének kialakításához és motivációjuk fenntartásához.

A kutatás során bebizonyosodott, hogy a tanárok ritkán gondolnak diákjaik előnyös és hátrányos tulajdonságaira és saját felelősségükre. Rákérdezésre válaszaik a felszínen mozogtak, de nem tudták, mit és hogyan kellene másképpen tenni.

Ugyanakkor minden tanár kellemesen meglepődött, hogy része a projektumnak és érdeklődött az eredményekről. Az új vizsgákat fele részben fenyegetésként, fele részben kihívásként értékelték, és elérkezettnek látták az időt a vizsgareform megvalósítására. Jó néven vették ez első kézből való információkat a tervezett vizsgák kapcsán, és a megfigyelők előnyösnek ítélték bevonásukat a folyamatba.

Az adatgyűjtést követően a megfigyelők értékelték a kutatás eszközeit és magát a projektumot. Könnyen kezelhetőnek találták az adatlapot és a megfigyelőlapot, de több kritikai észrevételt is tettek, melyek közül az alábbiakat egynél többen is jelezték:

- Nem volt rubrika a házi feladat ellenőrzésére, a kiejtés gyakorlására és néhány egyéb hagyományos feladatra.
- A tanárok gyakran kértek példát a feladattípusokra.
- A készségek arányaira vonatkozó adatok félrevezetők voltak: például, ha az óra 80 százalékán felelés volt, az csak beszédként jelent meg a lapon minden egyéb részlet nélkül.
- Hasonlóképpen ellentmondásos, hogy a diákok egyenkénti behelyettesítéses feladatmegoldása az angol kizárólagos használatát mutatta.
- Nem mérték a tanári és tanulói beszéd arányát.
- A tanárok számára a terminológia egy része új volt: például az információs szakadék áthidalása, feleletpárosítós feladat, cloze-típusú feladat, buborékba írt szöveg, gondolatébresztő tárgy, felirat.
- A feladat- és szövegtípusok a listán a kommunikatív nyelvtanítás hagyományaiból kerültek ki, mivel a „helyes gyakorlatot" kívánták megjeleníteni, de a valóság nem tükrözte ezt az elvárást.
- Sok tanár kérte a *soha* és *néha* közé újabb kategória beiktatását, ezért a kettő közötti vonalra tették a pipát!
- Kevésnek bizonyult egy hospitálás a diákok előnyös és hátrányos tulajdonságainak feltérképezéséhez.

A fentiek mellett még további kritikai megjegyzéseket kell tenni a kutatással kapcsolatban:

- A diákok véleményét nem kérdeztük meg, csak megfigyeltük őket.
- A vizsgálat keresztmetszeti volt, ezért nem nyújtott lehetőséget a folyamatokban bekövetkező változások nyomon követésére.
- A csoportokat úgy választottuk ki, hogy a hátrányos helyzetű nyelvtanulási kontextus legyen rájuk jellemző, de a minta nem nevezhető reprezentatívnak.
- A megfigyelők részt vettek az eszközök kidolgozásában és egy eligazításon, de nem iktattunk be kismintás kipróbálást.
- Az eszközöket nem próbáltuk ki a vizsgálat előtt idő hiányában.
- Az órákat nem vettük magnóra vagy videóra, nem írtuk át őket, ezért a megfigyelők véleményét nem ellenőrizhettük.

A felsorolt korlátok ellenére azt reméljük, fontos trendeket értünk nyomon, melyek hozzájárulhatnak az angol órákon zajló folyamatoknak jobb megértéséhez.

Befejezésként az alábbi javaslatokat fogalmazzuk meg:

- A közeli jövőben sok főiskolai végzettségű tanárnak kell egyetemi végzettséget szereznie, ha meg akarja tartani középiskolai állását. A kiegészítő diplomás képzésnek fejlesztenie kell a tanárok nyelvtudását, módszertani kultúráját, valamint meg kell őket ismertetni a nyelvelsajátítási folyamatok nyelvi és pszicholingvisztikai vonatkozásaival. A tanárképzésben alkalmazni kell az osztálytermi kutatások eljárásait.
- A tanárokat be kell vonni a vizsgareform folyamatába, mivel érdeklődnek iránta, hozzáállásuk pozitív. Megkülönböztetett figyelmet kell fordítani a tanárokkal, iskolákkal és szülőkkel való kapcsolattartásra.

- Néhány megfigyelt csoportban a szint meglepően alacsony volt. Feltétlenül át kell gondolni, milyen módon lehet támogatni ezeket a tanulókat ahhoz, hogy az új vizsgákat sikerrel tegyék le.
- A tanároknak segítségre van szüksége a diákok kedvező motivációjának kialakításához és fenntartásához.
- A nyelvoktatás fizikai feltételei problémásnak bizonyultak, a rendelkezésre álló eszközöket nem használták ki. Ezeket a gondokat az iskolák vezetésének kell kezelnie.
- Át kell gondolni az idegen nyelvekre fordítható heti óraszámokat.
- Az osztálytermen kívüli nyelvi hatásokat hatékonyabban kellene hasznosítani.
- Az általános iskolai nyelvtanulás folytonosságát biztosítani kell.
- A középiskolák első évfolyamain az újrakezdő diákok motivációja csökken, és gyakran lemaradnak később kezdő társaik mögött. Ennek elkerülésére szintjüknek megfelelő csoportokban kell számukra biztosítani a már tanult nyelv folytatását.
- A brit kiadású tankönyvek nem minden területen elégítik ki a hazai nyelvtanárok igényeit. A magyar hagyományokat és igényeket jobban tükröző tananyagokra van szükség.
- A hazai kiadóknak olyan tananyagokat kellene megjelentetniük, melyekben a tananyag és a vizsgára való készülés összhangban vannak.
- Szélesebb körben szükséges az extenzív olvasás, és az extenzív, illetve intenzív hallás utáni szövegértés rendszeres gyakoroltatása.
- Tudatosítani kell a tanárokban, hogy az óravezetésre használt célnyelvi input hozzájárul a diákok nyelvi fejlődéséhez.

IRODALOM

Allwright, D. and K. Bailey. 1991. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers.* [Fókuszban a nyelvi tanóra: Bevezetés az osztálytermi kutatásba nyelvtanárok számára.] Cambridge: Cambridge University Press

Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms: Research on teaching and learning.* [Második nyelvi tanórák: A tanítás és tanulás kutatása.] Cambridge: Cambridge University Press

Dörnyei, Z., E. Nyilasi és R. Clément. 1996. Hungarian school children's motivation to learn foreign languages: A comparison of target languages. [Magyar iskolások motivációja az idegen nyelvek tanulására: Célnyelvek összehasonlítása.] *Novelty*. 3-2: 6-16.

Gazsó, F. 1997. *A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer.* Budapest: MTA Nemzeti Stratégiai Kutatások, BKE, Szociológiai Tanszék

Halász G. és Lannert J. 1998. *Jelentés a magyar közoktatásról 1997.* Budapest: OKI

Johnson, K. E. 1995. *Understanding communication in second language classrooms.* [Kommunikáció az idegen nyelvi tanteremben.] Cambridge: Cambridge University Press

Johnson, K. and K. Morrow. (eds.) 1981. *Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative approach.* [Osztálytermi kommunikáció: A kommunikatív nyelvtanítás alkalmazása és módszerei.] Essex: Longman

Malamah-Thomas, A. 1987. *Classroom interaction.* [Osztálytermi interakció.] Oxford: Oxford University Press

Nunan, D. 1989. *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action.* [Nyelvórák: Útmutató a tanári kezdeményezéshez.] Cambridge: Cambridge University Press
Seedhouse, P. 1996. *Classroom interaction: Possibilities and impossibilities.* [Osztálytermi interakció: Lehetőségek és lehetetlenségek.] ELT Journal. 50/1: 16–2
Van Lier, L. 1988. *The classroom and the language learner.* [Az osztályterem és a nyelvtanuló.] New York: Longman
Wallace, M. J. 1998. *Action research for language teachers.* [Akciókutatás nyelvtanárok számára.] Cambridge: Cambridge University Press
Wragg, E. C. 1994. *An introduction to classroom observation.* [Bevezetés az osztálytermi megfigyelésekbe.] London: Routledge

A LibroTrade
ajánlatából

OXDORD UNIVERSITY PRESS

OXFORD BASICS - PRESENTING NEW LANGUAGE	939 Ft
OXDORD BASICS - SIMPLE LISTENING ACTIVITIES	939 Ft
OXFORD BASICS - SIMPLE SPEAKING ACTIVITIES	939 Ft
WORDPOWER ENGLISH IN USE CD-ROM	5630 Ft
OXFORD INTERACTIVE STUDY DICTIONARY OF BUSINESS AND COMPUTING	15015 Ft

LIBROTRADE KFT.

BAJCZI TÜNDE	ANGOL NYELVŰ SZÓKINCSFEJLESZTŐ ALAPFOKON	900 Ft
ÁDÁSZ-KEREKES	ANGOL NYELVŰ SZÓKINCSFEJLESZTŐ KÖZÉPFOKON	1200 Ft
DONNER CSABA	AZ ÚJ NÉMET HELYESÍRÁS	1493 Ft

PAGINARIUM KIADÓ

LŐRINCZ ZSOLT	NÉMET NYELV AZ IDEGENFORGALOMBAN, A VENDÉGLÁTÁSBAN, A SZÁLLODAIPARBAN	3200 Ft
ZELLEI-BALÁZS	HIVATALI ANGOL TÁRGYALÁSI KÉZIKÖNYV	1399 Ft
LŐRINCZ ZSOLT	SPANYOL-MAGYAR, MAGYAR-SPANYOL TEMATIKUS SZÓTÁR	1590 Ft

MÁTYÁSI MÁRIA

Út a funkcionális analfabétizmus felé

Hogyan tudnak olvasni Magyarországon az iskoláskorúak?

Magyarországon az első országos szintű tanulói teljesítménymérések 1970-ben kezdődtek, s az IEA-társaság nemzetközi koordinációjával zajlottak. 1980-ban az OPI Tantervelméleti Osztályának kutatói a TOF-80 nevet viselő hazai vizsgálattal bizonyították az oktatáspolitika számára, hogy az empíria értékes adalékokkal segítheti az oktatáspolitikai döntések meghozatalát. A Monitor '86 kutatás már nem a tantárgyi teljesítményekre, hanem néhány fontosnak ítélt tudásterületre (az ún. eszköz jellegű tudásra) koncentrált, s a vizsgálat rendszeres megismétlését tűzte ki célul. Így került sor a Monitor '91, a Monitor '93, majd a Monitor '95 felmérésekre. A monitorvizsgálatok a tanulók olvasástudását, matematikai tudását és számítástechnikai kultúráját mérték.

Az 1995-ös monitorvizsgálat – amely helyzetképet adott a közoktatási rendszerben tanuló diákok szövegértéséről – egyik célja az volt, hogy kimunkálja a szövegértés minőségi szintjeinek leírására alkalmas kritériumokat, s természetesen derítse föl, milyen természetű és kiterjedésű az egyes osztályok közötti olvasásteljesítmény alakulása. A mérést 3., 4., 7., 8., 10. és 12. osztályosok körében végezték, azaz a hagyományosan határkőnek számító évfolyamokat vették alapul. Az olvasási képesség mérése során a tanulók különböző típusú szövegeket olvastak, majd az olvasottakról feltett kérdésekre válaszoltak. A szövegek három nagy típusát a következőképpen határozták meg: elbeszélő, magyarázó-ismeretközlő és dokumentum szövegek.

Az elbeszélő szövegek (például mese, novella, útleírás, esszé, tudósítás) jellemzője általában a történetmondás, a szövegnek az olvasóra gyakorolt érzelmi hatása, a szerző személyes hangvétele, az emberi kapcsolatok, cselekedetek, érzelmek motivált, hatásos megformálása. Mindez lehetővé teszi, hogy személyes válaszadásra késztessen.

A magyarázó-ismeretközlő szövegek jellemzője a legkülönbözőbb témakörbe (a természet világa, földrajz, történelem, környezetvédelem, társadalomtudomány stb.) tartozó tények, ismeretek tárgyszerű közlése, a közöttük lévő összefüggések magyarázata, a tényekből leszűrhető következtetések érvekkel, bizonyítással való alátámasztása. Ezeket a szövegeket mondandójuk világos, logikus megformálása jellemzi.

A dokumentum típusú szövegek általában grafikusan is megjelenített tényeket közölnek, funkciójuk szerint lényegileg használati utasítások. A mindennapi életben gyakran találkozunk velük (órarend, térképvázlat, menetrend, gyógyszer-tájékoztató, időjárás-jelentés grafikus ábrázolása, játékszabály-leírások stb.), s a tanulásra szánt szövegek körében is gyakran alkalmazott információk ezek.

A mérések során a szövegtípusok megkülönböztetésének az a jelentősége, hogy elemzésükkel pontosabb kép tárul föl az olvasási eredmények és a szövegek témája, funkciója, retorikai felépítése közti összefüggésekről. A különböző szövegtípusok megértésében mutatkozó különbségek vizsgálatával árnyaltabban írható le az olvasásteljesítmény, ugyanis az olvasó más-más szövegmegértési utat jár be a különböző szövegek feldolgozása során.

A felmérések eredményeit dióhéjban a következőképpen foglalhatjuk össze. A *kisiskolások* szövegértése még egyenetlen. A mérőlapok kitöltésekor azok vége felé haladva figyelemkoncentrációjuk csökkenésével egyenes arányban romlik a teljesítményük. A *dokumentumszövegekben* jóval könnyebb a térbeli, mint az időbeli tájékozódás vagy a jelzős szerkezetekkel kifejezett minőségek közötti eligazodás. A *magyarázó szövegek* esetén sikeresebb a megoldás, ha a szöveg és a kérdés találkozik a kisgyermek háttérismereteivel, ha a kérdés a szöveg egy világos elemére kérdez, ha a kérdésben alanyra, tárgyra, helyhatározóra vonatkozó kérdőszó szerepel. Nehezebben tudják a helyes definíciót visszakeresni, azonosítani, s új helyzetben alkalmazni a szövegben levő összefüggést. Gondot okoz nekik az ok-okozati viszonyok felismerése, s az, ha a kérdéshez tartozó információkat különböző szövegtartományokból kell összeszedni. A megfelelő válasz pontos megtalálása is próbára teszi a kisiskolások figyelmét, ha a válaszalternatívákat, a szöveg szavait, kifejezéseit szinonimákkal közlik. Az *elbeszélő szövegek* megértése során a legnehezebb feladat a történet időbeli viszonyaiban való eligazodás, azaz annak eldöntése, mi történt előbb, mi később, mi minek az előzménye, illetve következménye.

A 3. és 4. osztály között 13 százaléknyi a teljesítménynövekedés. A növekedést a következők jellemzik: A negyedik osztályban kiegyenlítettebb a tanulók olvasásteljesítménye. Növekszik a részlegesen megértett szövegek száma, módosul a jól megértett szövegek sorrendje, azaz némileg változik a megértés struktúrája. Sikeresebb az összetettebb, a sémáktól eltérő szövegek megértése. Az átlagos teljesítménynövekedés elsősorban az elbeszélő és dokumentumszövegek jobb megértéséből adódik. Javul a rövid távú szövegemlékezet, az első/második olvasás után biztosabban rögzül a szöveg egésze és a részletek is.

A *7. és 8. évfolyam* között csekélyebb a tanulók teljesítményjavulása a 3. és 4. évfolyam közöttihez viszonyítva. Az átlagos különbség 5,7 százalék. A 8. osztályosoknál a szövegtípusok megértésében nem történik jelentős átrendeződés, a műveleti szintekben viszont – csekély mértékben – meghatározóbbnak tűnik az implikáció, a sorok mögé látás képessége. Hogy a gondolkodási műveletek elvégzése nehézséget okoz ennek a korosztálynak, azt az alábbiakban ismertetendő adatok jól mutatják.

A különféle szövegtípusok között kismértékű a teljesítménykülönbség. Ez arra enged következtetni, hogy hét-nyolc évi iskolázás elegendő olvasási tapasztalatot adott ennek a korosztálynak mindhárom szövegtípusban, így azok teljesítménydifferenciáló ereje kisebb mértékű. Sajnos a két korosztály adatai *alacsony teljesítményről* tanúskodnak. Olvasásértésük tipikus nehézségeit, hibáit az alábbi százalékos értékek példázzák (az első érték a 7., a második a 8. évfolyamosok átlagteljesítményét jelzi).

Az elbeszélő szövegek megértésének eredményei:

- Egyes szám első személyű *elbeszélő szöveg* két kifejezéséhez lábjegyzetben adott szómagyarázatok megértése, az adott jelentések közül a szövegben előforduló jelentés azonosítása. (41,5; 47,3)

- Ugyanarról a tényről közölt különböző szerzői állítások közötti eligazodás. (43; 51,7)
- Annak megértése, mivel bizonyította a szerző az állítását. (37,4; 45)
- Tájékozódás a szöveg összefüggéseiben: idézett kifejezés szövegbeli előzményeinek megtalálása. (23,2; 27,8)
-Narratív riportban az elbeszélő és a főhős azonosítása, illetve elkülönítése. (30,3; 38,4)
- Cselekvés ok-okozati viszonyának megértése. (19,3; 21,6)
- Történés többféle magyarázata közül a helyénvaló megjelölése. (27,6; 36,7)
- Érzelmek motivációjának megértése. (29,6; 37,2)

A magyarázó szövegek megértésének eredményei:
- A *„ha ..., akkor"* grammatikai szerkezetű állítás rekonstrukciója a szöveg adatai alapján. (45,4; 51)
- Logikai kapcsolat megállapítása a szöveg bekezdései között. (40,8; 46,8)
- Összegző következtetés a szöveg különböző bekezdéseiben található adatok alapján. (41,2; 46,7)
- Következtetés mondatrekonstrukcióval a szöveg érvelése alapján. (34,5; 46,7)
- A szövegben közölt dátumok és adott esemény összekapcsolása. (42,8; 50,4)
- A szerző véleményének, értékítéletének azonosítása, elkülönítése a jelenséget leíró szövegtől.(33,3; 42,8)
- *Azért ..., mert* szerkezetű mondat rekonstrukciója a szöveg tényei alapján. (35,1; 42)

A dokumentumszövegek megértésének eredményei:
- A szöveg közléseiből a mögöttük levő adatokra való következtetés. (20; 22,5)
- Felsorolás elemeiből a legjellemzőbb kiválasztása kérdés alapján. (29,9; 41)
- A szöveg tényeiből összeállított adatsor összehasonlítása a szöveggel. (18; 22)
- A formalizált, rubrikákkal ellátott dokumentumszöveg: formanyomtatvány (vízumkérő lap) kitöltésekor a lakcím (6 százalékkal), az útlevélszám (20 százalékkal) pontos kitöltése elmarad. Nem tudják az utazás célját azonosítani (10 százalék), jóllehet erre a szöveg tényei alapján egyértelműen következtetni lehet.

A *16 évesek* olvasásteljesítménye a populáció nagyfokú heterogenitását mutatja. Az elbeszélő, a magyarázó és a dokumentumszövegek különböző mértékű nehézséget okoztak számukra, a teljesítménykülönbség ebben a tekintetben jelentős. Az olvasáskutatások bizonyítják, hogy heterogén minta esetén az elbeszélő szövegek „olvasata" mutatja a legnagyobb különbségeket, mégpedig a megértésükben érvényesülő látens tudás, mögöttes ismeret, a sorok közötti olvasás képességének fejlettsége okán. A monitorvizsgálat adatai ezt egyértelműen megerősítik. A gimnazisták százalékban kifejezett teljesítménye az *elbeszélő szövegek* esetén 62,73, a szakközépiskolásoké 52,43, a szakmunkásképzősöké 40,03. A *dokumentum típusú szövegek* megértési esélye ennél nagyobb a gyengébben olvasók körében, erről informálnak a következő értékek: a gimnazisták teljesítménye százalékban kifejezve 74,7, a szakközépiskolásoké 66,1 a szakmunkásképzősöké 52,28. Azt, hogy a korosztály zömére a részleges szövegértés jellemző, mutatják a következő rangsor százalékos értékei. A tanulók által teljesen megértett (maximális pontszámmal értékelt) szövegek rangsora:

1. Állást kínáló apróhirdetés	61 %
2. Gyógyszer-tájékoztató	46,1%
3. Vízumkérő lap	44,2%
4. Érvelés a dohányzás ártalmairól	25,7%
5. Az eszkimók kultúrájának életmódjának bemutatása	17,6%
6. Egy technikai felfedezés bemutatása	17,4%
7. Grafikus összefüggések a táplálékláncról	16,2%
8. Riport a hegymászásról	15,8%
9. Az állatvilág élete	12,8%
10. Elbeszélés egy érdekes megfigyelésről	10,9%
11. A Föld vízkészletének elemzése	10 %
12. Személyes hangvételű útleírás	9,5%
13. Esszé egy gyermekkori olvasmányélményről	7,4%
14. Adatok a drogfogyasztás hatásáról	3,9%
15. Egy Kosztolányi-novella	3,3%
16. Deák Ferenc gondolatai	3,0%
17. Aforizmák	1,4%
18. Interjú egy természettudományos felfedezésről	1,4%
19. KRESZ-szabályzat részlete	0,8%

A tanulók 50 százalékának gondot okozó kérdések elemzése a következő szövegértési nehézségeke, típushibákra derített fényt:

Nehezen látják át a szöveg egésze és részei közötti összefüggéseket (például: a szöveg bekezdései közötti logikai kapcsolat megítélése; az egyes bekezdések szerepe a szöveg tematikus felépítésében; a szerzői kijelentések szövegbeli előzményének, bizonyításának feltárása; megfigyelés és magyarázat összekapcsolása, ha az a szöveg különböző bekezdéseiben található).

Információkereső olvasásuk gyakori hibája, hogy a szöveg különböző bekezdéseiben, mondataiban lévő tényeket, információkat hiányosan összegzik; a grafikonok összefüggéseiben nehezen tájékozódnak; gondot okoz nekik a felsorolás információinak elkülönítése, rangsorba állítása, kiegészítése, a tények, adatok pontos azonosítása visszakereséssel.

Nehézséget okoz a *következtetés, az oksági viszonyok azonosítása* (a mondatrekonstrukció *„azért..., mert"* szerkezetekben; a kijelentések pontos azonosítása; a definíció, fogalom alkalmazása, érvényességének megítélése példaként adott helyzetekben; kijelentések igazságtartalmának összevetése a szöveggel; adott magatartás és a bemutatott életkörülmények közötti összefüggés megértése).

Tipikus hibák figyelhetők meg a narratív szerkezetekben való tájékozódáskor (az elbeszélő és a hős megkülönböztetése; aforizma értelmezései közül a helytálló kiválasztása; gondolatok összehasonlítása, a közös tartalmi elemek megértése; a szerzői kijelentéssel ellenkező álláspont megértése; a szereplők megnyilvánulásainak elkülönítése; szerzői kijelentés indoklásai közötti eligazodás; szinonimák, metaforikus kifejezések megértése; történet jelentésének összegzése; szerzői szándék megértése; szöveg kommunikációs céljának megítélése).

A 16 évesek teljesítményének összegzése kapcsán elmondható, hogy *a gimnazisták* – akiknek a *7 százaléka* produkált olyan eredményt, amely *a jelenlegi értékelési*

eljárások szerint lényegében *elégtelen szintű* szövegértést jelent (ezeknek a tanulóknak a teljesítménye ugyanis a 41 százalékos, illetve a 33 százalékos teljesítménycsoportokba esett). A szakközépiskolások esetében ez az érték *20,1 százalék,* a szakmunkásképzősök körében pedig *58,4 százalék.*

Az érettségiző korosztályban folytatódik az a tendencia, amely az előző korcsoportban megfigyelhető volt. Viszonylag több a gyengébb olvasó a szakközépiskolások között, több jó olvasóra lehet számítani a gimnazisták körében. Az elbeszélő szöveg (esszé, útleírás, novella) teljesebb megértésének esélye kisebb, mint a magyarázó és a dokumentum típusú szövegeké. Érvényes ez mind a 10. osztályosokkal közös szövegekre, mind az emeltebb követelményeket érvényesítő, az érettségizők számára összeállítottakra. A legnehezebb feladatnak egy irodalmi esszé megértése bizonyult (egy Babits-szövegé), amelynek a feldolgozásához tartozó feladatokat átlagosan 20,9 százalékban tudták megoldani. Az érettségi előtt álló korosztály viszont könnyen megértette a számára érdekes szöveget, ha az nem volt túl hosszú s a keresett összefüggések eléggé egyértelműek voltak. Sikeresek voltak a mindennapi szövegvilágban (menetrend, alapvető statisztikai adatok), kivéve ha ezen dokumentumszövegekre feltett kérdések nem kívánták az adatok pontos visszakeresését és közlését.

A 12. osztályosok összteljesítmény-adatai arra hívják fel a figyelmet, hogy a jövendő érettségizők közül lényegében minden harmadik diáknak nehézséget okoz az önálló szövegfeldolgozásra épülő feladatok megoldása, ha egy szöveg tanulmányozása alapján kell helytálló következtetésre jutnia, ha állításokat és bizonyítékokat kell párosítania.

Különös figyelmet érdemel, hogy a gimnazisták *9,7 százaléka*, a szakközépiskolások *21 százaléka* tekinthető *igen gyenge* olvasónak. (Összteljesítményük 33,8 százalékos, illetve 32,97 százalékos).

A szövegértés 1995-ös eredményei, ha azokat összevetjük a korábbi Monitorvizsgálatok eredményeivel, csökkenő tendenciákat jeleznek. A 3. osztályosok esetében az 1991-es, míg a 12. osztályosok esetében az 1986-os eredményekhez képest erőteljes a teljesítményesés. A 3. osztályosok *teljesítménycsökkenése 18 százalékos, a 12.-eseké 20 százalékos.* A 10. osztályosok teljesítményének iskolatípusonkénti eltérése nem jelez jelentős változást, mindössze 2 százalékos a csökkenés az 1993-as felméréshez képest, ám 1986-hoz viszonyítva az ő teljesítményük is csökkenő tendenciát mutat. Tény, hogy valamennyi olyan feladat esetében, amely az 1986-os és az 1995-ös felmérésben is szerepelt, tehát a feladatok 97 százalékában, alacsonyabb a 12. évfolyamosok teljesítménye.

Milyen okok lehetnek a szövegértési teljesítmény-visszaesések hátterében? A különböző populációk esetében más-más okok lehetségesek. A 3. osztályosok abban az iskolafokozatban tanulnak, amelynek céljai között évszázadok óta az olvasás szinte az első helyen áll. Sikeres iskolai esélyeiket bizonyára rontja az, hogy a gyermekekre is nehezedő gazdasági és szociális válság miatt kevésbé tudnak minőségi gyermeki életet élni. Figyelemre méltó, hogy noha az alsó tagozat rendelkezik a legkiterjedtebb program- és taneszköz-választékkal, a tankönyvpiaci kínálat a korosztály teljesítményét tekintve nem teljesítményjavító tényező. (Az 1998-as olvasáskonferencián, amelyet a Diszlexiás Gyermekekért Egyesület rendezett meg, kiderült, hogy Magyarországon 16 féle módszerrel történik az olvasás tanítása.)

A 7. és 8. osztályosok esetében gondolni lehet az iskolai követelmények felhígulására, az évről évre továbbhaladó, ugyanakkor a tanulási képességek tekintetében lemaradók arányának növekedésére. Feltételezhető, hogy az írásbeliséggel való hatékony kapcsolatteremtést a legkülönfélébb mentális és motivációs gátak akadályozzák.

A tankönyvkiadás piacosodása bizonyára szintén befolyásolja a tanulók szövegértési teljesítményének romló színvonalát. A piaci helyzetben a tankönyvkészítés legfőbb átka a sietség. A szerző mielőbb szeretné könyvét, könyvsorozatát a kereskedők polcain vagy az iskolák padjain látni. Az iskolák már a tanév végén hozzá akarnak jutni az új kiadású könyvekhez. A konkurencia is sietségre ösztönöz. A könyvek nem kerülnek előzetesen kipróbálásra, a kísérleti kipróbálás szóba sem jön. *A szövegek a tanulhatósági kritériumok szempontjából megformálatlanok.* A felelős szerkesztők (ha egyáltalán vannak ilyenek a gombamód szaporodó, tankönyvkiadással is foglalkozó kiadókban) gyakran találkoznak efféle szövegekkel: „Az ókori rághegységek elsősorban az egykori gyűrt lánchegységek, a Kaledonidák és Varisztidák lepusztulásával (tömbösödésével) és összetöredezésével vagy a táblás vidékék (idős platformok) feldarabolódásával alakultak ki." A könnyebb megértés és a tanulhatóság érdekében ezt a szöveget célszerű volna felbontani, mert noha nyelvhelyességi hiba nincs benne, rendkívül túlzsúfolt, logikai szerkezete nehezen kihámozható, az olvasástechnikai nehézségekkel küzdő tanulók képtelenek megbirkózni vele. A tartósan megőrizhető, a hosszú távú memóriába is beépülő tudás szempontjából fontos lenne a figyelmet a tankönyv mikro-szintjére, szóhasználatára, a szövegfelépítésre, a szükséges redundancia megtartására, a tankönyvi oldal megszerkesztésére, a felhasznált vizuális információtípusok átgondolására fordítani.

A Monitorvizsgálatok az eredmények közlésekor igen precíz diagnózist adtak a tanulók típushibáiról a különféle szövegfajták szerinti bontásban. Ebben a tekintetben ezek az eredmények alapkutatás jellegűek, hiszen bizonyos, hogy *nem a feltárt hibatípusoknak megfelelően történik az iskolákban a fejlesztés.* Tehát nem azt gyakorolják például földrajzórán, hogy a szövegek különböző bekezdéseiben hol a tételmondat vagy hogy hogyan lehet *azért ..., mert* szerkezetű mondatrekonstrukciót összeállítani, miközben adatok alapján következtetési műveleteket végeznek, hanem az esetek többségében a tárgyinformációkra irányítják csupán a figyelmüket. A vizsgálatok így azt mutatják ki, amit a tanulók az iskolában látens módon sajátítottak el, és nem azt, ami tudatos tanári fejlesztés eredménye. A képességek ugyanis releváns tevékenységek rendszeres végzésével fejlődnek eredményesen. A hatékony tanulásirányítás alapvető szabálya az is, hogy a tanulási folyamatokban a teljesítményekről kapott rendszeres értékelő visszajelzés javítja a teljesítményt, mivel beavatja a tanulókat a tanulási folyamatba, növelve egyúttal a saját felelősségérzetüket is. *Nagy valószínűséggel jósolható, hogy az olvasási eredmények feltárt hiányosságai mögött pedagógiai műhibák sora húzódik meg, amelyek – természetesen más makro-társadalmi tényezők mellett – funkcionális analfabétizmushoz vezetnek.*

A funkcionális analfabétizmust úgy definiálják, hogy az olyan műveltségi állapot, amelyben az olvasni-írni tudás képességének színvonala egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen új információk befogadására és közlésére, új tudás megszerzésére, feldolgozására és kezelésére, személyközi interakciók lebonyolítására. Az elnevezés tehát nem az olvasni-írni tudás képességének teljes hiányára, nem is az olvasás-írás használatának hiányára utal, hanem arra, hogy e ké-

pességek színvonala egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen a személyes fejlődés előmozdítására.

Az olvasás-írás minőségének a tanulás során mással nem helyettesíthető szerepe van. A funkcionális analfabétizmus ennélfogva korlátozottságot eredményez, mivel a művelődésre, képzésre irányuló motivációk leépüléséhez vezet, fokozatosan rontja az alkalmazási esélyeket a felgyorsult gazdasági-társadalmi változásokhoz, így meghatározza az érintett egyének életminőségét és társadalmi perspektíváit.

A dolgozatban összefoglalt olvasásvizsgálati eredmények nagy valószínűséggel azt igazolják, hogy a közoktatásnak jelentős vétségei vannak a funkcionális analfabétizmus iskolai újratermelésében. Mivel az utókezelés és a korrekció az andragógusok tapasztalatai és a felnőttképzésre irányuló kutatások szerint nem kecsegtet megnyugtató sikerekkel, a prevenció nem nélkülözheti az iskolákban a beszéd percepciós oldalának hatékony fejlesztését, a beszédprodukció fejlesztését, az olvasásról, írásról felhalmozódott tudás professzionális iskolai felhasználását, az olvasásértés folyamatos fejlesztését minden tantárgyban az iskoláztatás teljes ideje alatt. A pedagógusképzésnek és -továbbképzésnek azonban ehhez (is) radikálisan át kellene alakulnia, a minőségbiztosítás szlogenjének tartalmat kellene kapnia.

IRODALOM

Csoma Gyula – Lada László: Tételek a funkcionális analfabétizmusról. *Új Pedagógiai Szemle,* 1997. 6. sz.

Horváth Zsuzsanna: Olvasás, megértés. *Új Pedagógiai Szemle,* 1994. 7-8. sz.

Horváth Zsuzsanna: Szövegek és olvasóik – helyzetkép a tanulók szövegértéséről. In.: *Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése*. Budapest, 1997. OKI

Horváth Zsuzsanna: Tankönyvelemzési szempontok és eljárások. *Új Pedagógiai Szemle,* 1996.10.sz.

Honffy Pál: Könyv, tankönyv, könyvszakma – A felelős szerkesztő. *Új Pedagógiai Szemle,* 1996. 10. sz.

Kádárné Fülöp Judit*: Olvasás és kommunikáció. Egy szövegmegértésvizsgálat tanulságai.* Budapest, 1985. OPI

CS. JÓNÁS ERZSÉBET – FEDOSZOV VIKTOR

Attitűdvizsgálat a magyar fiatalok nyelvválasztásáról a rendszerváltozástól napjainkig (1989–1999)

A változásokat, korrekciókat élő magyar közoktatás egyik kulcsfontosságú kérdése az idegen nyelvek tanítása. Hogyan látták, s hogyan értékelik a nyelvoktatás helyzetét a magyar fiatalok az egykor kötelező orosz nyelv státuszváltozásának tükrében? Vizsgálatunk erre kereste a választ Vlagyimirban és Nyíregyházán, összevetve egy rendszerváltozáskor végzett felmérést az azóta eltelt tíz év adataival.

Az 1988/89. tanév közepén kérdőíves felmérést végeztek az oroszországi Vlagyimirban a tanárképző főiskolán féléves nyelvi részképzésüket töltő orosz szakos magyar bölcsészhallgatók körében. (A hallgatókkal foglalkozó tanszék vezetője akkor Fedoszov Viktor volt.) A kérdések arra irányultak, hogy kiderüljön, milyen a magyar egyetemisták, főiskolások viszonya az általuk tanult orosz nyelvhez. Ebben az időben Magyarország politikai orientációjában már élesen kivehetők voltak azok a változások, amelyek közvetlenül tükröződtek a megkérdezett fiatalok Oroszországhoz és az orosz nyelvhez való viszonyulásában is.

A kérdésekre 143 hallgató adott választ. Ők valamennyien harmadévesek voltak, s Nyíregyházát, Egert, Szegedet, Szombathelyet, Pécset, valamint a budapesti ELTE Tanárképző Karát képviselték. Akkor ezeken a helyeken folyt orosz szakos főiskolai tanárképzés. A válaszadás titkos (név nélküli) volt. Az akkori eredmények publikálásának helyt adott az orosz nyelvű „Magyar bölcsészhallgatók orosz nyelvtanulásának nemzeti orientáltsága" (szerk. Fedoszov V. A., Vlagyimir, 1989) című tanulmánykötet.

Pontosan 10 évvel később, az 1998/99. tanév derekán a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola [a továbbiakban BGYTF] Orosz Nyelv és Irodalom Tanszékén megismételtük kérdéseinket az orosz szakos hallgatókhoz, azt tűzve ki célul, hogy világossá váljék az ifjúság jelenlegi viszonya az orosz nyelvhez, s hogy a magyarországi orosz nyelvtanárok számára is tanulságokkal szolgáló magyarázatot adjunk az eltérésekre.

A kísérlet hipotézise az a feltételezés volt, hogy sok gátló körülmény ellenére az orosz nyelv iránti attitűd kedvezőbb paramétereket mutat, mint a rendszerváltás idején. E gátló körülmények közül a leglényegesebbekre utalunk: a magyar nyelvpolitika egyértelműen a nyugati nyelveknek kedvező, a kis nyelveknek hátrányos. A nyugati nyelvek anyaországai okos előrelátással szervezik Magyarországon humánpiaci befektetéseiket (ingyen nyelvkönyvcsaládok, könyvtárak ajándékozása, lektorok küldése, ingyenes vagy rendkívül előnyös nyelvtanulási, átképzési lehetőségek, kedvezményes nyelvoktató kurzusok, anyagilag támogatott, a magyar pedagógus-jövedelmekhez ké-

pest is elérhető tanár-továbbképzések az anyaország területén stb.). Ezek természetes módon erősítették az angol, német, francia iskolai nyelvoktatás egyébként is kézenfekvő prioritását, s kontrasztjukkal erősítették a megmaradt orosztanárokban annak a sajnálatos objektivitásnak a konstatálását, hogy Oroszország ezekből az imént felsorolt csábító lehetőségekből szinte semmit sem tud ajánlani az oroszoktatás megkedveltetése érdekében. Feltételezésünk az volt, hogy bár minden előbb felsorakoztatott körülmény az orosz nyelvtanulási kedv ellen hat, mégis kedvezőbb lesz az összkép, mint 1989-ben volt. Vizsgálatunk során egyetlen körülményen nem állt módunkban változtatni: a magyar orosz szakos tanárképzés oly mértékben visszafejlődött a tíz év alatt – szakok, tanszékek szűntek meg, az oroszt sok helyen kis szaknak veszik fel –, hogy csak a nyíregyházi főiskolán volt értelme és lehetősége nagyobb bázisból merítve a kísérletet elvégezni. A kérdésekre 1999-ben 66 hallgató válaszolt, ez a BGYTF-en az orosz szakos, kétszakos tanárképzésben részt vevő fiatalok fele. (A tíz éve megkérdezettek létszáma az akkori nyíregyházi hallgatószámnak szintén a felét jelentette). Az 1989-ben megkérdezettek szinte egész Magyarország fiatalságát lefedték, minthogy több magyar városból érkeztek Vlagyimirba. A mostani válaszadók, bár tanulmányaik Északkelet-Magyarországhoz kötik őket, ahol az orosz nyelv viszonylag kedvezőbb pozíciót foglal el, mint az ország más tájain, mégis azt mondhatjuk, hogy szintén az országot képviselik, mert szinte már nincs is másutt hagyományos, kétszakos főiskolai orosztanár-képzés. Ugyanakkor a hallgatók összetételét illetően a paletta színesedik a magyar felsőoktatásban azóta megjelent határon túli magyarokkal.

A kérdések felépítéséről meg kell jegyezzük, hogy a rájuk adható válaszok (az elsőt és harmadik kérdést kivéve) nem zárják ki logikailag egymást, ezért előfordult, hogy egy-egy kérdésre a hallgató nem egy, hanem két vagy három lehetséges választ is megjelölt (pl. a szabad nyelvválasztás esetén tanulni kívánt nyelvek közül), így a válaszok száma helyenként meghaladja a feltett kérdésekét, s a százalékos arányoknál ilyen esetben a válaszok összértéke több mint 100 százalék.

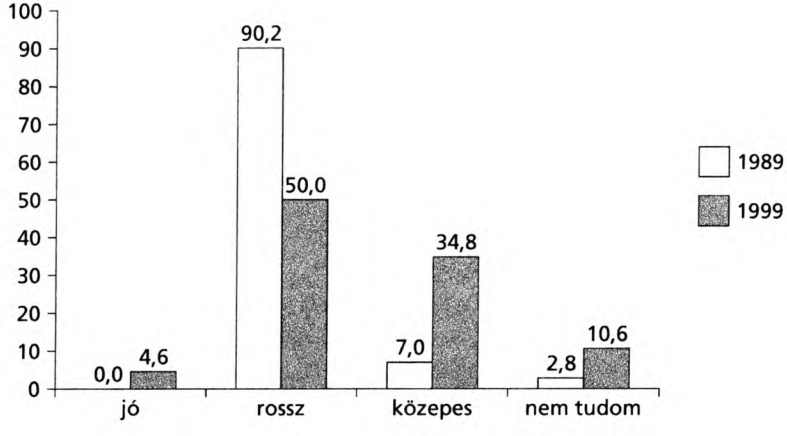
Érezhetően mindez talán nem használt a felmérés „tisztaságának", de mert ilyenek voltak a kérdések 1989-ben – emlékezzünk, akkor az oroszt még kötelező nyelvként tanulták –, tudatosan nem akartuk megváltoztatni őket 1999-ben sem.

Az 1988/99. tanévben feltett és az 1998/99. tanévben megismételt feleletválasztós kérdéssor a következő:

1. MILYEN A MAGYAR FIATALOK VISZONYA AZ OROSZ NYELV TANULÁSÁHOZ?
   - jó
   - rossz
   - közepes
   - nem tudom
2. MILYEN NYELVET TANULNA, HA AZ IDEGEN NYELV SZABADON VÁLASZTHATÓ LENNE?
   - orosz nyelvet
   - angol nyelvet
   - német nyelvet
   - francia nyelvet
   - más nyelveket
   - szabadon választottam

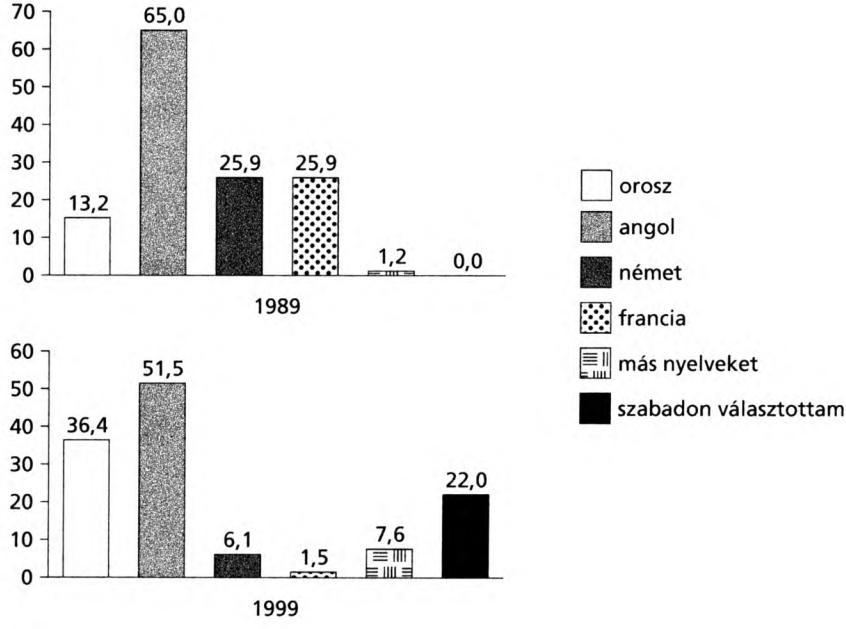
3. HOGYAN ÉRTÉKELI, HOGY AZ OROSZ NYELV NEM LESZ/MÁR NEM KÖTELEZŐ TÁRGY?
   - pozitív
   - negatív
   - közömbös
4. MIÉRT TANULJA AZ OROSZ NYELVET?
   - orosz nyelvtanár akarok lenni
   - tolmács, idegenvezető akarok lenni
   - ez a második szakom
   - többet akarok tudni az orosz emberek életéről
   - meg akarom ismerni az orosz irodalmat, kultúrát, történelmet
   - más okok miatt
5. AKART-E KIUTAZNI VLAGYIMIRBA - MOSZKVÁBA?
   - igen
   - nem
   - nem tudom
6. HA NEM AKART KIUTAZNI, MI VOLT AZ OKA?
   - nem akarok távol lenni a szüleimtől, barátaimtól
   - Vlagyimirban - Moszkvában rosszul tanítják az oroszt
   - azt hallottam, hogy Vlagyimirban - Moszkvában rossz a kollégium
   - a másik szakomat kell tanulnom
   - más válaszok
7. MI VOLT AZ ELSŐDLEGES CÉLJA A VLAGYIMIRI - MOSZKVAI ÚTJÁNAK?
   - az orosz nyelv jobb elsajátítása
   - megismerkedni az orosz emberek életével
   - kirándulni
   - ismerkedni, új barátokra szert tenni
   - külön lenni egy kicsit a szülőktől
   - más válaszok

1. ábra: Milyen a magyar fiatalok viszonya az orosz nyelv tanulásához?



Mind 1989-ban, mind 1999-ben a magyar fiatalok viszonya az orosz nyelv tanulásához „rossz" volt. Ám ha összevetjük az 1989-es és 1999-es adatokat, akkor világossá válik, hogy míg 1988-ban a túlnyomó többség vélekedett így (90,2 százalék), addig 1999-ben csak a megkérdezettek felének volt ez a véleménye (50 százalék). Tíz évvel ezelőtt „jó" véleménye senkinek sem volt (0 százalék), 1999-ben viszont „jó"-nak értékelte a viszonyt 4,5 százalék. „Közepes" volt az értékelés 1989-ben 7 százalék esetében, 1999-ben pedig már ez az érték 34,8 százalékra növekedett. Ezeknek a válaszoknak tükrében világos, hogy 1989-ben a fiatalság orosz nyelvtanulást megítélő véleménye egyértelmű, éspedig egyértelműen elítélő volt. Ezt erősíti a „nem tudom" válaszok aránya, amelyet akkor 2,8 százalék választott. 1999-ben ez a viszony már nem annyira egyértelmű, nem annyira kategorikusan rossz, némiképp „elmosódottságot" mutat, mert a „nem tudom" válasszal már 10,6 százalékuk élt. Feltételezhető, hogy napjainkban a fiatalság, amely még inkább elfordul a politikától, mint tíz évvel ezelőtt, immár bizonyos fokú spontán érdeklődést mutat az orosz nyelv iránt. Az 1999-es megkérdezettek korosztályának ugyanis már nem volt közvetlen élménye az orosz mint kötelező tárgy kényszere. A most húsz éves fiatalok a tíz évvel ezelőtti rendszerváltást kisiskolásként még nem tudatos, felnőttektől átvett értékrend mentén élték meg, így kevesebb a negatív konnotációjuk az orosz nyelv kapcsán.

2. ábra: Milyen nyelvet tanulna, ha az idegen nyelv szabadon választható lenne?



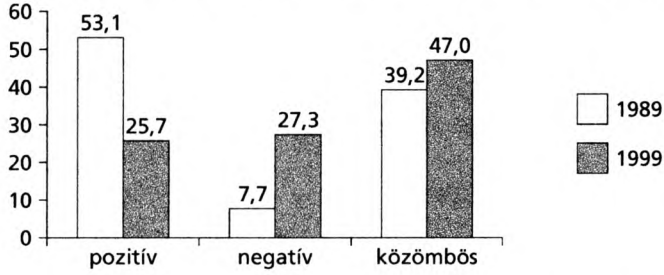
1988-ban ez a kérdés abszolút indokolt volt, minthogy akkor az orosz kötelező idegen nyelvnek számított. Ám a kérdés 1999-ben sem vesztette el aktualitását, ami arra enged következtetni, hogy továbbra sem teljes a szabad idegennyelv-választás.

1999-ben ugyanis csak 22,7 százalék válaszolt úgy, hogy a tanult idegen nyelvet/nyelveket szabadon választotta. Vagyis a diákok 77,3 százaléka az iskola lehetőségeitől függően „készen kapta" a az osztályában tanulható nyelveket. A kötelező tárgyakat kísérő ellenérzés így nyilván „rontja" az angol nyelv státuszát, ám ennek ellenére az angol messze vezeti a kedveltségi listát. A fiatalok legtöbbje (51,5 százalék) az angolt választaná, második helyen az orosz nyelv szerepel (36,4 százalék), a harmadik helyet a német foglalja el (6,1 százalék), negyedik a francia (1,5 százalék), s más idegen nyelveket tanulna – a felsorolás szerint olaszt, spanyolt, japánt, finnt – 6,1 százalék. A megkérdezettek körében tehát az orosz csak 15 százalékkal marad le az angoltól, a német és a francia kedveltsége ehhez képest pedig elenyészőnek mondható.

Természetesen nem feledkezhetünk el a reális kép megalkotásához arról a körülményről, hogy a válaszadók orosz szakos hallgatók, akik érdeklődést tanúsítanak a nyelv iránt. De mert a kérdezettek köre tíz évvel ezelőtt is az orosz szakosokból került ki, elgondolkoztató, hogy a 30 százalékot közelítő német és francia nyelv helyét miért foglalja el most az orosz a 36,4 százalékkal. 1989-ben az angolt 65 százalékban választották volna, többen, mint 1999-ben. Ahogy utaltunk rá, azóta nyilván rombolta a kedveltségi mutatót a kötelező jelleg. De rombolhatta az a benyomás is, hogy a hirtelen megsokasodott angol tanári gárda színvonalában, módszereiben nem tudott az iskolai keretek között olyan hatásfokú oktatást elérni, amelyet ne kellett volna különórákkal megtámogatni a szabadidő terhére. A verseny is nagyobb épp ezért az angolban, hiszen az érvényesülés, az értelmiségi pálya immár elengedhetetlen része a nemzetközi érintkezést leginkább biztosító világnyelv, az angol ismerete. Véleményünk szerint a kontraszelekció felismerése rontotta leginkább a német és a francia nyelv státuszát az orosszal szemben: 1989-ben második-harmadik helyen állt a német és a francia 25,9 százalékkal, s az orosz ugyanakkor csak a negyedik helyet nyerte el (13,2 százalék). Az arányok ilyen drasztikus fordulatának több oka is van. Világosan kell látni, hogy ma az érvényben levő átlag iskolai órakeretek nem teszik lehetővé a preferált nyugati nyelvek eredményes tanórai elsajátítását.

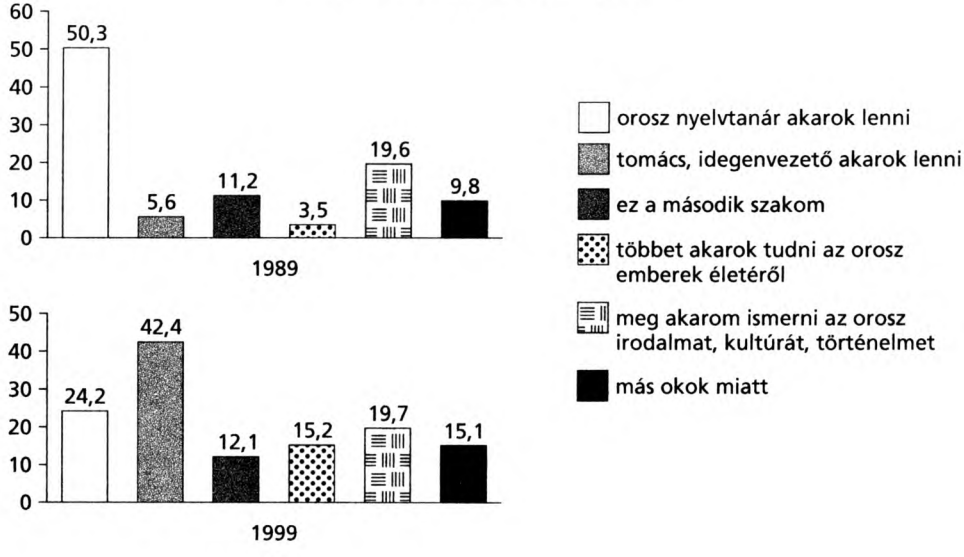
Azok a fiatalok, akiknek a szociális helyzete, objektív körülményei nem engedik meg, hogy ezt kiegészítsék magánórákkal, nyelviskolai felkészítéssel, szervezett, de önköltséges iskolai különórákkal, mert szegények, vidékiek stb., úgy ítélik meg, hogy az orosz, amelyben nincs olyan nagy verseny, még mindig könnyebben elsajátítható a lelkes (szakmai önigazolásukat kereső), kevésbé leterhelt orosztanároktól. Ugyanakkor a megkérdezettek 1999-ben azt is tapasztalhatták már, hogy a gazdasági élet különböző szintjein az orosz nyelv igenis jól hasznosítható. Nemcsak a bankok, idegenforgalmi hivatalok, külkereskedelmi cégek, hanem a piaci árusok is rendszeresen és örömmel alkalmaznak oroszul tudókat a napi kereskedelmi forgalmuk lebonyolításához. A multinacionális cégek hasonló módon örömmel alkalmazzák az angol mellett orosz nyelvismerettel is rendelkező fiatalokat, hiszen a potenciális felvevőpiac felé közvetíteni tudó munkatársakat ezekből nevelhetik ki. A tanárképző főiskolai diploma például szaktól függetlenül garancia egy kulturált, nyitott, profilnak megfelő irányba képezhető, mert jó alapokat hozó alkalmazotti réteg kialakításához. A felsőoktatásnak ezt a szerepet nem csak tudomásul kell vennie, hanem az igényeknek sokoldalú kínálattal elébe is kell sietnie.

3. ábra: Hogyan értékeli, hogy az orosz nyelv nem lesz/már nem kötelező tárgy?



1989-ben, amikor az orosz tanulása még kötelező volt, „pozitívnak" minősítette a kérdést a megkérdezettek 53,1 százaléka, „negatívnak" csupán 7,7 százalék. Érdekes, hogy 1989-ben „közömbös" volt a kérdés iránt majdnem a hallgatók fele (39,2 százalék). 10 évvel később, amikor az orosz nyelv tanulása nem kötelező, a hallgatók viszonya alapvetően nem változott. 1999-ben a válaszok majdnem fele nem tartotta a kérdést elvi fontosságúnak, viszonya „közömbös" maradt (47 százalék). Az orosz nyelv nem kötelező voltát 1999-ben fele-fele arányban tartották jónak és rossznak: „pozitívnak" ítélte meg 25,7 százalék, „negatívnak" 27,3 százalék. A negatív értékelés viszonylag magas aránya mögött nem annyira a „kötelező tárgy legyen" óhaja, mint inkább a „kötelező legyen *ugyanolyan komolyan venni*, mint a többi nyelvet" igénye húzódik meg. Főiskolai tapasztalataink alapján joggal gondolhatjuk, hogy a válaszokban vélhetőleg a hallgatók jelenlegi szaktárgyi előmenetelének relatív gyengesége is tükröződik: a középiskolai oroszórák követelményszintje a nem kidolgozott és végrehajtásában alig ellenőrzött oktatási program miatt ma rendkívül egyenetlen. A könnyű bekerülés után a felsőoktatásban a biztonságosabb középiskolai megalapozást utólag hiányolják a hallgatók ezzel a „negatív" értékeléssel.

4. ábra. Miért tanulja az orosz nyelvet?



Tíz évvel ezelőtt a hallgatók fele azért tanulta az orosz nyelvet, hogy orosztanár lehessen a főiskola elvégzése után (50,3 százalék). Idegenvezetőként vagy tolmácsként csak 5,6 százalék akart dolgozni. Jelenleg, 1999-ben a hallgatók mindössze 24,2 százaléka szeretne tanár lenni, nagyobb részük fordítóként, idegenvezetőként stb. tervezi a jövőjét (42,2 százalék).

1999-ben közel ötször annyian választották az orosz nyelvtanulás céljának „az orosz emberek életének jobb megismerését" (15,2 százalék), mint 1989-ben (3,5 százalék). Ennek a dolgozatnak az orosz szerzője úgy gondolja, az ok abban keresendő, hogy ma kevesebb és korlátozott mennyiségű információt kapnak a magyar fiatalok az orosz emberek életéről. Nem kizárt, hogy ezért okoz gondot a fiatalságnak saját viszony-meghatározása az orosz nyelvhez (vö. 1. kérdés). Magyar szemmel ezt kicsit árnyaltabban értékeljük: Most sokkal izgalmasabb és ugyanakkor ismertebb is hazánkban az Oroszországban zajló élet, s úgy véljük, sokkal nagyobb személyes lehetőséget látnak a fiatalok a reális piaci együttműködésre, mint a tervgazdálkodás idején. Ezért tehát az érdeklődésük természetes módon nagyobb, mint tíz évvel ezelőtt.

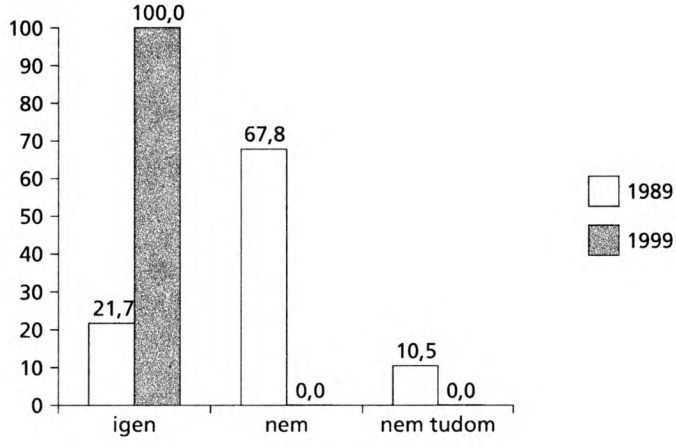
Nem változott 1989 és 1999 között azoknak a válaszolóknak viszonylag magas száma, akik az orosz nyelv tanulásának céljaként „az orosz irodalom, kultúra, történelem jobb megismerését" jelölték meg (1989-ben 19,6 százalék, 1999-ben 19,7 százalék).

Tíz év alatt növekedett azon hallgatók aránya, akik „más okokból" akarják a nyelvet elsajátítani: „Kultúrembernek fontos a nyelvtudás", „Nyelveket tudni mindig hasznos", „Nyelveket akarok beszélni", „Idegen nyelvet tanulni annyi, mint más életeket megismerni". 1989-ben a hasonló válaszok aránya 9,8 százalék volt, 1999-ben jelentősen több: 15,1 százalék.

Külön figyelmet érdemel a válaszok közül ez a válasz: azért tanulom az orosz nyelvet, mert „az orosz a második szakom". Feltételezhetően az ilyen választ adó hallgatók nem tanulták volna az orosz nyelvet, ha a körülményeik mást is lehetővé tettek volna. A kényszerkörülmények száma meglehetősen sok (ezeket speciális elemzésnek kellene alávetni, tartalmuk jellegére összesítő gondolatainkban térünk ki), de egyértelműnek látszik, hogy ezek a körülmények nem tették/teszik lehetővé a szabad nyelvválasztást. 1989-ben, amikor az orosz kötelező volt, ezek aránya 11,2 százalék („Soha sem akartam orosztanár lenni, de az angol együtt van az orosszal"). 1999-ben az ilyen kényszerítő körülmények még nagyobbak lehetnek, mert az arány immár 12,1 százalék. A magyar közoktatási és felsőoktatási viszonyok ismeretében alátámaszthatjuk, hogy ez pontosan így is van: nagyon sok fiatal nem egy konkrét foglakozást, hivatást, hanem csak a felsőfokú diploma megszerzését tűzi ki célul. A továbbtanuláshoz a preferált szakterületeken – s a nyelvek közül az angol, a német mindenképp idetartozik, még a bölcsész karokon is – elengedhetetlen az alapos, különórákkal megerősített felkészülés. A hátrányos szociális helyzetű vagy kisebb teherbírású fiatal nem érez más megoldást, mint hogy *egy* felvételi tárgyra áldozzon időt, energiát, pénzt, s válasszon hozzá – a kétszakos képzéshez kötelezően előírt módon – egy könnyebben teljesíthető, kevésbé preferált második szakot.

Az utolsó három kérdés innentől kezdve már speciálisan az orosz szakos hallgatók részképzésére és nem a magyar fiatalok általános véleményére vonatkozik. Az orosz nyelvi képzés része (lehet) az anyaországban eltöltött hosszabb-rövidebb ta-

5. ábra: Akart-e kiutazni Vlagyimirba – Moszkvába?



nulmányi idő. Ez 1989-ben nagyon szoros kivételtől eltekintve kötelező jelleggel teljes félév volt, részben a vlagyimiri Tanárképző Főiskolán, részben Moszkvában. A részképzés végén orosz nyelvi tárgyaikból anyanyelvi környezetben gyakorlati jegyeket szereztek és kollokváltak a hallgatók. Mint a válaszok mutatják, ilyen feltételek mellett (részképzésre) eljutni Vlagyimirba vagy Moszkvába akkor csak 21,7 százaléknak volt kedve. A többiek (67,8 százalék) akaratuk ellenére voltak kénytelenek kiutazni.

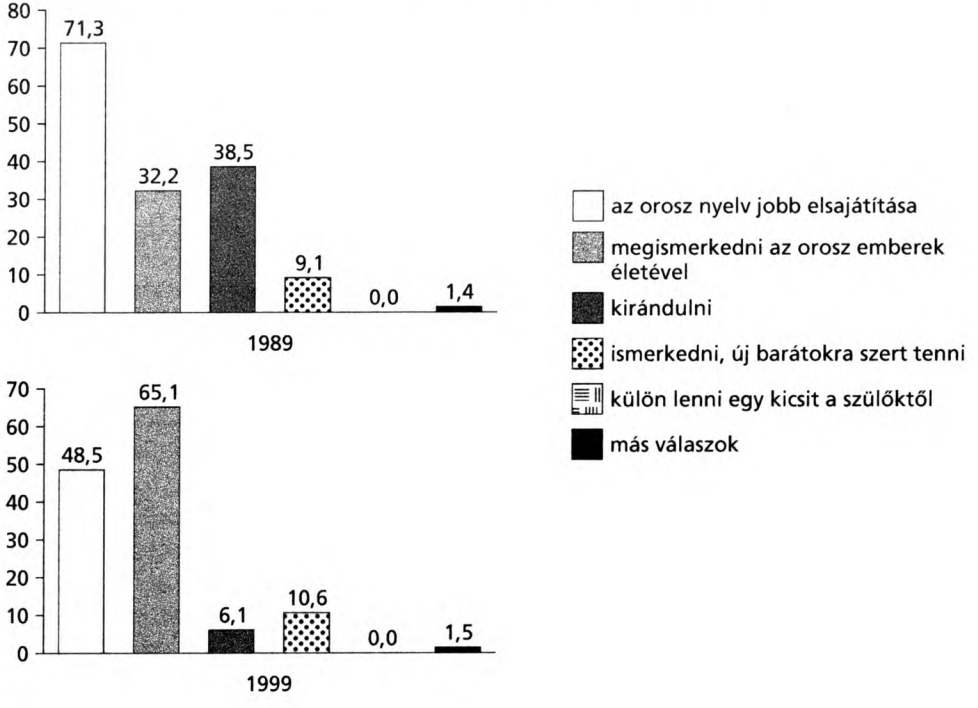
1999-ben az oroszországi részképzés nem kötelező, a hallgatók fakultatív módon hat hétre Moszkvába utazhatnak, de még mindig ingyenesen. Jegyeket sem a részképzésen, sem otthon nem kapnak a kinti teljesítményükért. A viszonylagosan nagy „szabadság" vonzó a fiatalok számára. Nem véletlenül válaszoltak 100 százalékban „igen"-nel a feltett kérdésre. A megkérdezett 66 hallgatóból 46 (70 százalék) már volt Moszkvában, s szívesen megismételné az ott töltött résztanulmányokat. Az orosz főváros „szabad" világa még akkor is vonzó, ha a soknemzetiségű kollégium, a különféle utcai bandák, a drogveszély, a prostitúció könnyű pénzszerzéssel együtt járó lehetősége, a puritán kollégiumi környezet stb. mindegyikőjük számára – legalábbis hallomásból – ismert dolog, de úgy fogják fel, hogy ez velejárója a tízmilliós világváros hétköznapjainak. Ha körülnéznek, itthon is vannak ilyen veszélyek.

A kérdőívben itt szerepelt néhány kérdés, amely az okokat akarta kideríteni: miért nem kívántak 1989-ben a hallgatók anyanyelvi környezetben egy fél évig nyelvet tanulni, miközben ezek a tanulmányutak számukra teljes mértékig ingyenesek voltak. Az okok között első helyen ez állt: „Nem akarok távol lenni a szüleimtől, barátaimtól" (42,7 százalék). Második helyen szerepelt: „A másik szakomat kell tanulnom" (30 százalék). Az okok teljesen érthetőek, még a második is, hiszen a második szak féléves elhanyagolása olyan lemaradást jelent, amely komoly kellemetlenségek elé állítja a hallgatót másik szakja tárgyaiból. További indoklásként a következőket nevezték meg: „Azt hallottam, hogy Vlagyimirban – Moszkvában rossz a kollégium" – 8,4 százalék. „Vlagyimirban – Moszkvában

6. ábra: Ha nem akart kiutazni, mi volt az oka?

rosszul tanítják az oroszt" – 0 százalék. Ez utóbbi ok feltételezése nem indokolatlan arra gondolva, hogy módszereiben érezheti a hallgató a magyartól teljesen idegennek, így eredménytelennek az orosz oktatást. Az „egyéb okok" között (19,6 százalék) a következőket jegyezték fel a hallgatók: „Nem akartam elszakadni a hazámtól", „Nagyon hosszú idő a fél év", „Oroszországban nagyon nehéz az élet", „Ez a természeti környezet nagyon szokatlan számomra" stb. És magától értetődően szerepelt a részképzés kötelező jellege, mint taszító tényező: „Nem volt választási lehetőségem", „Kötelező volt az utazás", „A részképzés kötelező, nem volt mit tenni" stb.

7. ábra: Mi volt az elsődleges célja a vlagyimiri – moszkvai útjának?



Magától értetődik, hogy a részképzés elsődleges célja – „az orosz nyelv jobb elsajátítása". A fiatalok túlnyomó többsége válaszolt így 1989-ben (71,3 százalék). 1999-ben elsődleges célként ezt nevezték meg: „megismerkedni az orosz emberek életével" (65,1 százalék). „Az orosz nyelv jobb elsajátítása" válasz a második helyre szorult (48,5 százalék). Egyébként 1989-ben is szerepelt a részképzés céljai között „az orosz emberek életének megismerése" (32,2 százalék), valamint a „kirándulás" (38,5 százalék). Az „új barátok keresése" mint célkitűzés nem változott – 1989-ben 9,1 százalék, 1999-ben 10,6 százalék volt. Az 1999-ben adott legmagasabb arányú válasz mögött igazolva látjuk azt a pragmatikus szemléletváltást, amely a magyar fiatalság tudáshoz való viszonyát jellemzi. Ezen belül az orosz nyelv elsajátításának értékét mindvégig érezhetően ugyanez a prakticizmus szabja meg: A gyakorlati hasznosításhoz, a kreatív alkalmazáshoz a nyelvi közeg, a kinti megismerését fontosabbnak tarják, mint magát a nyelvtanulást, jóllehet nyelvismeretük messze alulmarad a tíz évvel korábbi társaikénak.

Mielőtt a végkövetkeztetéseket levonnánk, tekintsük át a kérdéseket és a a két vizsgált évben kapott válaszok százalékarányát egymás mellé állítva:

KÉRDÉSEK	1989	1999
1. MILYEN A MAGYAR FIATALOK VISZONYA AZ OROSZ NYELV TANULÁSÁHOZ?		
• jó	0	4,6
• rossz	90,2	50
• közepes	7	34,8
• nem tudom	2,8	10,6
2. MILYEN NYELVET TANULNA, HA AZ IDEGEN NYELV SZABADON VÁLASZTHATÓ LENNE?		
• orosz nyelvet	13,2	36,4
• angol nyelvet	65	51,5
• német nyelvet	25,9	6,1
• francia nyelvet	25,9	1,5
• más nyelveket	11,2	7,6
• szabadon választottam	0	22
3. HOGYAN ÉRTÉKELI, HOGY AZ OROSZ NYELV NEM LESZ/MÁR NEM KÖTELEZŐ TÁRGY?		
• pozitív	53,1	25,7
• negatív	7,7	27,3
• közömbös	39,2	47
4. MIÉRT TANULJA AZ OROSZ NYELVET?		
• orosz nyelvtanár akarok lenni	50,3	24,2
• tolmács, idegenvezető akarok lenni	5,6	42,4
• ez a második szakom	11,2	12,1
• többet akarok tudni az orosz emberek életéről	3,5	15,2
• meg akarom ismerni az orosz irodalmat, kultúrát, történelmet	19,6	19,7
• más okok miatt	9,8	15,1
5. AKART-E KIUTAZNI VLAGYIMIRBA – MOSZKVÁBA?		
• igen	21,7	100
• nem	67,8	0
• nem tudom	10,5	0

KÉRDÉSEK	1989	1999
6. HA NEM AKART KIUTAZNI, MI VOLT AZ OKA?		
• nem akarok távol lenni a szüleimtől, barátaimtól	42,7	0
• Vlagyimirban – Moszkvában rosszul tanítják az oroszt	0	–
• azt hallottam, hogy Vlagyimirban – Moszkvában rossz a kollégium	8,4	–
• a másik szakomat kell tanulnom	30	–
• más válaszok	19,6	–
7. MI VOLT AZ ELSŐDLEGES CÉLJA A VLAGYIMIRI – MOSZKVAI ÚTJÁNAK?		
• az orosz nyelv jobb elsajátítása	71,3	48,5
• megismerkedni az orosz emberek életével	32,2	65,1
• kirándulni	38,5	6,1
• ismerkedni, új barátokra szert tenni	9,1	10,6
• külön lenni egy kicsit a szülőktől	0	0
• más válaszok	1,4	1,5

Összegezve a válaszokat megállapíthatjuk, hogy a kérdésfeltevések előtt megfogalmazott hipotézisünk igazolódott: az orosz nyelv státusza a magyar fiatalság szemében a vizsgált tíz év alatt (a nyelv szempontjából) pozitív irányban változott.

1. A magyar fiatalok fele már *nem elutasító* az orosz nyelv tanulásával szemben. Ugyanakkor pontosan tudni akarja, milyen mértékig van szüksége az orosz nyelvre a gyakorlati, szakmai tevékenységéhez.

2. A többi idegen nyelv közötti eddig szokásos presztízsviszonyokban – ahol az angol, a német és a francia után a negyedik helyre szokták az oroszt sorolni – tendenciát látunk az orosz nyelv előretörésére: a megkérdezettek válaszaiban *az orosz nyelv a második helyre jött fel.* A speciális szakos érdeklődést leszámítva is tény: a fiatalok egyre inkább felismerik Magyarország híd-szerepét, amelyben saját érvényesülésük érdekében a nemzetközi érintkezés angol nyelve mellett célszerűnek találják az orosz elsajátítását.

3. Az orosz nyelv kötelező voltának megszűnése nem oldotta meg a szabad nyelvválasztás gondját, hiszen a fiatalok *nem egyenlő eséllyel* tanulhatnak/választhatnak idegen nyelveket. A szociális helyzet mellett a felnőtt korosztály előfeltevései, a nyelvtanulásról kialakult, saját tanulmányaikban gyökerező értékrendje, az iskolák harca a szülők megnyeréséért stb. – valamennyi a fiatalok szabad nyelvválasztása ellen hat.

4. *Az orosz nyelvtanulás célja* az utóbbi tíz évben megváltozott. Most a fiatalok fő célja a felsőfokú nyelvtanulással az, hogy lehetőleg ne tanárként, hanem a piacképes szférában jövedelmezőbb tolmácsként, fordítóként, idegen nyelvi levelezőként helyezkedjenek el vagy idegenvezetőként valamely turizmussal foglakozó cégnél kapjanak állást.

5. *Az anyanyelvi környezetben töltött résztanulmányok* az orosz szakosok részére helyesen rövidültek le félévről hat hétre, de igény lenne arra, hogy ezek az utak többször is megismétlődjenek a felsőoktatási tanulmányok ideje alatt. Ugyanakkor a részképzés súlyának nagyobb hangsúlyt kellene adni, mint a jelenlegi. (A részképzésben szerzett ismereteikről dokumentálhatóan számot kellene adniuk külföldi tanáraik előtt.) A részképzés kötelező jellegének visszaállításán is el kell gondolkodni:

bármely szakmában a részképzés a diploma megszerzésének a része. Miért lenne a fordító vagy a nyelvtanár ez alól kivétel, különösen ha a kiutazási feltételek – mint az orosz nyelv esetében is – adottak?

Végezetül még egy kételyt eloszlató, általános észrevétel a felméréshez: 1989-ben és 1999-ben a magyarországi orosz nyelvoktatás státuszáról feltett kérdéseinkre olyan hallgatók válaszoltak, akik *maguk is tanulták* az orosz nyelvet, ráadásul főiskolai szinten, s azt megelőzően legalább gimnáziumi fokon. Gondolkodóba eshet bárki, nem túl szubjektívek a kapott válaszok, éppen a fiatalok saját „érdekeltségénél" fogva? Úgy véljük, hogy ellenkező a helyzet. Éppen ők azok, akik reális képet adhatnak az orosz nyelvnek az idegen nyelvek között elfoglalt jelenlegi státuszáról Magyarországon. Nem tekinthetjük hitelesnek azt a véleményt, amelyet olyan személy fogalmaz meg, aki nem, vagy alig tanulta a nyelvet, az orosz nyelvvel tehát semmilyen élő kapcsolatba sem került, vagyis egyszerűen az „utca embere", beleértve ebbe a szülők korosztályát is, akiknek a más korban, más háttérrel, más viszonyrendszerben tanított orosz nyelvről vannak csak – politikai érzelmektől sem mentes – emlékei.

Azt gondoljuk, idegennyelv-oktatásunk számára egészében is elgondolkoztatóak adataink. Hiszen felméréseink a nyugati nyelvek státuszváltozásába is bepillantást engednek. Feltételezhetően az angol, német, francia szakos leendő nyelvtanárok körében az adatok más és más részeredményeket mutatnának, de az alapvető tendenciáikat tekintve hasonló irányba jelölnék ki a magyar nyelvpolitika és nyelvoktatás aktuális feladatait.

KISZELY ZOLTÁN

The Write Way?

Érvek és ellenérvek az eredmény- és a folyamatközpontú írásoktatással kapcsolatban

Bevezetés

Az idegen nyelvi írásoktatás reflektorfénybe kerülése (Dyer, 1996; Grabe & Kaplan, 1996; Johnston, 1996) jó alkalom, hogy visszatekintsünk azokra a főbb fejlődési állomásokra, amelyek az utóbbi néhány évtizedben szegélyezték ennek a területnek az útját. A szakirodalom megállapításait azonban időről-időre érdemes a gyakorlatban is kipróbálni, hiszen saját tanítási tapasztalataink ellentmondhatnak a szakirodalomban leírtaknak. Ez különösen igaz lehet az írás tanítására, ahol a publikációk javarészt az angolszász országokban jellemző helyzetről szólnak. A dolgozat első felében ezért az elmúlt évtizedek két fő trendjének, az eredmény- és a folyamatközpontú írásoktatásnak (product and process approaches) a jellegzetességeit és a mellettük, illetve ellenük szóló éveket vizsgálom angolszász szakirodalom alapján. A dolgozat második részében pedig egy saját főiskolai hallgatóim által kitöltött kérdőív bemutatása és elemzése következik, amely a diákok a két különböző írásoktatási módszerhez való hozzáállását vizsgálta. A vizsgálat célja a szakirodalomban felsorakoztatott érvek és a magyar diákok érveinek összehasonlítása volt.

Az eredményközpontú irányzatok

A szakirodalom két különböző módszerről tesz említést az eredményközpontú irányzatok címszó alatt: az irányított fogalmazás (controlled composition) modelljéről (Silva, 1990; Kroll, 1991) és a hagyományos retorikáról (current traditional rhetoric) (Silva, 1990), Grabe & Kaplan, 1996). E módszereknek közös tulajdonsága, hogy az írás végterméke, nem pedig az írás folyamata áll az érdeklődésük középpontjában. Vezérelvük a nyelvfeldolgozás alulról felfelé irányuló stratégiája (Nunan, 1998), amely szerint a nyelvet a legkisebb nyelvi egységekből kiindulva, egyre nagyobb egységek felé haladva építjük fel.

Az irányított fogalmazás Charles Fries 1940-es évek közepén megkezdett munkásságában gyökerezik. Az audió-lingvális módszerhez hasonlóan ez az irányzat is a strukturalista nyelvészetből és a behaviorista pszichológiából táplálkozik, amelyek szerint a nyelv főként a beszélt nyelvet jelenti, a tanulás pedig szokásformálás (Silva, 1990). Ebből következően az írás csupán másodlagos a beszédhez képest,

---

Cikkünk a szerző előadásának a publikációja, amely a Veszprémben, 1999. április 8. és 10. között megrendezett IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson hangzott el.

elsődleges célja, hogy beszédszokásainkat megerősítse és gyakoroltassa. Az írás pusztán azon módszerek egyike, amelyek segítségével korábban megtanult nyelvi szerkezetek bevésése lehetővé válik. A szöveg közönsége és célja nem kap hangsúlyt, az írók/tanulók egyetlen feladata nyelvtanilag helyes mondatokból álló fogalmazások készítése. A tanárnak a nyelvi kérdések döntőbírájaként az a feladata, hogy a szövegekben fellelhető összes nyelvtani és szókinccsel kapcsolatos problémát kijavítsa. Ez a hibajavítás azonban nem terjed túl a mondat szintjén, így a szöveg nem lát el kommunikatív funkciókat, hanem csupán arra szolgál, hogy bizonyítsa a diákok különböző nyelvi struktúrákban való jártasságát. Az osztályban a tanulók mintaszövegeket utánoznak és alakítanak át, de az írás javarészt otthon történik. Összefoglalva: az írás nem önálló készség, hanem csupán a beszédkészség „szolgálóleánya".

Az 1960-as évek közepétől az irányított fogalmazás módszerét egyre több kritika érte. Mivel fogalmazástanítás címén nem volt kielégítő pusztán nyelvtanilag helyes mondatok írását tanítani, ellenzői amellett érveltek, hogy hidat kell ácsolni az irányított és a szabad fogalmazás között (Silva, 1990). A probléma megoldására kialakult irányzatot hagyományos retorikának nevezték el. A módszer a kontrasztív retorikán alapult (Grabe & Kaplan, 1996), amelynek egyik fő eleme, hogy a fogalmazások elkészítésekor a mondatnál magasabb szintű egységet, a retorika szintjét is figyelembe kell venni. A nyelvhelyesség, a nyelvhasználat és a helyesírás továbbra is nagyon fontos szerepet játszik, azonban a diákoknak egy olyan sémára is szükségük van, amely alapján meg tudják oldani írásos feladataikat (Silva, 1990). Ennek a megközelítésnek a homlokterében tehát a szöveg logikai felépítésének és elrendezésének alapos tanulmányozása áll, mégpedig a bekezdések szerkezeti egységei (tételmondat, kifejtő mondatok, konklúzió), a bekezdésekben lévő gondolatok különböző elrendezési módja (analógia, összehasonlítás, kategorizálás, felosztás, definíció, érvelés, leírás stb.), a bekezdések sajátosságai (egység, kohézió, koherencia), az esszék szerkezeti egységei (bevezetés, tárgyalás, konklúzió) és az esszék különböző felépítési módozatai (elbeszélés, leírás, érvelés, magyarázat). A diákok feladata az, hogy modellként szolgáló szövegek alapos áttanulmányozása után a megismert szerkezeti egységeket megfelelő tartalommal töltsék meg, a tanár feladata pedig megállapítani, hogy a szöveg megfelel-e az anyanyelvű beszélők elvárásainak. A módszer egy jellegzetes osztálytermi megoldása az, amikor a diákok a megadott témáról lista formában leírják a gondolatokat, tételmondatokat és kifejtőmondatokat fogalmaznak, elkészítik esszéjük vázlatát, amely alapján megírják a fogalmazás végső változatát (Silva, 1990).

Az eredményközpontú írásoktatást ért számos kritika egyike, hogy a szövegek nyelvi megfogalmazásának pontosságára túlságosan nagy hangsúlyt fektetnek a tartalom rovására (Silva, 1990). Annak ellenére, hogy az írás nem lineáris folyamat, a diákok semmiféle segítséget nem kapnak a fogalmazás folyamata során felmerülő gondjaik megoldására (Kroll, 1991; Johnston, 1996; Grabe & Kaplan, 1996). Ez a lineáris és előíró jelleg akadályozza a kreatív gondolkodás és írás kialakulását (Silva, 1990). Az írás tanítása legfőképpen a diákok a fogalmazás végső változatában elkövetett hibáinak megbeszélésére korlátozódik (Kroll, 1991). Ezek az irányzatok azt az érzést keltik a diákokban, hogy az írás kizárólag és szükségszerűen magányos tevékenység, amelyben csupán az alkotó vesz, illetve vehet részt (Grabe & Kaplan, 1998).

A folyamatközpontú irányzat

Az eredményközpontú írásoktatással szembeni fenntartások két forrásból táplálkoztak. Először is, az Egyesült Államok felsőoktatási intézményeiben megnövekedett az íráskurzusok jelentősége, mert a diákok fogalmazásai meghatározó szerepet kaptak az egyetemi és főiskolai felvételre jelentkezők alkalmasságának elbírálásában, a hagyományos írásoktatási módszerek pedig ezt a célt nem tudták kielégíteni. Másodszor, ebben az időszakban kezdett tért hódítani a kognitív pszichológia, amelynek az egyik legfőbb tanítása az, hogy a kognitív képességek tanulmányozhatóak, az írás pedig rekurzív, nem lineáris folyamat (Grabe & Kaplan, 1996). Ezek eredményeképpen az írástanításban a hangsúly a fogalmazás végső produktumáról az írás folyamatára helyeződött át (Silva, 1990; White & Arndt; 1991; Brown, 1994; Nunan 1998).

A folyamatközpontú írásoktatás egy jól körülhatárolt, egyértelmű definíciójának megfogalmazására még senki nem vállalkozott a kutatók közül (Caudery, 1995), ezért az itt ismertetendő jellegzetességek az irányzat jellemzőnek tekintett legfőbb tulajdonságait villantja fel.

A folyamatközpontú írásoktatás kiindulópontja annak a vizsgálata volt, hogy hogyan írnak az írók (Kroll, 1991; White & Arndt, 1991; Johnston, 1996). Megállapították többek között (Krashen, 1984), hogy a jó írók kifinomultabb írásstratégiával rendelkeznek, mint a gyengébben írók, több időt töltenek a tervezéssel, többször olvassák át a vázlataikat és nagyobb gondot fordítanak a végső változat átnézésére. Az írás eszerint olyan összetett, rekurzív folyamat, amelyben a revíziónak, az ellenőrzésnek, a többszöri újraolvasásnak döntő jelentősége van (Silva, 1990; Kroll, 1991; White & Arndt, 1991; Brown, 1994; Grabe & Kaplan, 1996; Johnston, 1996).

Az irányzat egyik fő alapelve, hogy minél többet írnak az emberek, annál jobb írók lesznek, ezért a diákoknak a lehető legtöbbet kell írniuk anélkül, hogy túlságosan nagy figyelmet szentelnének a formai (nyelvi) követelményeknek (Dyer, 1996). Az írók számára maga az írás felfedező utat is jelent, amelyben rátalálnak igazi mondandójukra. Mivel az írás ugyanolyan kommunikatív tevékenység, mint például a beszéd, ezért nem lehet más nyelvi készségekkel szemben alárendelt pozícióban, illetve az írás célját és közönségét is nagymértékben tekintetbe kell venni a fogalmazások elkészítésénél (Johnston, 1996).

A tanár már nem a nyelvi kérdések döntőbírája, hanem inkább elősegítőként funkcionál, aki diákjai fogalmazási készségeinek kialakítására és az általuk létrehozott szövegek tartalmi javítására törekszik (Kroll, 1991; White & Arndt, 1991; Dyer, 1996; Grabe & Kaplan, 1996; Johnston, 1996). A tanár nem nevezi meg a fogalmazás témáját, hanem a diákok olyan dolgokról fejtik ki gondolataikat, amelyek számukra, személy szerint, nagy jelentőséggel bír (Dyer, 1996; Gadd, 1998). A tanár másik fontos feladata olyan írást motiváló osztálytermi légkör kialakítása (Silva, 1990; White & Arndt, 1991; Brown, 1994), amelyben szóbeli és írásbeli visszajelzés adható mind a tanár, mind a diákok részéről tanár-diák konferenciák és társjavítások (peer editing) formájában az írás folyamatának bármelyik szakaszában (Brown, 1994; Grabe & Kaplan, 1996).

A nyelvtani feladatoknak nincs nagy jelentősége ebben az írásoktatási módszerben, a nyelvtan csupán a kifejezés világosságát segíti, de semmi esetre sem végcél (White & Arndt, 1991; Dyer, 1996, Nunan; 1998).

Noha jó néhány kutató nem tagadja a fogalmazási folyamat végső termékének jelentőségét (White & Arndt, 1991), a folyamatközpontú írásoktatás során mintaszövegeket nem utánzás (Dyer, 1996) céljából ad a diákok kezébe, hanem csak további ötletek gyűjtéséhez (White & Arndt, 1991). Az eredményközpontú irányzatokkal ellentétben a folyamatközpontú módszerben az írás végterméke nem „előre kialakított" (White & Arndt, 1991, p. 5).

Ha definícióra nem is, a módszer kritikájára azonban annál többen vállalkoztak. Az 1980-as évek közepén megjelenő kritikák központi tétele szerint a folyamatközpontú írástanítás olyan oktatási gondolat, amely nélkülözi az erős elméleti alapot és kevesebb kérdésre ad megoldást, mint amennyit magáról hirdet (Grabe & Kaplan, 1996). Mivel a folyamatközpontú írástanítás induktív tanuláson alapszik, bizonyos, hogy nem minden diák számára egyformán előnyös (Nunan, 1998). A módszer továbbá nem veszi figyelembe a diákok írásszükségleteit sem, mert túlságosan tág teret enged az író belső én-kifejezésének anélkül, hogy az adott szöveg társadalmi és kulturális összefüggéseire rámutatna (Horowitz, 1986, idézi Silva, 1990). Ez azért fontos, mert rengeteg, az író kontrollján kívül eső társadalmi és kulturális összetevő határozza meg egy szöveg végső formáját (Horowitz, 1986, idézi Silva, 1990), amelyek nélkül az légüres térben mozog. Ennek eredményeképpen a folyamatközpontú módszer nem készíti fel a diákokat a tanulmányaik során adódó szövegtípusok írására, elsősorban az esszéírásra, amelyet sok vizsga helyez középpontba (Horowitz, 1986, idézi Dyer, 1996). A folyamatközpontú módszer azt sem veszi figyelembe, hogy a szövegeknek társadalmi funkciójuk is van (Gadd, 1998).

A következő kritikai észrevétel is az írásos feladatokhoz és a szövegtípusokhoz kapcsolódik. Eszerint a folyamatközpontú módszer a diákokat szinte kizárólag a narratív jellegű fogalmazások írására korlátozza (Nunan, 1998), más szövegtípusoknak, amelyek megismerése szintén fontos volna, nincs helye ebben a módszerben. Mintaszövegekre azért is szükségük van (Nunan, 1998), mert egy üzleti levél, egy jelentés, vagy akár csak egy argumentatív esszé megírását sem lehet elvárni senkitől, ha még életében nem látott ilyen típusú szövegeket. Ráadásul, ha a folyamatközpontú irányzat azt tanítja, hogy *hogyan* írnak a jó írók, akkor azt miért nem tanítja, hogy *mit* írnak?

A fentiek ellenére a folyamatközpontú módszer kétségtelenül jelentősen járult hozzá az idegen nyelvű írásoktatás fejlődéséhez, de természetesen bármely más módszerhez hasonlóan, ez sem oldotta meg az írástanítás összes gondját, hanem arra ösztönözte a kutatókat és a nyelvtanárokat, hogy a kritikai megjegyzések tükrében új megközelítéseken gondolkodjanak.

A folyamatközpontú írásoktatással kapcsolatos problémák kezelésére két módszer körvonalazódott. Az egyik az úgynevezett English for Academic Purposes (EAP) (egyetemi célokhoz szükséges angol) vagy más néven a műfajközpontú (genre-based) megközelítés. Mivel az írás legfőképpen társadalmi cselekvés, ezért a szöveg közönségének vannak bizonyos elvárásai a szöveg felépítésével kapcsolatosan, függően annak típusától, illetve műfajától. Ebből következően a folyamatközpontú írásoktatás íróközpontúságával ellentétben az EAP az olvasót és annak a szöveggel szemben támasztott elvárásait helyezi középpontba. A folyamatközpontú módszer individualizált, az önkifejezést szem előtt tartó megközelítése helyett az EAP meghatározott műfajok (önéletrajz, akadémikus esszék, jelentés stb.) explicit megtanításával társadalmi kontextusba helyezi a diákok által létrehozandó szöveget (Silva, 1990).

A másik módszer Dyer (1996) feladatközpontú megközelítése, aminek az a lényege, hogy kommunikatív feladatok keretében egyesíti az eredmény- és a folyamatközpontú írásoktatás előnyös tulajdonságait. Ilyen feladat lehet szerinte például információk lejegyzése, annotált bibliográfiák készítése vagy esettanulmányok írása. Anélkül, hogy feladatközpontúságról beszélne, Brown (1994) szintén az eredmény- és a folyamatközpontú írásoktatás előnyös tulajdonságait integráló tanítás mellett érvel. Szerinte az írás célja mindenféleképpen a szöveg, ami az írás végterméke, tehát az írás folyamatának vizsgálata azért fontos, hogy minél magasabb színvonalú végterméket kapjunk. Az írás folyamatának tanulmányozása tehát nem cél, hanem csupán eszköz. Nunan (1998) is egy kiegyensúlyozott írástanítási módszertanról beszél és hangsúlyozza, hogy az írás során a kreativitás és a hatékony kommunikáció bizonyos konvenciók határain belül érvényesül.

Székesfehérvári attitűdvizsgálat

Silva (1990) cikkének zárszavában arra hívja fel a figyelmet, hogy a különböző írásoktatású módszerek osztálytermi hatékonyságáról még nem publikáltak kutatási eredményeket. Ezt jelen dolgozat sem tudja felvállalni, hiszen a módszerek összehasonlításában olyan nagyszámú változóval kellene megbirkózni, hogy egyértelműen igazolt eredményekre nem lehetne számítani. Jelen kutatás azzal a céllal készült, hogy egyrészt felmérje, mennyire különbözik a diákok hozzáállása az eredmény-, illetve a folyamatközpontú írástanításhoz, másrészt összevesse a szakirodalomban felsorakoztatott érveket a magyar diákok érveivel. A felmérés első hipotézise szerint a folyamatközpontú írásoktatást a diákok jelentős többsége fogja preferálni az eredményközpontúval szemben, míg a második szerint a szakirodalom érvei és a kutatás adatai nem mindenhol fogják igazolni egymást.

Az 1998/1999-es tanév őszi félévében a „Reading and Writing Skills" című szemináriumkeretében két 90 perces tanórán át összefoglalók készítésével foglalkoztunk a székesfehérvári Kodolányi János Főiskola I. éves angol szakos hallgatóival. A feldolgozás módszere a következő volt: elolvastunk egy öt bekezdést tartalmazó szöveget, amelyet lépésről lépésre foglaltunk össze közösen az órán. Miután minden diák számára érthető volt a szöveg, először az egyes bekezdések tételmondatait írtuk át, majd a bekezdésekből kiválasztottunk néhány fontos, a tételmondatot alátámasztó részletet, amelyeket szintén mondatokba foglaltunk. Ezután egy bevezető és egy befejező mondatot fogalmaztunk az összefoglalás első és utolsó mondataként. Ezt követően szövegkohéziós eszközökkel egészítettük ki a szöveget, hogy az valóban szöveg legyen. Ez a szöveg, illetve a követett lépések modellként szolgáltak a hallgatók számára egy otthon elkészítendő összefoglalóhoz, amelyre osztályzatot kaptak. Három, az angol nyelv XX. század végi helyzetéről szóló cikk közül választhattak. A fenti módszer leginkább az eredményközpontú módszer jegyeit viseli magán, mert nagy hangsúlyt fordított a szöveg szerkezeti felépítésére, a tételmondatok nyelvileg helyes parafrázisára, és modellt is biztosított a diákok számára. A szöveg végsőnek szánt változatán pedig nem lehetett változtatni.

A tavaszi félévben érvelő (argumentatív) esszével foglalkoztunk négy tanórán keresztül. A tíz lehetséges téma megbeszélése és kiválasztása után (ez 90 percet vett igénybe) az azonos témát választott diákok csoportokba szerveződve minden

eszükbe jutó dolgot leírtak (brainstorming) a témával kapcsolatosan. Ezután, immár önállóan, ezek közül egyet kiválasztva mindenki megfogalmazta esszéje tételmondatát. Ehhez a hallgatók kaptak egy kritériumlistát kérdések formájában. A tételmondatokat felolvasták egymásnak és a tanárnak, majd kritikával látták el a megoldásokat. Néhány esszéindító stratégia megbeszélését követően a diákok megírták esszéjük bevezetését. Néhány hasznos kifejezés és lehetséges szerkezeti felépítés megbeszélése után a diákok nekiláttak az esszé kidolgozásának, de az órán gyakorlatilag senki nem tudta befejezni. Otthon fejezték be a dolgozatukat, és erre kaptak osztályzatot, azonban mindenkinek lehetősége volt arra, hogy egy „utolsó utáni" változatot is készítsen, figyelembe véve a tanár a végsőnek szánt változatra adott megjegyzéseit. Annak ellenére, hogy néhány eredményközpontú jellegzetesség is megtalálható ebben a megközelítésben (pl. lehetséges szerkezeti felépítések megbeszélése), ez a tanítási stratégia inkább a folyamatközpontú módszerhez áll közelebb, mert már az órán a később leosztályozandó dolgozatukat írták, kész argumentatív esszémintát nem olvastak, a készülő műveiket a társaikkal és a tanárral megbeszélhették, ötleteket meríthettek egymástól, az órai azonnali visszacsatolás miatt állandó revízióra voltak kényszerítve, és mert a tartalmi előkészítésre nagy hangsúlyt fordítottunk, pompás viták alakultak ki (például a magyar média felelősségéről, az iskolai puskázásokról és az életkor nyelvtanulásban betöltött szerepéről).

Résztvevők

A kutatás résztvevői a Kodolányi János Főiskola 37 első éves, három különböző csoportba tartozó angol szakos hallgatója volt. A három résztvevő csoport a következő volt: (1) egy angol nyelvtanár szakos csoport 14 fővel (2) egy angol-kommunikáció szakos csoport 13 fővel és (3) egy másoddiplomás képzésben résztvevő angol nyelvtanár szakos csoport 10 fővel. Mivel a „Reading and Writing Skills" óra az összes I. évfolyamos hallgató számára kötelező, mind a kilenc I. évfolyamos csoportban foglalkoztunk összefoglalókkal. Az argumentatív esszé írását csak hat csoportban gyakoroltuk, a másik három csoportban erre 1999 áprilisának második felében kerül sor. A három csoport kiválasztása úgy történt, hogy a főiskolán létező három különböző angol szakos csoportfajtából (egyszakos nyelvtanár, angol-kommunikáció és másoddiplomás angol nyelvtanár) egy-egy képviseltesse magát, habár az egyes csoportfajták közötti attitűdbeli különbség magyarázatát a dolgozat nem tartja feladatának.

Módszer

A hallgatók 1999 márciusában egyik órájuk első tíz percében három nyitott kérdést tartalmazó kérdőívet töltöttek ki, amelyen a nevüket nem kellett feltüntetni. A kérdőív bevezetőjében két mondatban emlékeztettem őket a két különböző feldolgozási módszerre. A három kérdés, melyre a diákoknak nem volt kötelező pontról pontra válaszolniuk, a következő volt:

1. Melyik módszer volt jobb, és miért?
2. Milyen előnyeik és hátrányaik voltak?
3. Melyik módszer nyújtott több segítséget a dolgozat elkészítéséhez?

Eredmények

Először a diákok válaszai alapján megállapítottam, hogy melyik módszert részesítették előnyben. Néhányan nem tudtak állást foglalni, ezért szerepel három oszlop a táblázatban.

A diákok írásoktatási módszerekhez való hozzáállása

Csoport + Létszám	Eredményközpontú módszert előnyben részesítők	Folyamatközpontú módszert előnyben részesítők	Állást nem foglalók
1. csoport (angol, 14)	3	10	1
2. csoport (angol–kommunikáció, 13)	4	4	5
3. csoport (angol másoddiplomás, 10)	4	4	2
Összesen (37)	11	18	8

A táblázat alapján a folyamatközpontú írásoktatás viszi el a pálmát, míg az eredményközpontú írásoktatást előnyben részesítők és azok, akik nem tudtak állást foglalni, körülbelül azonos arányban képviseltetik magukat. Az egyes csoportok közötti különbség elemzése ugyan nem feladata a dolgozatnak, de érdekes, hogy az egyszakos csoport egyértelműen a folyamatírást tartotta jobbnak, míg a másik két csoport megosztott maradt a kérdésben.

Az eredményközpontú írástanítás mellett a következő érveket sorolták fel a diákok. Ez a lista értelemszerűen a folyamatközpontú írásoktatás kritikájaként is értelmezhető. (Az érvek száma és az e módszert preferáló diákok száma nem esik egybe, hiszen ugyanaz a diák több érvet is felsorolhatott, illetve több diák is mondhatta ugyanazt az érvet.)

- az ötletekhez több idő szükséges, mint az órán rendelkezésre álló idő,
- az órán nincs idő az esszé kidolgozásához,
- az órán, a kijelölt időben „parancsszóra" esszét írni nagyon nehéz,
- ha van előttük egy mintaesszé, akkor pontosabban tudják mi az elvárás,
- más, fontos, írással kapcsolatos dolgok megbeszélésére is jut idő,
- nem megfelelő a fegyelem, ha nincs igazán mit csinálni,
- egyedül dolgozni könnyebb, mert a csoportos munka káoszhoz vezet,
- otthon „egy ültő helyben" megírni könnyebb,
- nehéz az esszét részekre szedve, feldarabolva megírni,
- mivel mindenkinek másról szól az esszéje, nem igazán tudnak egymásnak segíteni.

A folyamatközpontú írástanítás mellett a következő érvek hangzottak el (a fentihez hasonlóan ez a lista pedig az eredményközpontú írásoktatás kritikájának is tekinthető):

- jobb témákról lehetett írni, noha példaesszéket látni hasznos lett volna,
- érdekesebb, fantáziadúsabb, izgalmasabb,
- mások ötletei jól hasznosíthatók,
- jó hétről hétre végiggondolni a témát,
- nagyobb a motiváció,

- több kedvük van írni, ha a visszajelzés során kijavították a problémákat,
- jobb az órai hangulat,
- több segítséget kaptak, hiszen többet lehetett kérdezni,
- a tanár mindenkivel foglalkozott,
- mindenki a sajátjával foglalkozott,
- hibáikból tanulhattak,
- világosabbak az instrukciók,
- az írás felépülésének folyamata jobban látszik, ha az órán történik,
- időt takarítanak meg,
- nagyobb szabadságot élvezhettek.

Azok, akik nem foglaltak állást egyik módszer mellett sem, a következőkkel érveltek:

- a két különböző szövegtípusnak (összefoglaló és esszé) a két különböző módszer felel meg legjobban,
- az összefoglaló irányítottabb, de könnyebb, míg az esszé szabadabb, de több gondolkodást igénylő,
- nem lehet a két módszert összehasonlítani, mert más,
- az elsőnél nehéz volt koncentrálni, a második kicsit kaotikus volt, de azért hasznos,
- mindkettő egyformán jó,
- mindkettő egyformán jó, csak a téma más,
- mindkettő egyformán jó, mert elég segítséget kaptak mindkettőnél, és végül is csak otthon kellett mindkettőt megírni.

Szembetűnő, hogy az eredményközpontú megközelítést előnyben részesítők javarészt indirekt módon foglaltak állást választásuk mellett, tehát nem a módszer előnyeit domborították ki válaszaikban, hanem a folyamatközpontú módszerrel kapcsolatos fenntartásaikkal magyarázták, miért az eredményközpontút találták jobbnak. Ezzel ellentétben a folyamatközpontú megközelítést kedvelők kifejezetten ezen módszer melletti érveiket hangsúlyozták, nem pedig az eredményközpontúval szembeni kritikákat.

Az írásra rendelkezésre álló idő igen nagy jelentőségű szempont; az eredményekből kitűnik, hogy a diákok szeretik maguk beosztani idejüket.

A mintaesszé fontossága még a folyamatközpontú módszert kedvelőknél is fontos szempont volt. Könnyű belátni, hogy ezt a segítséget nem érdemes megtagadni a diákoktól, hiszen az írás még így is nagyon nagy munka az állandó gondolkodási kényszer miatt. Másrészt, az egyes szerkezeti egységek megírása nem vezethet automatikusan az egész esszé megírásához, hiszen a bekezdések összecsiszolására órán már nem jutott idő.

Megszívlelendő tanulság az is, hogy a csoportban való munka nehézséget jelent a diákok számára. A szakirodalom váltig hangsúlyozza ennek fontosságát, de ez itt Magyarországon, legalábbis a Kodolányi Főiskolán, a diákok körében nem aratott osztatlan sikert. Ennek magyarázata az angolszász és a magyar oktatási hagyományok közötti különbségben keresendő, hiszen az együttes munkának a magyarországi tanórákon nincs igazán erős hagyománya. Ebből következően a tanárokra a csoportos munka levezénylése igen jelentős terheket ró, amivel az adatok szerint a tanárnak nem is sikerült igazán megbirkóznia. A diákok életkora, illetve érettsége is

meghatározó, hogy milyen sikerrel lehet a csoportmunkát irányítani, nem véletlen, hogy a másoddiplomás képzésben résztvevők a csoportmunkával kapcsolatban csak pozitív dolgokat említettek. Ezzel kapcsolatos az a megjegyzés is, hogy nem jó a fegyelem, ha nincs igazán mit csinálni. Tehát a diákok számára a lehető legpontosabban körül kell határolni a feladatot, ha azt akarjuk, hogy az órán is dolgozzanak. Másrészt, ha a diákok tudják, hogy úgyis otthon kell legépelniük az esszét, néhányan inkább a kényelmes órai semmittevést választják.

A folyamatközpontú módszert előnyben részesítők leginkább a motiváció miatt kedvelték ezt a megközelítést. Az érdekesebb témák, a fantázidúsabb feladat, az azonnali hibajavítás, a saját beadandó esszével való órai foglalkozás, a tanár minden diákra kiterjedő figyelme, a nagyobb szabadság és órai aktivitás, az időmegtakarítás és a jobb órai hangulat egyaránt a diákok nagyobb, a feladathoz kötött motivációját mutatta.

Az a megjegyzés, hogy a tanár mindenkivel foglalkozott, bizonyára olyan diáktól származott, akivel a tanár sokat foglalkozott, ugyanis mindenkire sajnos nem jutott egyenlő mértékű figyelem. Érdekes, hogy mind a kettő, valamelyik módszert előnyben részesítő diákcsoport megemlítette, hogy az általuk preferált módszer nagyobb segítséget adott a feladat elkészítéséhez. Erre talán az lehet a magyarázat, hogy a két különböző típusú írásmű elkészítéséhez a különböző módszerek jobban megfeleltek. Az eredményközpontú tanítás egyik ismérve, amely szerint a tanár a nyelvi kérdések döntőbírájaként funkcionál, általános elvárás a diákok részéről. A kérdőívekből ez ugyan nem derült ki, de az esszék javítása során, ha csak jeleztem a hibát, de nem tüntettem fel egy helyes megoldást, a diákok hajlamosak voltak változatlanul hagyni az aláhúzott részt. A tanárnak tehát rengeteg a tennivalója a diákok önálló gondolkodásra és önálló nyelvtanulásra való nevelésében is, hiszen nehéz úgy elszakadni a mondatszintű hibajavítástól, ha azt a diákok kifejezetten igénylik.

A harmadik csoportba tartozó válaszok közös jellemzője, hogy nem foglalnak állást egyik módszer mellett sem, elsősorban azért, mert különböző okok miatt mindkettőt egyformán hasznosnak, illetve a témák különbözősége miatt nehezen összehasonlíthatónak találták.

Konklúzió

A felmérés eredményei azt mutatják, hogy a két módszer közül a folyamatközpontú írásoktatásra voksolt a diákok többsége. Némileg meglepő, hogy a kiinduló hipotézis, amely szerint a folyamatközpontú oktatás döntő győzelmet fog aratni, nem igazolódott teljes mértékben. Ez azt a jól ismert tételt bizonyítja, hogy a látszat néha csal, mert a kutató tanár személyes benyomása azt mondatta, hogy a folyamatközpontú módszer jóval népszerűbb a másiknál.

A szakirodalomban az egyes megközelítések mellett és ellen felsorakoztatott érvek többsége a magyar körülmények között is helytállónak bizonyult (az esszé felépülésének folyamata, mintaesszék bemutatásának jelentősége, a kreativitás fejlesztése, a motiváló légkör kialakítása), de egy ponton a kutatás más megvilágításba helyezett egy, a szakirodalomban a folyamatközpontú írástanítás egyik sarokkövének tekintett elemet. Ez a csoportmunka szerepe. A szakirodalom szerint ez nagyon hasznos lehet. Az ötletek gyűjtése szempontjából való hasznosságát a kuta-

tás résztvevői is elismerték, de szerintük a csoportmunka miatti szabadabb légkör a fegyelem lazulásához, néha átmenetileg kaotikus osztálytermi állapotok kialakulásához vezetett. Fontos tanulság tehát, hogy a magyar diákokat megfelelően fel kell készíteni egymás gondolatainak tiszteletben tartására, elfogadására és a közös munka felelősségére. Második hipotézisünk tehát, egyáltalán nem meglepő módon, igazolást nyert.

Fontos tanulsága a kutatásnak az is, hogy a tanítás hatékonysága nem feltétlenül azon múlik, hogy az egyes nyelvoktatási módszereket milyen tiszta formában alkalmazzuk, hanem azon, hogy a tanítási csoportnak megfelelő módszereket válasszunk függetlenül attól, hogy azok milyen nyelvoktatási filozófia égisze alá tartoznak.

Nem feledkezhetünk meg a kutatás korlátairól sem. A témák különbözősége miatt, ahogy azt az állást nem foglalók megfogalmazták, valóban nehéz összehasonlítani egy összefoglaló és egy argumentatív esszé tanításának módszereit, mert a két szövegtípus közötti eltérés természetesen meghatározta a feldolgozás eltérő jellegét. Elképzelhető, hogy árnyaltabb eredmény született volna, ha olyan szövegtípusok (pl. elbeszélő és leíró esszé) tanításával kapcsolatban hasonlítottam volna össze a diákoknak az eredmény-, illetve a folyamatközpontú írásoktatási módszerhez való hozzáállását, amelyek jobban hasonlítanak egymásra, mint az összefoglaló és az érvelő esszé. A szövegek témái is befolyásolhatták az eredményt. A kutatás további korlátai voltak, hogy csak a Kodolányi János Főiskolára járó diákok vettek részt benne, viszonylag kis mintán készült, és a tanár, a kutató és az értékelő ugyanaz a személy volt. Az egész I. éves évfolyam bevonása a kutatásba megbízhatóbb és a csoportfajták közötti különbségeket is részletesen elemezni.

IRODALOM

Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy.* New Jersey: Prentice-Hall Regents

Caudery, T. (1995). What the „process approach" means to practising teachers of second language writing skills *TESL; EJ I* (4) A-3. Interneten: http://www.zait.uni-bremen.de/wwwgast/tesl_ej/ej04/a3.html

Dyer, B. (1996). L1 and L2 composition theories: Hillocks' 'environmental mode' and taskbased language teaching. *ELT Journal, 50* (4), pp. 312–317.

Gadd, N. (1998). Towards less humanistic English teaching. *ELT Journal 52* (3), pp. 223–234.

Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective. Applied linguistics and language study.* London and New York: Longman

Johnston, H. (1996). Survey review: Process writing in coursebooks. *ELT Journal 50* (4), pp. 347–355.

Krashen, S. D. (1984). *Writing: Research, theory and applications.* Oxford: Pergamon

Kroll, B. (1991). Teaching writing in the ESL context. In: M. Celce-Murcia (szerk.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 245–263). New York: Newbury House (Reprinted by Akadémiai Kiadó, Budapest)

Nunan, D. (1998). *Language teaching methodology. A textbook for teachers.* New York: Prentice Hall

Silva, T. (1990). Second language composition instruction developments, issues, and directions in ESL. In: B. Kroll (szerk.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 37–56). Cambridge applied linguistics. Cambridge: Cambridge University Press

White, R. and Arndt, V. (1991). *Process writing.* London and New York: Longman

Megjelent a teljes a nyelvkönyv!

CZOBOR ZSUZSA - HORLAI GYÖRGY

Lopva angolul

A három részből álló angol nyelvkönyv egy detektívtörténet segítségével a teljesen kezdő szinttől a középfok előtti (pre-intermediate) szintig készíti fel a nyelvtanulókat. A három könyv nyelvtani anyagát a negyedik, *Nyelvtani összefoglaló* kötet foglalja egységes rendszerbe.

A leckék utasításai és a nyelvtani magyarázatok magyar nyelvűek. Minden kötet végén angol-magyar szójegyzék található, valamint a kötetben közölt gyakorlatok megoldásai, ami mind az egyénileg, mind a csoportosan tanulók munkáját megkönnyíti. A három könyvnek fontos kiegészítő része az egyenként négy kazettából álló hanganyag.

Segíti a könyvsorozat használatát, hogy anyaga CD-ROM-on is hozzáférhető. A három lemez sok és változatos kiegészítő gyakorlatot is tartalmaz.

ANGOL NYELVTANI ÖSSZEFOGLALÓ
112 old., 800 Ft

ANGOL NYELVKÖNYV 3/1 KEZDŐKNEK/STARTER
220 old., 980 Ft

ANGOL NYELVKÖNYV 3/2 ALAPSZINT/ELEMENTARY
220 old., 1080 Ft

ANGOL NYELVKÖNYV 3/3 PRE-INTERMEDIATE
228 old., 1200 Ft

CORVINA

JÁMBOR EMŐKE

A leendő spanyol tolmácsok és fordítók lehetőségei az Európai Unióban

1. Bevezetés

Hazánk belépése az Európai Unióba számos kérdést és lehetőséget vet fel a nyelvek használatával kapcsolatban. Tudjuk, hogy az Unión belül érvényben lévő nyelvi alapjog kimondja, hogy az Unió minden egyes polgára az Unióval folytatott írásbeli és szóbeli kommunikációban szabadon használhatja a nyelvét. Az EU intézményeiben a dokumentumok, írott anyagok nagy részét minden nyelvre lefordítják. Az EU tagállamok képviselői és polgárai felszólalásaikat, hozzászólásaikat saját anyanyelvükön mondhatják el és hallgathatják meg. Jelenleg a 15 tagállam 12 nyelve mindegyik egyenjogú és rangú hivatalos és munkanyelv. Ez azt jelenti, hogy adott esetben egy konferencián, ahol minden résztvevő a saját nyelvén szólal fel, a dokumentumok vagy felszólalás fordításakor 132 irányú fordításra vagy tolmácsolásra van szükség. A kelet-európai bővítés következtében – Lengyelország, Szlovénia, Csehország, Magyarország csatlakozásával – ugyanezeket a hivatalos, írott, illetve szóbeli anyagokat már 240 irányban kellene lefordítani, illetve tolmácsolni. Ez a mennyiségű fordítási és tolmácsolási munka rendkívül nagy feladatot jelent majd a magyar szakemberek, tolmácsok, fordítók számára is. (A jelölt országok csatlakozásakor 15 nyelvre, illetve nyelvről kell tolmácsolni, illetve fordítani.)

Hogyan készülhetünk fel erre a helyzetre? Van-e esély arra, hogy néhány éven belül mi is rendelkezzünk egy olyan szakfordító- és tolmács-csapattal, akiknek tudása, felkészültsége megfelel az EU-ban elvárt követelményeknek? Mely nyelveknek a tudása jelent majd előnyt térségünkben?

Már most is lehet sejteni, hogy több angolul, franciául és németül tudóra – fordítóra és tolmácsra – lesz szükség rövid és hosszú távon is, mint például spanyolul vagy portugálul beszélőre. A jelenlegi helyzet viszont az, hogy jóval több angolul és franciául tudó tolmáccsal és fordítóval rendelkezünk, mint például spanyolul beszélővel. Azt gondolom, hogy a két fő nyelvből – angol, francia – nem lesz gond megfelelő munkaerőt találni. Ellenben lesz-e elég számú, olyan megfelelő spanyol nyelvi szinttel rendelkező fordító és tolmács, aki valóban meg tud felelni az Unióban támasztott követelményeknek?

Jelen írásomban egy saját vizsgálat eredményeit szeretném összevetni azokkal a lehetőségekkel, amelyeket az EU tolmácsolási és fordítási munkái nyújtanak majd a hazánkból kikerülő nyelvtudással rendelkező szaktolmácsok és fordítók számára. Arra voltam kíváncsi, hogy a spanyol nyelvet tanulók közül mennyien gondolnak és készülnek arra, hogy a néhány éven belüli csatlakozásunkkor ők is résztvesznek az EU tolmácsolási és fordítói munkáiban.

2. A spanyolul tanulókra vonatkozó felmérés ismertetése

1998/99-ben kutatást végeztem a spanyolul tanuló diákok körében Budapesten. A zárt kérdőíves módszerrel készített felmérésemet a spanyol nyelvet tanító oktatási intézményekben – felsőfokú, középfokú intézményekben és nyelviskolákban – strukturált, véletlen mintavétel alapján végeztem. 440 kérdőívet küldtem ki, 402-t kaptam vissza. A megválaszolt adatokat a STATA nevű programmal dolgoztam fel. Az általam elért diákok az 1997-98-as tanévben tanuló diákok kb. 6,5 százalékát jelentik. Jelenleg évente kb. 6000 diák tanul spanyolt intézményi keretek között hazánkban.[1]

A kérdőívben az alábbi kérdésekre tértem ki:

- hol tanulja a nyelvet;
- milyen végzettségű;
- kora, neme;
- milyen szinten tanulja a spanyolt;
- milyen más nyelveken beszél, azokat milyen szinten;
- miért választotta a spanyolt;
- ha konkrétan munkájában szeretné felhasználni a spanyolt, akkor az milyen jellegű munka;
- vágyai szerint milyen területen dolgozna a spanyollal;
- járt-e már nyelvterületen, hol, mennyi ideig, milyen célból;
- milyen a spanyol és latin-amerikai kultúrával kapcsolatos programokat látogatna szívesen.

Mivel jelen feldolgozásban a spanyolul tanulók munkával – elsősorban fordítással és tolmácsolással – kapcsolatos lehetőségeivel foglalkozom, a kérdések közül most csak a témát érintő válaszokra térek ki, vagyis a nyelvi előképzettségre és a munkával kapcsolatos eredményekre.

2. 1. A spanyolul tanulók nyelvi előképzettsége

A válaszokból egyértelműen kiderült, hogy a kérdőívet kitöltő 402 spanyolul tanuló diák 95 százaléka második, illetve harmadik nyelvként választja a spanyol nyelvet. A válaszadók 87 százaléka (351 fő) angol nyelvből rendelkezik, elsősorban közép- vagy annál magasabb szintű nyelvvizsgával. A megkérdezettek 33 százalékának (134 fő) van valamilyen szintű német nyelvvizsgája, és 10 százalékának (40 fő) francia nyelvvizsgája. A kérdőívben szereplő más nyelveket, úgy mint olasz, portugál, orosz, csak elvétve jelölte be egy-egy válaszadó. Meg szeretném jegyezni, hogy a kérdőívet kitöltők saját bevallás alapján jelölték be nyelvtudásukat, vagyis azt, hogy milyen szintű nyelvvizsgával rendelkeznek egyes nyelvekből. Ez a módszer nem tükrözi teljesen pontosan a válaszolók valódi nyelvtudását, de egy általános képet azért mégis ad a spanyolul tanulók köréről.

2. 2. A válaszadók munkával kapcsolatos lehetőségei és elképzelései

A kérdőívben két kérdést tettem fel azzal kapcsolatban, hogy milyen munkaterületen használnák fel a spanyol nyelvet. Az egyik a konkrét munkalehetőségre vonatkozott, vagyis, hogy jelenleg, illetve a közeljövőben milyen munkában tudja felhasználni spanyoltudását, a másik a vágyaiban szereplő munkaterületre vonatkozott. A válasz-

adók mindkét kérdés esetében több választ is bejelölhettek. Az 1. és 2. számú táblázatban megtekinthetjük a teljes sorrendet. Most itt a tolmácsolásra és fordításra vonatkozó adatokra térek ki.

1. táblázat: Konkrét munkalehetőség

munkaterület	jelölések száma
gazdaság-kereskedelem	48
idegenforgalom	31
tolmácsolás, fordítás	28
külföldi munkavállalás	22
oktatás	17
diplomácia	9
összesen	155

2. táblázat: Jövőbeni munkájukhoz használnák fel

munkaterület	jelölések száma
gazdaság-kereskedelem	126
idegenforgalom	122
diplomácia	110
fordítás-tolmácsolás	92
oktatás	42
egyéb	78
összesen	570

Arra a kérdésre, hogy konkrétan milyen munkában tudnák hasznosítani a spanyolt, 28 megkérdezett válaszolt úgy, hogy a tolmácsolásban és fordításban.

A válaszadók legnagyobb része bölcsészhallgató (15 fő), kisebb része nyelviskolában (7 fő) sajátítja el a spanyolt, a többi intézményből csak egy-két megkérdezett jelölte be ezt a munkaterületet.

A vágyaik szerinti munkaterület kiválasztására már sokkal többen jelölték be a fordítást és tolmácsolást: összesen 92 megkérdezett. Legtöbbjük nyelviskolában (38 fő) tanulja a spanyolt. Bölcsészek közül 25 fő jelölte be ezt a munkaterületet, a Közgazdasági Egyetem 8, az International Business School 3, a Műszaki Egyetem 7 hallgatója és a két gimnáziumból pedig 10 diák szeretne a spanyollal dolgozni. A 3. táblázatban összefoglaltam, mely iskolákból hány diák töltötte ki a kérdőívet.

3. táblázat: A felmérésben résztvevő iskolák és tanulóik száma

iskola	tanulók száma
Táncsics Gimnázium-Bp.	26
Szilágyi Gimnázium-Bp.	33
BP-i Közgazd.tud.-i Egyetem	41
International Business School-Bp.	35
ELTE BTK Spanyol Tanszék	54
Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem	7
Katedra Nyelviskola-Bp.	146
Budapesti Műszaki Egyetem	49
Semmelweis Orvostudományi Egyetem	11
Összesen	402

Azt gondolom, hogy a felmérés eredményeiből jól látszik, hogy sok tanuló – a megkérdezettek közel 25 százaléka – foglalkozna spanyol tolmácsolással és fordítással. Milyen lehetőségeik vannak arra, hogy a már megszerzett vagy rövid időn belül elsajátított magas szintű spanyol nyelvtudásukat fel tudják hozni arra a szintre, hogy EU-kompatibilis tolmácsokká és fordítókká váljanak? Idén indul be a Eötvös Loránd

Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a szakfordítói és tolmácsképzés, valamint az európai uniós szakfordító- és konferenciatolmács-képzés is. A választható nyelvek között szerepel a spanyol is, ami azt jelezheti, jelzi, hogy az angol, német és francia mellett a spanyol is a legfontosabbak közé sorakozott fel.

3. Hogyan válhat valakiből EU-kompatibilis fordító, illetve tolmács?

Mindkét cím eléréséhez komoly feltételek teljesítése és hosszadalmas felvételi szükséges. Az Európai Unióban a fordítás és tolmácsolás szolgáltatása egymástól függetlenül történik, a fordítást az Európai Bizottság fordító szolgálata, a tolmácsolást a Tolmács-Konferencia Közös Szolgáltatása (SCIC) végzi.

3. 1. Fordítás

Az Európai Bizottság fordítói szolgálata szakosztályokból áll, négy Brüsszelben, kettő pedig Luxemburgban található. Ezek a szakosztályok szakszövegek, dokumentumok fordítására specializálódtak. Minden szakosztályhoz, az EU 11 hivatalos nyelve alapján, 11 nyelvi iroda tartozik. A 66 nyelvi irodát egy vezető fogja össze. A dokumentumok fordításával foglalkozó 1300 fordító évente egymillió-kétszázezer oldalt ültet át az unió 11 hivatalos nyelvére.

A fordítók kiválasztása nyílt felvételi vizsgán történik, melyet a szükségleteknek megfelelően mindig egy-egy adott nyelvből szerveznek. A felvételi időpontokat az EU hivatalos napilapjában és az érdekelt ország, illetve országok sajtójában közlik. A felvételi vizsgával járó eljárás általában 8–10 hónapon keresztül tart. A felvételi vizsga írásbeli és szóbeli részből tevődik össze. Az írásbeli vizsga többválasztós tesztből és az adott nyelvre való fordításból áll. A sikeresen felvételiző jelöltek felkerülnek a több hónapig érvényben levő alkalmassági listára. Amint valamelyik fordítói hivatalban megüresedik egy hely, a listán levő jelöltek, nyelvi és szakmai ismereteik és az iroda szükséglete alapján kiválasztásra kerülnek. A Bizottságban érvényben levő szabály szerint a frissen bekerült fordítók a nyelvészeti állomány alsó szintjére kerülnek, vagyis először segédfordítók, majd fordítók lesznek.

A jelöltek csak valamely EU tagországnak egyetemet, azaz legalább négy év felsőfokú tanulmányokat végzett, valamely szakirányban (gazdasági, jogi, tudományok stb.) specializálódott állampolgárai lehetnek. A jelentkezőknek anyanyelvükön kívül az EU hivatalos nyelvei közül legalább még két nyelvet kell magas szinten ismerniük. A fordítók kizárólag anyanyelvükre vagy főnyelvükre fordítanak.

Szakmai tapasztalat terén mást várnak el a segédfordítóktól és a fordítóktól. A segédfordítóknak elég, ha a felvételit megelőző három éven belül szerezték meg a diplomát. A fordítóknak legalább három éves szakmai tapasztalattal kell rendelkezniük nyelvészeti téren, vagy a Bizottság gazdasági, jogi, tudományos stb. tevékenységéhez kapcsolódó területen. A felvételi jelentkezési korhatár 45 év.[2]

Ha összevetjük a felmérés eredményeit, az EU fordítói munkára való felvételi követelményeivel, akkor azt láthatjuk, hogy azok, akik a spanyolt választották második, illetve harmadik idegen nyelvként és elvégzik a megfelelő fordítói szakképzést, komoly eséllyel indulhatnak majd a fordítás felvételi vizsgán, mivel egyesek már rendelkeznek anyanyelvükön kívül legalább két[3], az Unióban hivatalos nyelv tudásával.

Ha megnézzük, hogy milyen összetételű azoknak a tanulóknak a csoportja, akik

fordítással vagy tolmácsolással akarnak foglalkozni, láthatjuk (fentebb), hogy a tanulók fele egyetemi hallgatóként sajátítja el a nyelvet, tehát valamely szakterületet kiválóan ismeri, és valószínűleg a szakmához kapcsolódó szaknyelvet is tanulja az egyetemen. Azok közül, akik a nyelviskolában tanulják a spanyolt és fordítással, tolmácsolással foglalkoznának a jövőben, csak kevesen (12 fő) végeztek egyetemet, de aki mégis, az gazdasági, műszaki, egészségügyi és bölcsészettudományi tanulmányokat végzett. Az általam elért spanyolul tanulók 95 százaléka még bőven alatta van az EU felvételijében meghatározott korhatárnak.

A jelenleg spanyolul tanulók egy része több szempontból is megfelelhet az EU felvételije által hirdetett követelményeknek, de azt azért szem előtt kell tartanunk, hogy csakis magas szintű idegennyelv-tudással van remény a pályázásra és a felvételre.

3. 2. Tolmácsolás

A fordítás és tolmácsolás más-más típusú embert igénylő feladat. Míg a fordítók nagy precizitást igénylő háttérmunkát végeznek, addig a tolmácsoknak stresszes közszereplésre kell felkészülniük. Ezért is képzik őket egymástól teljesen függetlenül.

Az Unióban dolgozó tolmácsoknak az a feladata, hogy kapcsolatot teremtsenek és megértessék egymással a konferencián résztvevő, több nációhoz tartozó közönség tagjait, vagyis a hallott szöveget ne szóról szóra, hanem annak fő gondolatait és lényegét adják át a hallgatóknak. A tolmácsoknak a konszekutív és a szimultán tolmácsolásban is jártasnak kell lenniük.

Konszekutív tolmácsolás során a tolmács a küldöttek között ülve hallgatja a beszélgetést és csak a végén fordítja le az elhangzottakat. Közben általában jegyzetel. Manapság a konszekutív tolmácsolás helyett inkább szinkron tolmácsolnak, de bizonyos esetekben, úgy mint munkaebédeken, látogatásokon, most is a konszekutív tolmácsolás a jellemző.

Szimultán tolmácsolás során pedig a tolmács legalább még egy tolmáccsal együtt dolgozik a fülkében, ahol a hallott szöveget azon nyomban fordítja és mondja mikrofonba a megfelelő idegen nyelvre.

Az Unióba jelentkező tolmácsok alkalmassági felvételi vizsgán vesznek részt, amelyen több szempont alapján ítélik meg a jelölteket: hogy milyen közszereplő, hogyan tud egy adott témáról összefüggően beszélni anyanyelvén, választékosan beszél-e anyanyelvén, mennyire ismeri az EU-t, általános műveltsége az EU-ban elvárt, megfelelő szinten van-e, a három idegen nyelven hogyan boldogul. A jelölteknek az anyanyelvükön kívül három idegen nyelven kell beszélniük.

A tolmácsok csak anyanyelvükre – „A" nyelvre – fordítanak, mivel egy akcentussal beszélő tolmácsot fárasztó lenne órákon keresztül hallgatni. A három idegen nyelvet B-,C-,D-vel jelölik attól függően, hogy melyiket ismerik a legjobban. A tolmácsok közül azok élveznek előnyt, akik az eltérő nyelvcsaládokhoz tartozó nyelveket beszélik, vagyis ideális párosítás lehet egy újlatin, egy germán és egy kelet-európai nyelv ismerete.[4]

A témához kapcsolódó olvasmányaim alapján azt találtam, hogy három idegen nyelv ismerete szükséges ahhoz, hogy valakiből konferenciatolmács legyen. Ha a jelenleg spanyolul tanulók esélyeit megnézzük, azt gondolom, hogy ennek a feltételnek csak kevesen felelnének meg ma Magyarországon.

Mivel azonban a spanyolt nem első idegen nyelvként tanulják a nyelvtanulók, ezért a többség esetében a tolmácsolás területén is fennáll annak a lehetősége, hogy valóban fel tudja hozni magát a megfelelő szintre mindkét, illetve -három nyelvből is.

Magyarország a csatlakozás után várhatóan 20–40 tolmácsot és ugyanennyi fordítót fog delegálni az Európai Parlamentbe, valamint hasonló számú tolmácsot és fordítót küld majd a bizottsági munkába.[5] Ez azt jelenti, hogy minimum 80, maximum 160 tolmács és fordító kap majd munkát az Unióban.

Ha megnézzük az Európai Parlament mandátumainak megoszlását országonként, láthatjuk, hogy a spanyolok a 626 képviselői helyből 64 helyet foglalnak el. Ezzel a számmal az ötödik legnépesebb képviselői csoportot alkotják. Tehát ha a parlamenti mandátummegoszlás alapján próbálunk előre gondolkodni, akkor azt mondhatjuk, hogy a spanyol – a német, francia és angol mellett – valószínűleg a leginkább használt nyelvek közé tartozik.

*

Rövid áttekintésemben most azoknak a spanyolul tanulóknak, illetve tudóknak a lehetőségeivel, esélyeivel foglalkoztam, akik magas szinten kívánják kamatoztatni nyelvtudásukat. A hivatásos tolmácsokon és fordítókon kívül vannak azonban sokan, akik a megszerzett tudásukat mindennapi életükben, esetleges külföldi útjuk, munkájuk során szeretnék felhasználni. Az idegennyelv-tudás mindenképpen előnyükre válik, mert minden külföldi örömmel fogadja, ha anyanyelvén szólítják meg és esetleg még egy üzleti tárgyalás alkalmával is azt használhatja. A spanyolok esetében ez talán még inkább így igaz, igen hálásak és készségesek, ha spanyolul fordulunk hozzájuk.

JEGYZETEK

[1] Statisztikai Tájékoztató. Középfokú és Felsőfokú Oktatás. Oktatási Minisztérium
[2] Forrás: http://europa.eu.int./comm/sdt/es/recrut.html
[3] A két EU-nyelv közül ajánlatos, hogy az egyik az angol legyen. (Douglas Jenk, az EU-bővítés nyelvi előkészítésének koordinátora, MTV Európa Magazin, 1998. június)
[4] Népszabadság: EU-Bábel, 1999. IV. 19.
[5] Népszabadság : EU-Bábel, 1999. IV.19.

IRODALOM

*http:/europa.eu.int/comm/sdt/es/recrut.html
*http:/europa.eu.int/comm/sdt/es/esintro.html
*http:/europa.eu.int/comm/scic/recruitment/policy_es.htm
*http:/europa.eu.int/comm/scic/interpreting/interpr_es.htm

*http:/europa.eu.int/comm/scic/conferences/conf_es.htm
*http:/europa.eu.int/comm/scic/training/training.htm
Szabari Krisztina: Az idegennyelvek ismeretének ismerete az EU-ban. in: *Európa ma és holnap.* Hans Seidel Alapítvány, Euration Európai Együttműködési Alapítvány. Budapest, 1997
Szabari Krisztina: Az Európai Unió és a nyelvek. in: *Nyelvpolitika.* Veszprém, 1998
Benda László: Brüsszel: Bábel a rengetegben. *MTV Úton,* 1998. jún.
Inotai Edit: EU-Bábel, magyar tolmácsok. in: *Népszabadság,* 1999. ápr.19.
Pócs Balázs: Az EU-Bábel felelőse. in: *Népszabadság,* 1999. jan.18.

PAP ÉVA

A finn nyelv és kultúra hazai népszerűsítői

Nem panaszkodhatnak azok, akiknek szívügyük a finn kultúra, akár a befogadó, akár a közvetítő oldaláról közelítjük meg a kérdést. Finnország bizonyos értelemben kivételezett helyzetben volt, s a nyelvrokonságra való hivatkozással van még ma is. A budapesti, a debreceni és a szegedi egyetem magyar szakos diákjai számára a magyar nyelv finnugor alapjai témakörbe kötelezően beletartozott valamely finnugor nyelv hallgatása, s ez igen gyakran a finn volt. Az anyanyelvi lektorok nem csupán a nyelvet tanították magas szinten, hanem hazájuk kultúráját is közvetítették, részben eleven hirdetőtáblaként – nézzétek: viselkedésem, szokásaim, mentalitásom, életvitelem, a dolgokhoz való hozzáállásom, véleményformálásom a finn hagyományokból táplálkozik –, részben pedig a nyelvtanítást kísérő illusztrációs anyag – képzőművészeti alkotások, zene, irodalmi szemelvények, sajtótermékek stb. – révén.

Ennyi lehetőségük tehát már az előző évtizedekben is megvolt az északi rokonok iránt érdeklődőknek, bár kétségtelen, hogy az ismeretterjesztésben akkor még a nyelvészetnek volt domináns szerepe.

Mára ez a helyzet örvendetesen megváltozott: egyrészt finn nyelvet már nem csak az egyetemek finnugor, illetve magyar szakán lehet tanulni, másrészt ott sem csak nyelvet tanítanak, hanem a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen például finn nyelv és kultúra szak is létezik, melynek évente mintegy 10 hallgatója van. Hasonlóképpen a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen is finn nyelv és irodalom szakon oktatják a finn nyelvet, irodalmat, néprajzot, kitekintve a zenei valamint a film- és képzőművészeti életre is. A pécsi Janus Pannonius Egyetemen az Uráli Szemináriumon lehet finnül tanulni, finn lektortól, a szegedi József Attila Tudományegyetemen a Finnugor Nyelvtudományi Tanszék foglalkoztat finn lektort, s a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán is folyik finn nyelvoktatás. A Pilisvörösvári Pázmány Péter Katolikus Egyetemen a finnugor tanszéken belül lehet finn nyelvismeretre szert tenni.

A rendszerváltás előtti időkhöz képest döntő változás az, hogy ma már középiskolai szinten is lehetővé vált a finn nyelv oktatása-tanulása. A budapesti Veres Pálné Gimnázium vezette be először tanrendjébe a finnt mint szabadon választott idegen nyelvet. Sajnálatos módon ez a szép kezdeményezés néhány éve elhalt, s a pesti fasori Evangélikus Gimnáziumban is csak szakkör szinten tanítják. Ezzel szemben Győrben az Evangélikus Gimnáziumban és Debrecenben a Csokonai Gimnáziumban normál osztályokban folyik a finn nyelv oktatása.

Különleges helyet foglal el Finnország nyelvének és kultúrájának hazai népszerűsítésében a Kalevala Baráti Kör, amely 1999-ben ünnepelte megalakulásának 15. évfordulóját. Kezdetben még a Hazafias Népfront keretei között működött, éltetője-mozgatója az ELTE finn lektora, Outi Karanko-Pap volt, és még a jelen cikk megírása idején is az. Rendszeresen, havonta legalább egyszer tartanak összejövetelt, ahol a legkülönfélébb témákban hangzanak el előadások (finn zene, építészet, design, képzőművészet, irodalom, színház- és filmművészet, politika, gazdaság, finn konyha, turizmus stb.). Az előadók hazai vagy finn szakemberek, mesterségük, szakterületük kiváló ismerői. A Kalevala Baráti Kör megalakulása óta kezdő, középhaladó és haladó szinten indít nyelvtanfolyamokat. Különösen nagy sikere és látogatottsága van a Nyelvi Klubnak, amely 1987-ben jött létre, s ahol csak finnül lehet, illetve tanácsos megszólalni, ellenkező esetben ugyanis „komoly pénzbírságot" szab ki a szigorú klubvezető. A hazánkban tanuló finn diákok segítségével a beszélt nyelv legújabb fordulataival színesíthetik-ízesíthetik a társalgást az egybegyűltek. 1990 óta nyaranta kéthetes, intenzív nyelvi tábort is szervez a Kalevala Kör, éspedig olyan formában, hogy finneknek magyart, magyaroknak finnt tanítanak, így az „anyanyelvi tanár" kívánalmának többszörösen is eleget tudnak tenni még akkor is, ha a tábor helyszíne Veszprém vagy Balatonfüred. Ebben az évben Finnországban tartották az országjárással egybekötött intenzív nyelvtanfolyamot.

Vidéken az iskolán kívüli nyelvoktatást a mintegy félszáz Magyar-Finn Baráti Kör látja el. Oktatási segédanyag szerencsére akad bőven, tankönyv és hanganyag is rendelkezésre áll: az 1989-ben megalakult Magyar-Finn Társaságtól vagy a Finn Köztársaság Nagykövetségétől sajtótermékeket, magnó- és videószalagokat is be lehet szerezni; s ha a nyelvoktatás módszertana nem is mindig a legkifinomultabb, a tanulni vágyók lelkesedése minden akadályt legyőz.

A Finn Nagykövetségnek gazdag folyóirattára és könyvtára van, melyet egyrészt benti olvasásra lehet igénybe venni, másrészt a könyveket ki is lehet kölcsönözni. A Finn Nagykövetség a kultúra terjesztői feladatát is ellátja, minthogy pillanatnyilag még nincs finn kulturális intézet Magyarországon – de már tervbe van véve a megalakítása.

A rendszerváltás a finn kultúra hazai népszerűsítésében nem csupán pozitív eredményt hozott. Elsősorban a könyvkiadás szenvedte meg a hiányos mecenatúrát. Míg a nyolcvanas években évente hat-hét finn mű jelent meg két-három kiadó gondozásában, a kilencvenes évekre szinte semmi nem jelent meg. A kis példányszám, amiben egy-egy értékes művet el lehetett adni, nem vonzotta a megmaradásért küzdő kiadókat. Ekkor született meg a Polar Alapítvány gondolata, majd 1997. február 26-án, a Kalevala napján valóra is vált. Az alapítói feladatra a kiváló műfordító, fotóművész Rácz Istvánt kérte fel a két ötletgazda, Kertész Judit és Pap Éva, akik az Alapítvány törzstőkéjét ösztöndíjukból adták össze. Rácz István, aki Finnországból is figyelemmel kísérte a hazai eseményeket, nemcsak erkölcsi, hanem anyagi támogatást is nyújtott a Polar Alapítványnak, amelynek céljai és feladatai között szerepel a finn (és skandináv) irodalom bemutatása évi 3–4 kötet kiadása révén, valamint író-olvasó találkozók, szemináriumok, nyelvtanfolyamok, kiállítások s egyéb kulturális megmozdulások szervezése. Az elsők között jelent meg a Svédországban élő finn író, Antti Jalava *Aszfaltvirág* című regénye, amely a nyelvvesztés keserves következményeinek drámai megfogalmazása. Az író a Polar Alapítvány meghívására 1997 de-

cemberében előadást tartott Budapesten a Gellért Szállóban. Megrendítő személyes élményei emberközelbe hozták, átélhetővé tették az anyanyelv fontosságát, s az idegen nyelv oktatásának felelősségét.

A klasszikus finn irodalmat a Polar Könyvek listáján Maiju Lassila *A kölcsönkért gyufa* című regénye képviseli Rácz István ízes-zamatos, leleményes fordításában. A modern finnországi finn irodalom Leena Krohn *Dona Quijote* című regényén keresztül mutatkozhatott be, s az Alapítvány jóvoltából az írónő Budapesten és Debrecenben is találkozhatott olvasóival. Ezeket a műveket mind a finn nyelvoktatásban, fordítói szemináriumokon, mind pedig a magyar stilisztikai elemzéseknél felhasználják a lektorok, oktatók. Sorozaton kívül jelentette meg az Alapítvány a már klasszikusnak számító Lassi Nummi *Requiem* című versfüzérét Rácz István fordításában, valamint – tisztelgésként az alapító életműve előtt – Rácz István önéletírását másfélszáz fotóval illusztrálva, *Csöndes vizeken* címmel. A Polar Könyvek sorozat legutóbbi darabja, Mika Waltari háború előtti meséit, történeteit tartalmazó *A Kínai Cica,* 1999 novemberében jelent meg.

Rácz István „A norvég középkori művészet" című fotókiállítása körbejárja az országot, Budapest után Sopronban, Pécelen, Körmenden, Békéscsabán, Szentesen és Piliscsabán láthatta a közönség, s a Polar Alapítvány ingyen az érdeklődők rendelkezésére bocsátja. A tervek szerint 2000 februárjában a hollandiai Groningenbe kerül.

1999 szeptemberében a Polar Alapítvány Alkotóműhelyében Tahiban két hétig egy finn szobrásznő, Marja-Liisa Mäki-Penttilä, valamint egy magyar festőnő, Benyó Ildikó Penci dolgozott. Elkészült munkáikból a tahitótfalui Népházban nyílt kiállítás, melyet ez év november végén a budapesti Merlin Színházban is megtekinthetett a közönség.

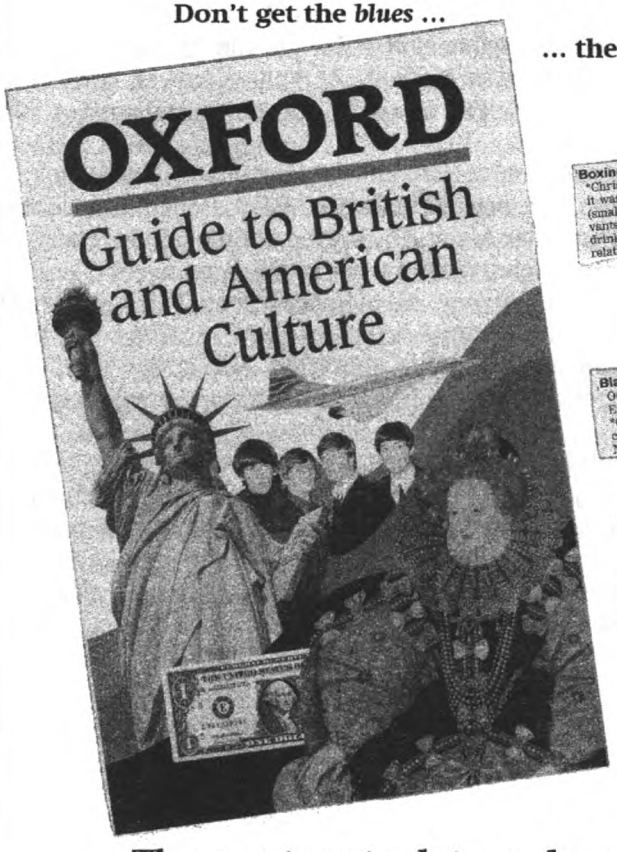
A Polar Alapítvány nyelvtanfolyamot is szervez, valamint olyan kulturális utakat Finnországba, melyek valamely jeles irodalmi, képzőművészeti, zenei eseményhez kapcsolódnak. A művészekkel való személyes ismeretség az élményeket maradandóvá teszi.

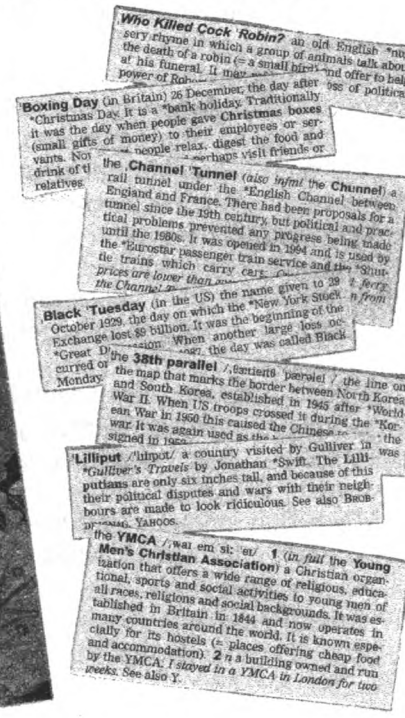
Míg a finn kulturális intézet létre nem jön, a tájékoztatás és oktatás feladatát a fent említett intézmények látják el.

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Can't find *Lilliput* in your atlas?
Can't see *Black Tuesday* in your calendar?
Don't know *Who Killed Cock Robin*?
Don't get the *blues* ...

... the answers are all here





The most up-to-date and comprehensive guide available for learners of English

Oxford University Press ELT Center
1113 Budapest, Tarcali utca 20.
Telefon: 466-7080, 372-0167 Fax: 372-0168
E-mail: oxford@mail.datanet.hu

Famulus Könyvesbolt
1133 Budapest, Újpesti rakpart 5.
Telefon: 269-0995, 349-3656
E-mail: books@librotrade.hu

KÖNYVSZEMLE

Bánréti Zoltán (szerk.)
Nyelvi struktúrák és az agy. Neurolingvisztikai tanulmányok
Corvina Kiadó, Budapest, 1999, 467 p.

A gyűjteményes kötet az Egyetemi Könyvtár sorozat Általános Nyelvészet alsorozatának tagjaként jelent meg. Fő feladataként a neurolingvisztika legújabb eredményeinek bemutatását jelöli meg, a tanulmányok túlnyomó része az afáziakutatás körébe tartozik. A lokális agysérülések következtében létrejövő nyelvi megértési és produkciós zavarok Broca és Wernicke úttörő kutatásai óta elsősorban neurológiai vizsgálatok tárgyát képezték. Bár korábban is írtak nyelvészeti tanulmányokat ebből a tárgykörből (ezt a megközelítést elsőként R. Jakobson alkalmazta következetesen *Gyermekek, afázia és fonológiai univerzálék* című 1941-es monográfiájában), a nyelvészeti érdeklődés homlokterébe csak a kognitív fordulat után került. Ha pedig „a nyelvtudományt úgy foghatjuk fel, mint a kognitív pszichológia egy sajátos területét" (Bánréti 12), amely, ahogy Chomsky mondja, egy bizonyos „mentális szervvel", az emberi nyelvvel foglalkozik, akkor nyilvánvaló, hogy az agyi sérülések következtében létrejött produkciós és megértési anomáliák a kognitív rendszer működésének egészéről közvetíthetnek nagyon értékes ismereteket. Amit Dell az elszólásokról mond, érvényes az afáziások vizsgálatára is. „Egy nagyon összetett rendszer belső működését gyakran az világítja meg, ahogy a rendszer összeomlik."

A kötet logikusan és didaktikailag is célszerűen épül fel. Bánréti Zoltán bevezető tanulmányának első részében röviden ismerteti a neurolingvisztika és az afáziakutatás tárgyát, az afáziák tipológiáját. Az afáziakutatást a *nyelvtani alapú magyarázatok* és a *kapacitáselméletek* általános jellemzésével vezeti be. Mivel a kötet két legterjedelmesebb része ehhez a két elméleti kerethez tartozó tanulmányokat mutatja be, célszerű az előszóban e két elméleti keret rövid felvázolása. Bánréti bevezetésének második részében az újabban örvendetes módon fellendülő magyar afáziakutatás nyelvtipológiailag is értékes eredményeit mutatja be olyan módon, hogy rögtön tisztázza helyüket a nemzetközi tudományos trendek összefüggés-rendszerében.

Az „Összefoglaló tanulmányok" címet viselő fejezetben e kutatási terület két kiemelkedő képviselőjétől közöl átfogó igényű gondolatmeneteket az agy, az elme és a nyelv kapcsolatairól (Fromkin), valamint a nyelvészeti afáziakutatásról (Caplan). Fromkin először 1997-ben napvilágot látott tanulmánya Zakariás prófétától kezdi annak bemutatását, hogy agykárosodáson alapuló beszéd-, illetve íráskészségbeli károsodások már az ókorban sem voltak ismeretlenek. A két agyfélteke funkciómegoszlását is sejtették már a régebbi századokban is. Brocáé és Werneckéé azonban az elévülhetetlen érdem, hogy az agy neurológiai felépítésére vonatkozó ismereteket és a beszédkárosodás empirikus adatait koherens egységben írták le. Az utóbbi évtizedekben a neurológiában olyan új módszereket és eszközöket alkalmaztak, mint pl. a genetikai vizsgálatok, vagy az ERP (kiváltott agyi potenciál), melyeknek eredményei visszacsatolhatók a nyelvről folytatott gondolkodásba is. Ezek a vizsgálatok alátámasztani látszanak a nyelvi produkció és percepció moduláris szerkezetek felépítésének, a procedurális és deklaratív memória egymástól való viszonylagos függetlenségének gondolatát. Caplan tanulmánya az afáziakutatás történetének ismertetésével az agy és a nyelv viszonyának különböző megközelítési módjait mutatja be.

A kötet két legterjedelmesebb fejezete az afáziák során fellépő csökkent beszéd-

értési és produkciós teljesítmény két, egymástól markánsan különböző elméleti keretébe tartozó kutatásokat mutatja be. A munkamemória *korlátozott kapacitásának* feltételezése szerint lassul a lexikai, nyelvtani ismeretek előhívásának üteme, illetve a nyelvtani elemzéshez szükséges információk túlságosan gyorsan törlődnek, elvesznek. Az időtényezőt az afáziás teljesítménycsökkenés okaként először Grashey írta le 1885-ben, s Wernicke lelkesen csatlakozott hozzá (Kolk 165).

A *nyelvtani alapú* (jóval újabb keletű) magyarázatok ezzel szemben a nyelvtani rendszer egyes részeinek (morfológia, szintaxis) korlátozott elérhetőségét tételezik fel, amelyek esetenként nagyon is különböző jelenségeket produkálhatnak. A nyelvtani alapú, moduláris felépítést feltételező magyarázatok a generatív grammatika modelljeinek segítségével világítanak meg elsősorban szintaktikai jellegű produkciós és megértési zavarokat.

A nyelvtani alapú magyarázatok elsősorban a kompetencia-elméletek körébe sorolhatók, a kapacitás-elméletek pedig a performancia-elméletek közé. Ez a szembeállítás ilyen sarkosan persze nem igaz. Mint a „Bevezetés" írja: „A kétféle magyarázattípus tehát nem zárja ki egymást, sőt a legfontosabb problémák mindkét megközelítés alkalmazását megkívánják" (Bánréti 15). Ennek legjobb igazolását a kötetben szereplő Kolk-féle tanulmány szolgáltatja. Ebben azt láthatjuk, hogy egy alapvetően időbeli kapacitásra koncentráló elgondolásnak is szüksége van nyelvtani modulok működésének nagyon pontos elképzelésére.

A *kapaticáselméleti* megközelítésű tanulmányok sorát Biassounak és munkatársainak a tanulmánya vezeti be a nyílt és zárt szóosztályok kettős feldolgozásáról. Régi tapasztalat, hogy a Broca-afáziások beszédprodukcióiban másként vannak érintve a zárt szóosztályba tartozó szavak (funkciószavak, grammatikai viszonyt jelölő morfémák), mint a szókincs elvileg végtelenségig bővíthető többi részéhez tartozó tartalmas szavak. A két szóosztály tagjai egyébként az elszóláskutatás adatai szerint is különbözőképpen viselkednek. Jelen tanulmány legfőbb erénye az, hogy francia nyelvi anyagon készült, több szótagos funkciószavak vizsgálatával gyengítették az egy szótagos angol funkciószavak vizsgálatán alapuló, hangsúlyra alapozott érvelést. A tanulmány egyébként megerősíteni látszik Bradley „kettős útvonalú" feldolgozás-hipotézisét, kiterjesztve azt az agrammatikus beszélőkre is. Kolknak Haarmann-nal társszerzőségben és egyedül írt tanulmánya az aktiváció-terjedéses modell alkalmazását mutatja be Broca- és Wernicke-afáziások beszédteljesítményében. Prather–Zurif–Love is Brownell írása ugyanezt a két csoportot hasonlítja össze a lexikai aktiváció terjedési sebessége tekintetében, s talál náluk különböző mintázatokat.

Tim Shallice és Eleanor Saffran egy „betűzve olvasó" beteg vizsgálatakor tapasztalta, hogy mikor nem adtak neki elég időt arra, hogy saját tempójában jusson el az explicit szóazonosításig, akkor is a találgatás fölötti szinten teljesített. Ez azt mutatja, hogy a megértést többféle, nem tudatosított mechanizmus segíti elő.

Alfonso Caramazza tanulmányában azt a kérdést veti fel, szükséges-e a lexikai hozzáférésben egy modalitás-független ún. lemma-szintnek a feltételezése. Levelt és Dell egymástól több elemben különböző modellje egyaránt tartalmazza a szintaktikai információval felszerelt lemma-szintet, ezen keresztül lehet eljutni a fonológiailag konkrét lexémához. A lemma és a lexéma különállásának feltételezését a „nyelvemen van"-jelenséggel szokták indokolni. Ekkor ugyanis már megvan a lemma, de keresem a lexémát, bár arról is lehetnek töredékes ismereteim, pl. *két szótagú, ú-val kezdődik* stb. Caramazza neurolingvisztikai adatok alapján dolgozza ki „független hálózat" elméletét, melynek lényege, hogy „a szó lexikális-szemantikai, szintaktikai és modalitásspecifikus szóalak reprezentációit egymástól függetlenül külön hálózatokban tároljuk" (276). Így a modell

a lemma-szint kiiktatásával csakugyan egyszerűbb lett, az aktivációterjedés azonban csak egy n-dimenziós térben elképzelhető módon sűrűvé vált. A túlságosan sűrű aktiváció kezelhetetlensége amúgy is az aktivációterjedéses modellek bírálóinak egyik fő érve (pl. Ratcliff–McKoon, 1994. „Retrieving Information from Memory Spreading-Activation Theories Versus Compound-Cue Theorie" in: *Psychological Review*, vol. 101, pp. 183). Úgy tűnik, a lemma-szint kiiktatásával a modell lexéma-szintjét túlságosan is sokirányú aktiváció terjedésének helyszínévé tette.

A kötet nyelvtani megalapozottságú tanulmányainak zöme a beszédmegértéssel foglalkozik. Shapiro és Nagel tanulmánya a prozódia szerepének fontosságát hangsúlyozza az ép és a sérült nyelvi feldolgozásban. Swinney és Zurif azt bizonyítják, hogy a Wernicke-afáziások érzékelik az elmozgatott összetevő nyomát, míg a Broca-afáziások erre nem képesek. Ez a tanulmány Grodzinsky „nyomtörlődési" elméletén alapszik. A szerzőnek a kötetben szereplő írása nagy hatású elméletének a kritikai megjegyzések figyelembevételével finomított kifejtését tartalmazza. Elgondolását most az agrammatikus afázia által érintett megértési folyamatára alkalmazza, s meggyőzi az olvasót annak magyarázó erejéről. Grodzinsky Friedmann-nel közösen végzett vizsgálata az időjelezést és a morféma-egyeztetést vizsgálja egy héber nyelvű agrammatikus páciens beszédében. A szerzők adataikkal meggyőzően támasztják alá a „jegyellenőrzés" szintaktikai alapú elméletét. Sheila E. Blumstein az afázia fonológiai korlátozottságaival foglalkozva megállapítja, hogy az afáziásoktól nyert adatok „az olyan elméletekkel vágnak össze, amelyekben a fonológiai reprezentáció alapelemei a fonetikai jegyek" (399).

A kötet utolsó, „Neuropszichológiai vizsgálatok" címet viselő részében két tanulmányt olvashatunk. Friederici ERP (esemény kiváltotta agyi potenciál) mérésekkel igazolja, hogy a bal oldali agyfélteke első területeinek (Broca-féle terület) sérülései felelősek a beszédértésnél megfigyelhető első, szintaktikai jellegű elemzésekben elkövetett hibákért. Ezek a kutatások reményt keltenek arra nézve, hogy az eddiginél sokkal pontosabb agyi lokalizációs térkép rajzolható majd meg. Ullmann-nek és munkatársainak tanulmánya betegektől nyert neurológiai adatokkal bizonyítja azt, hogy „a mentális szótár a deklaratív memória része, a nyelvtani szabályokat pedig a procedurális rendszer működteti" (422).

A kötet legfőbb érdeme az, hogy reprezentatív szerzők nagyon friss – egymásra is utaló – tanulmányait közli jól áttekinthető csoportosításban oly módon, hogy kirajzolódnak a tudományterület fő trendjei. Az eligazodást segíti a kitűnő bevezető tanulmány, valamint a kötet világos szerkezete is. A kötet érdemei mellett eltörpülnek azok a csekély hibák, melyeket egyébként egy gondos átolvasással fel lehetett volna fedezni és könnyűszerrel megszüntetni.

A kötetre általában jellemző a precíz és következetes terminológia. Egy kivételt azonban megemlítenék. A *spreading-activation theory* a magyar szakirodalomban már meghonosodott elnevezése: *aktivációterjedéses modell*. Nem kellene helyette többé-kevésbé ad hoc szintaktikai szinonimákat használni, mint teszi ezt a Kolk-cikk fordítója: „interaktív módon terjedő aktiváció modellje" (165), „a terjedő aktiváció jelenleg elfogadott modelljeinek" (173).

A tanulmánykötet fordításai egyenetlen színvonalúak. Szakmai szempontból kitűnő, lendületes nyelvezetű írások mellett olvashatunk következetlen terminológiájú, botladozó stílusú cikkeket is.

Ezek azonban jelentéktelen hiányosságai egy értékes vállalkozásnak. A kötetet elsősorban az egyetemi oktatásban és a posztgraduális képzésben fogják használni, de ajánlhatjuk mindenkinek, akit „az agy évtizedében" a beszéd és a beszédértés miléntje mélyebben érdekel.

Huszár Ágnes

Emericzy Tibor, Molnár Judit
és Olaszy Kamilla

Légy otthon a gazda(g)ságban! Wirtschaft? Reichtum? Sei da fit!

Grimm Könyvkiadó, Szeged, 1998, 246 p.

A szegedi Grimm Könyvkiadó immár második szituációgyűjteménye (az első, az általános nyelvi szituációkat gyakoroltató *Minden helyzetben otthonosan* 1997-ben jelent meg) német gazdasági szaknyelvet tanulóknak készült. A hét fejezet (Munkaerőpiac, A cég, Cég-image, A „termék" útja, Pénzforgalom, Európai integráció, Globalizáció) címe is sejteti, hogy a leírt 150 beszédhelyzet tematikája meglehetősen széleskörű. Feldolgozásuk sorrendje tetszőleges, bármely tankönyvhöz használhatók kiegészítésül, de alkalmasak önálló tananyagként, például tárgyalástechnika tanítására is. A kötet végén található mutató tartalmuk szerint, ábécérendben sorolja fel a szituációkat, megjelölve egyúttal azok témakörét, a megfelelő fejezet címét, a szerző nevét, valamint a szituáció számát és esetleges jelzését.

Száma minden szituációnak van, jelzése pedig akkor, ha az telefonos szituáció, felsőfokú tudást igényel, három szereplős vagy/és a kiadott hanganyagban is megtalálható. A számot és a jelzést a szerepek rövid leírása, azaz a feladat-megjelölés követi. Ezután olvashatunk egy mintamegoldást, melynek fontosabb, vélhetően ismeretlen vagy nehezebb szavait, kifejezéseit a szituáció végén rögtön megadják a szerzők. Középfokú tudással rendelkezőknek szükségük is van rá, hisz a beszélgetések nemcsak nyelvileg, hanem szakmailag is rendkívül igényesek, mélyrehatóak.

A szó- és kifejezés-gyűjtemények didaktikailag úgyszintén kifogástalanok. Modern szókincs birtokában lesz képes tárgyalni az, aki azokat megtanulja. A szókincs természetesen csak egyik fontos fegyverünk a tárgyalásokon. A leírt dialógusok elemző olvasása során rengeteg pénzügyi, marketing-, reklám-, környezetvédelmi, vásárrendezési, pályázási információt, ötletet kaphatunk, követendő magatartásformákat sajátíthatunk el.

A feladatmegoldáshoz szükséges háttérismereteket tekintve talán több szituáció minősíthető felsőfokúnak, mint amennyit a szerzők annak jelöltek. (Pl. 108/04; 30/02). Néhány beszélgetés folytatódik a következőben (11/02; 13/03; 73/16; 74/17; 98/04; 99/05), így egy-egy téma még alaposabb körüljárására nyílik mód. Átérezhetjük az álláskereső fiatal, a felmondással szembesülő beosztott, a tervét előadó PR-szakember, a kereskedelmi ügynök, a franchise vagy a leasing lényegét elmondani kényszerülő munkatárs olykor szorult helyzetét. Miközben belekóstolunk a szállítmányozás, a vámkezelés, a biztosítás, a vevőszolgálatok, a bankok, a tőzsdék, a részvénypiac vagy a TV-szponzorálás hétköznapjaiba, jókat szórakozhatunk a szereplők „nomen est omen"-nevein (Frau Grauhaar, Frau Schönhaar, Herr Streng, Fräulein Schläfer, Herr Denkmann, Frau Dunkelkopf, Herr Wichtig, Herr Gierig, Herr Münze stb.).

A feldolgozás módjára vonatkozóan semmilyen javaslatot nem kapunk a szerzőktől, ami nem is baj, mert az ötletes tanár számára rengeteg lehetőség kínálkozik a magnós gyakoroltatástól a beszélgetések nyújtotta információk tartalmi összefoglalásán és a megjelenő viselkedési normák vagy beszédstílusok értékelésén át a feladatokban megjelölt párbeszédek önálló lejátszásáig. A három fős szituációk különösen alkalmasak csoportos feldolgozásra.

A tetszetős kiállítású, világosan felépített kötet újabb kiadásában bizonyára könnyen javítható lesz a 19/07. és a 108/04. számú beszélgetésben becsúszott szerepcsere, illetve a 69/13. szituáció hiányos mondata. A tájékozódni kívánó nyelvtanulók szempontjából megfontolandó a tekin-

télyes forrásokat feltüntető irodalomjegyzék részletezése is.

Jó szívvel ajánlom a könyvet a felsőoktatásban, illetve felsőfokú tanfolyamokon gazdasági szaknyelvet tanítóknak és tanulóiknak.

Gacs Judit

Lengyel Zolt és Navracsics Judit (szerk.)

Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok, Közép-Európa

II. k. (212 pp., 1998); III. k. (144 pp., 1999), Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

A Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke fiatal műhely ugyan, azonban a gondozásában megjelenő *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok Közép-Európában* tanulmánykötetet immár sorozatként üdvözölhetjük. Az első 1997-ben jelent meg angol nyelven, melyet 1998-ban a II. (magyar nyelvű) és 1999-ben a III. (angol nyelvű) követett. Ez alkalommal a két utóbbit ajánlom az Olvasó figyelmébe.

Az alkalmazott nyelvészet interdiszciplinaritását tükrözi a tanulmányok válogatása is; így például a II. kötetet négy különböző fejezet alkotja (1. A magyar: anya-, származás-, környezet-, és idegen nyelvi funkcióban; 2. Interdiszciplinák: pszicho-, szocio-, neurolingvisztika; 3. Kétnyelvűség; 4. Nyelvpedagógia).

Az 1. fejezetet, melynek tartalmi fókuszpontja a magyar nyelv oktatása, Szépe György tanulmánya nyitja meg, melyben az anyanyelvi nevelés fejlődését jól áttekinthető történeti háttérben illusztrálja korszakonként, területenként (Európa államaira vetítve) és nevelési-oktatási szintenként (óvodától a felsőoktatásig) egyaránt. Tartalmi összefonódását tekintve ez a fejezet a legegységesebb annak ellenére, hogy az anyanyelvi nevelést a szerzők különböző aspektusokból közelítik meg: *a)* mint anyanyelvi oktatást, kisebbségi környezetbe ágyazva (Cseh Márta, Vajdaság), *b)* mint idegen nyelvet (Bagi Ferenc, Nádasi Edit), *c)* mint származásnyelvet (Nádor Orsolya). Az utóbbi, az előzőekhez képest még kevéssé kutatott tényező rendkívül izgalmas beszélő-nyelv kapcsolatokat tár fel. Gondolták volna, hogy magyar származásúakat nehezebb magyar nyelvre tanítani, mint külföldieket? Rendszerszemlélete alapján ez a fejezet hasznára válhat valamennyi alkalmazott nyelvészeti bevezető kurzusnak.

A 2. fejezet komplexitását fent említett címe is mutatja, ami arra is utal, hogy az alkalmazott nyelvészet mind szélesebb területeit műveljük Közép-Európában. Ez a rész pszicho- és szociolingvisztikai, inkább elméleti jellegű tanulmányai mellett (Bárkán György, Derényi András) főként neurolingvisztikai témákat tárgyal. Örvendetes, hogy több fiatal kutató is lehetőséget kapott kutatási eredményeinek bemutatására, mint pl. az afáziakutatás terén Simon Orsolya, Viszket Anita, Hoffmann Ildikó.

Miért éppen grúz nyelven szólal meg grúz apa és magyar anya Szovjetunióban nevelkedett és oroszul kiválóan beszélő gyermeke magyarországi cigány család társaságában? Papp Ferenctől kapunk választ erre a 3. fejezetben. Itt csupán azt hiányolom, hogy a szerző nem minden eset ismertetésekor utal annak (nyelv)földrajzi elhelyezkedésére, így csak kisebb „fáziskéséssel" értelmezzük megfelelően az összefüggéseket. Navracsics Judit tanulmányában nemcsak az tarthat számot érdeklődésre, miszerint többnyelvű gyerekek magyar anyanyelvű társaikhoz képest 2–3 évvel rövidebb időszak alatt sajátították el a magyar nyelvet, hanem az a megállapítás is, mely korban milyen típusú (pivot, nyílt) szavakat használtak. Menyhárt Krisztina írása egyike a kevés, bolgár-magyar kétnyelvű nyelvhasználattal foglalkozó tanulmányoknak. Tartalmát tekintve azonban inkább neurolingviszitikai megközelítésű, így szerkesztés szempontjából talán a 2. fejezetbe illett volna jobban. A Kárpát-medencében élő magyarok (magyar anyanyelvi) nyelvállapotáról átfogó felmérés készült

a 90-es években; a vajdasági eredményekről Göncz Lajos számol be.

A 4. fejezet tanulmányai az (idegen)nyelvoktatás nehézségei köré csoportosulnak. Hidasi Judit ezt a kínai nyelvoktatásra vetíti, Majorosi Anna a felnőttkori idegennyelv-tanulásra, és megismerkedtet bennünket a témaközpontú interakció módszertani modellel is. G. Molnár Barbara napjainkban még kevesek által gyakorolt, tendenciájában azonban előretörő tudományterülettel, a szaknyelvoktatással jelentkezik: mérnököknek szóló német szaknyelvi jegyzet gyakorlati használhatóságát elemzi egyetemi hallgatók bevonásával. A kötetet záró tanulmány nyelvészeti és zenei kutatásokon alapszik, melyek genetikai kapcsolódásúak – olvashatjuk Lentvorszki Annától, aki eredményeit a szlovák nemzetiségi nyelvoktatásban hasznosítja.

A Tanulmányok III. kötete az előző felépítését követi. A három nagy fejezet: Két- és háromnyelvűség, Pszicholingvisztika és Nyelvpedagógia. Annyiban tér el viszont az előzőtől, hogy nemzetközi előadókat vonultat fel: A kötetet két olyan szerző is megtisztelte, mint Elisabeth Lanza (Norvégia, Oslo) és Charlott Hoffmann (Nagy-Britannia, Salford). Részvételük azt is jelzi, hogy a közép-európai alkalmazott nyelvészet európai színvonalat képvisel.

E. Lanza az 1. fejezetben rávilágít arra, hogy a kisgyermekkori nyelvkeverés megértéséhez nem elegendő csupán a szülői oldalról megközelíteni a kétnyelvű gyermek elsőnyelv-elsajátítását, hanem azt elméleti keretbe kell helyeznünk. C. Hoffmann szerint a lexikális-szemantikai eredmények felmutatása mellett a különböző időszakokban és módon fellépő szocio-kulturális hatásokat is szükséges megismernünk ahhoz, hogy teljes képet kapjunk a trilingvis magatartásról. A kétnyelvűség egy-egy aspektusát mutatja be Knipf Erzsébet és Komlósi László (a kifejezés és fogalmi hozzáférés konfrontációja a kódváltás folyamatában), Jaroslav Turcan (szlovák nyelvmegőrzés a Vajdaságban) és András István (hazai görög település szociolingvisztikai megközelítésben).

Mindössze három tanulmányból áll a 2. fejezet, melyben Gósy Mária két cikke mellett Ulrike Jessner és Doris Atzl szerzőpáros keres választ a nemiségen alapuló, fiúk és lányok közötti nyelvhasználati különbözőségekre.

A 3. fejezetben két tanulmány a szerbmagyar óvodai kisebbségi kétnyelvű neveléssel foglalkozik, melyben hangsúlyt kap a másodnyelvi megértési készség, és amely bemutatja egy e témában íródott óvodai kézikönyv nyelvpedagógiai hátterét (Marijana Marelj és Mikes Melánia, Vajdaság). Az internet térhódítása napjainkban vitathatatlan, az idegennyelv-oktatásban azonban csak akkor válik eredményessé, ha a tanórai internetes keresési folyamat didaktikailag is megfelelően előkészített (Laetitia Van Den Heuvel).

Tanulmánykötetet talán nem is lehet mindenki kedvére szerkeszteni. Lesznek olyanok, akiket a két kötetből csupán a pszicholingviszitika vagy nyelvpedagógia érdekel, és bizonyosan vannak olyanok is, akik más tudományterületek jelenlétét hiányolják. Le kell szögeznünk azonban: válogatásról, konferencián elhangzott előadásokról van szó, melyek megjelentetésében a szerkesztők igyekeznek megfelelni sokrétű igényeinknek.

Herr Judit

András István

Termelés, kultúra, nyelv Külföldi tulajdonosi érdekeltségű vállalások nyelvi-kommunikációs sajátosságai a Dunaferr Csoportnál

Dunatáj Kiadó Kft., Dunaújváros, 1999, 167 p.

A könyv általános érdeklődésre számot tartó tudományterületet dolgoz fel: a vállalati kommunikációt vizsgálja nyelvészeti és vállalati szociológiai szempontból. András

István a Dunaferr Csoport munkatársa (és alkalmazott nyelvész).

A kommunikációs stratégia a vállalati siker fontos tényezője, és ezzel ma már a gazdasági élet szereplői tisztában vannak. András István témaválasztásának jelentősége éppen az aktualitásban rejlik. Egy a jelenben élő és működő nyelvközösség vizsgálatát célul tűzni tiszteletreméltó vállalkozás, ugyanakkor azonnali haszonnal kecsegtető komoly feladat. A kifejtés módszere a dolog természetéből adódóan csakis interdiszciplináris lehet, és így eredmény is több területen várható egyszerre. A dolgozat egyrészről hozzájárul a szaknyelvkutatás és szaknyelvoktatás tervezhetőségéhez, másrészről pedig a szerző által megfogalmazott interkulturális, pragmatikai, valamint szociolingvisztikai tételek a nyelvészeti kutatásban hasznosulnak. Eredményesen tanulmányozhatják vállalatvezetők és gazdasági szakemberek is a könyvet. Döntéseik meghozatalakor, a személyzetfejlesztésben vagy a munkakörelemzésben valódi segítséget nyújtanak azok a modellek, melyekben a szerző azt szemlélteti, hogyan helyezkedik el az idegennyelv-tudás a vállalati kultúrában és struktúrában. Gondoljunk arra, hogy a gazdaság minden szereplőjének folyamatosan alkalmazkodnia kell új nyelvi és idegen nyelvi kihívásokhoz. A vállalatvezetés feladata a rendelkezésre álló nyelvtudás hatékony kihasználása, illetve annak állandó továbbfejlesztése. A nyelvészet tehát nemcsak elméleti, absztrakt tudomány, hanem a gyakorlati életben is eredményes, ily módon kézzelfogható gazdasági érdeket szolgál.

A könyv első fejezetei sok érdekes adatot tartalmazó, élvezetes történelmi, gazdaságtörténeti áttekintést nyújtanak a Vasmű létrehozásától kezdve a Dunaferr Csoport megalakulásáig. Különösen a közelmúlt nagy horderejű változásairól szóló tudósítás izgalmas. Tanulságos és példaértékű az a felelősségteljes személyzeti politika, mely az egyént állítja a központba és amelynek célja, hogy posztgraduális képzés, átképzés, illetve szervezett nyelvoktatás révén megkönnyítse a gazdasági és politikai átmenetet a vállalati hierarchia különböző szintjein dolgozó munkatársak számára.

A negyedik és ötödik fejezet, a könyv legjobban sikerült fejezetei szolgálnak a Dunaferr Csoportnál tapasztalt kommunikációs sajátosságok, interkulturális hatások bemutatására. Az esettanulmány során empirikus vizsgálati módszerekkel, elsősorban célzott kérdőívek felhasználásával történt az adatgyűjtés. A kérdőíves módszer számos buktatót rejt magában, az önértékelés szubjektivizmusától kezdve a manipulációs hatáson keresztül a sematizmusig; ezeket a veszélyeket a szerzőnek általában sikerült kikerülnie. Egyéb vizsgálati módszerek, pl. mélyinterjúk, valószínűleg még jobb eredményre vezettek volna.

A könyv igazi erőssége az interkulturalitás szakirodalmának és kutatási eredményeinek áttekintése. Az elmélettel párhuzamosan itt is megjelenik a gyakorlati felhasználhatóság igénye. A tanulmány a kultúraközi kommunikáció zavaraira és konfliktusaira kínál megoldásokat, stratégiákat. A vizsgálat tárgya lényegében a nyelv és a nyelvhasználat, abból a tételből kiindulva, hogy több kultúra találkozásakor a kommunikáció előfeltétele a közös nyelv.

A tanulmány formai megjelenítése, a könyv külalakja, tipográfiája, grafikája impozáns és kifogástalan. Értékes, terjedelmes, több tudományterületet átfogó bibliográfia található a kötetben. Úgy tűnik, a közgazdasági szakirodalom dominál, de a nyelvészeti, szociológiai áttekintés is remek.

A hatodik fejezet tartalmazza a Dunaferr Csoportnál készült felmérés eredményeinek összevetését más hasonló felmérésekkel. Felmerül a kérdés, hogy a hasonlóságok vagy a különbözőségek adekvát módon meghatározhatók-e, vagy csak véletlenszerűek abban az esetben, ha egy országos és egy lokális vizsgálatot hasonlítunk össze. A szempontsor megfogalmazása és a prob-

lémafelvetések mindenképpen érdekesek, egyúttal további elemzések tematikáját is kijelölik.

Aligha téved, aki azt jósolja, hogy András István könyvének népes, sokféle szakma képviselőit egyesítő olvasótábora lesz, és a benne megfogalmazott tételek további kutatásokat, szakmai vitákat fognak elindítani.

A könyv a 2. sorszámú tagja a *Nyelv, politika, oktatás* című sorozatnak, amelyet a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke indított Lengyel Zsolt szerkesztésével. A könyv egyébként Pécsett – frissen megvédett – Ph. D. értekezés az alkalmazott nyelvészet témaköréből.

Garai Anna

Nádor Orsolya – Komlós Attila (szerk.)

Kiút a csapdából? Nyelvi és nyelvhasználati jogok a Kárpát-medencében

A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest, 1998, 199 p.

A könyv az 1997 decemberében megrendezett Anyanyelvi Konferencia tanácskozásának anyagát tartalmazza. Mottója utalásnak tekinthető a könyv tartalmára nézve: „A magyar a legnagyobb nemzeti kisebbség Európában. Nyelvi egysége a térség még fel nem ismert értéke..." Szerkesztői előszavában Komlós Attila beszél a könyv megjelenésének apropójáról, tartalmáról és céljairól. Ezek után 17 rövidebb-hosszabb hozzászólást, cikket, illetve egy kerekasztal-beszélgetés szövegét olvashatjuk.

Tabajdi Csaba: „Nyelvi jogok határainkon belül és kívül" (9–18). A nyelvpolitika és anyanyelvhasználat nélkülözhetetlen fogalom egy kisebbség esetében, ezért először ezeket kell definiálni. Az anyanyelv megőrzésének, illetve elvesztésének eseteit, lehetőségeit vizsgálja ezután, szerinte a nyelvhasználat a döntő ebben a kérdéseben. Rengeteg hazai és külföldi példával illusztrálja mindezt. Végül leszögezi, hogy a cél nem csupán az anyanyelv megtartása lenne, hanem a kétnyelvűség az anyanyelv dominanciája mellett. A Kárpát-medencében ezért a legfontosabb feladat a nyelvi jogok védelme, a többségi nyelvhez hasonló esélyek megszerzése és mindennek a törvényi szabályozása.

Bagi Gábor: „A kisebbségi jogok és a demokrácia" (19–20). Arról a hatásról beszél, amelyet a térségben végbement hatalomátalakulás eredményezett. Hiszen a saját önmeghatározásuk fázisában lévő új államokban felerősödnek a nacionalista vonalak, s ez nemzeti szembenálláshoz vezet. Vagyis az egész kérdés demokráciafüggő.

Kovács Péter: „Az anyanyelvhasználat jogi szabályozása az európai nemzeti kisebbségek esetében" (21–36). Bevezetőképp először a hivatalos nyelv/államnyelv használatának jogi szabályozottságáról szól, definiálja a hivatalos nyelv fogalmát. Majd a kisebbségi nyelvek használatának jogi szabályozottságának indokait veszi sorra. Azután a nemzeti kisebbségek anyanyelvének szabályozottságát és a belső jogi megoldásokat vizsgálja. Áttekinti a nemzeti kisebbségek anyanyelvhasználatának biztosítékait a nemzetközi jogban: sorraveszi az egyes dokumentumokat (az ENSZ Közgyűlés nyilatkozata, Európai Biztonsági és Együttműködési Értekezlet koppenhágai dokumentuma, Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyességokmánya, Emberi Jogok Európai Egyezménye, Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája, Nemzeti Kisebbségek Védelmének Európai Keretegyezménye). Végül levonja a konklúziót: megállapítja, hogy a nyelvhasználati intézmények biztosítása különböző formában ugyan, de szerepel a nemzetközi jogi dokumentumokban, és a kisebbségeket kitartásra szólítja fel.

Balogh András: „A nyelvi jogok nemzetközi képviseletének lehetőségei, módsze-

rei és eszközei" (37–50). Felvázolja a nyugat- és kelet-európai modell közti különbséget nyelv és nemzet összefüggése tekintetében. A nemzeti ébredés Kelet-Európában a nyelvi keveredéssel kezdődik, s a nyelvi problematika összefügg a nemzeti fejlődéssel, míg Nyugat-Európában nemzetállamokról beszélünk. A kisebbségekről való gondolkodás térségünkben 1990 után élénkült meg. A megoldást annak bizonyítása jelentheti, hogy a kisebbségi kérdés elsősorban emberi jogi kérdésekkel függ össze, nem pedig a konfliktusokkal. Nyelvi tekintetben Magyarország sajátos helyzetben van szomszédaival szemben. Nekünk most eredményeket kell felmutatni, hogy érdemes legyen a magyar nyelvet tanulni. De a mi nyelvünk homogénebb a többihez képest, s ez előny.

Nádor Orsolya: „A magyar nemzeti kisebbség nyelvi jogai a Kárpát-medencében" (51–78). A magyar nyelv a Kárpát-medence legrégebben sztenderdizált és kodifikált nyelve. De Trianon után nyelvszigetek alakultak ki, s ott kisebbségi nyelv lett a magyar. Idézi a Saint-Germain-i szerződés 8. cikkelyét, melyben a nyelvi kisebbség egyenlőségének garanciája fogalmazódik meg. Ám ez a valóságban nem működött. Ezt példák sorával igazolja. Majd folytatja a történelmi áttekintést a határon túli magyar kisebbség sorsáról, viszonyairól, jogairól a XX. század végéig. Végül bemutatja a mai helyzetet.

Lanstyák István: „A szlovák nyelvtörvény és a szlovákiai magyarok" (79–99). A szlovák állam nyelvtörvényéről beszél először. A szlovák 1992 óta államnyelv az alkotmány szerint, s azóta korlátozza a kisebbségi nyelvek használatát. Célja a kiszorítás. Majd véleményeket és érveket mutat be, melyek alapja az *Új Szó*, a *Vasárnap* és a *Szabad Újság* írásai. Más korok és más országok példája a hivatkozási alap a nyelvvisszaszorító politikával szemben. Gondolatait a következő fogalmak mentén vezeti elő: otthonosság, számszerűség, természetesség, jogi érvek, nyelvi érvek, szereotípiák és mítoszok. Külön részt szentel a véleménynyilvánítás stilisztikájának, szól a nyílt értékítéletről, az iróniáról, a humorról, a bőszítő tárgyilagosságról.

„Kerekasztal-beszélgetés: A média lehetőségei a nyelvi jogok képviseletében" (100–140). Az első körben minden résztvevő röviden körvonalazza saját tevékenységét. Nagy Ildikó a szlovákiai magyar rádióról beszél, Cservenka Judit a Magyar Rádió Szülőföldünk című műsoráról, Botlik József a Magyar Nemzet Magyar égtájak című rovatát mutatja be, Dupka György a kárpátaljai, míg Szépfalussy István az ausztriai helyzetet vázolja fel. A második körben a televízió kerül előtérbe. Mindenki elmondja, hogy náluk milyen adót lehet fogni (általában néhány magyar csatornát, ezenkívül 2–3 óra helyi műsoridő áll a rendelkezésükre). Majd Szépe György, a beszélgetés vezetője, összefoglalja az elhangzottakat.

Gál Sándor: „A ‚szellemi' Magyarország újjászervezése" (141–142). A Szlovákiában tapasztaltak alapján elmondható, hogy Magyarország és a magyar nemzet nem ugyanaz. Ezért a legfontosabb feladatnak egy szellemi Magyarország újjászervezését tartja. Szerinte a cél: az új, egységes magyar nyelv megteremtése.

Dobos László: „A kisebbségi anyanyelv védelméről" (143–144). Az utóbbi időben megnőtt a kisebbségi magyar anyanyelvhasználat iránti igény. Az egyik legnagyobb gond a határon kívüli nemzeti közösségek anyanyelvhasználata, a nyelvromlás és a nyelvvesztés. Ezért erőteljesebb érdekvédelemre van szükség.

Péntek János: „Erdélyi gondolatok a nyelvről és a politikáról" (145–147). Erdélyben a nagyvárosok román többségű városok lettek az elmúlt évtizedekben. Az iparosítás célja nyelvpolitikai cél volt. Romániában nincs nyelvtörvény, mégis van nyelvpolitika. Rövid történeti áttekintést ad Trianontól 1990-ig. Szerinte remélni lehet, hogyha ez a közösség átélte az elmúlt idő-

szakot, túléli az elkövetkezőket is, bár tény, hogy ezen idő alatt egész falvak tűnnek el.

Bodó Barna: „A romániai közigazgatás nyelvpolitikai vonatkozásai" (148–152). A kétnyelvű táblák használatáról beszél. Ismerteti a közigazgatási törvény ide vonatkozó részeit. Elmondja, hogy mindehhez azonban nincs végrehajtási utasítás és anyagi forrás sem, tehát nem tud megvalósulni a dolog.

Samu Mihály: „Frusztráció és nemzetiségpolitika Kelet-Közép-Európa államaiban" (153–158). A trianoni igazságtalanságnak a kiküszöbölésére két lehetőséget lát: A helsinki záróokmány szerint a határmódosítások békés tárgyalások alapján érhetők el. Népszavazás az út. Vagy nemzetközi követelést kellene felállítani, amely biztosítja a kisebbségek kollektív jogait. Felteszi a kérdést, hogy miért fél a többség a kisebbségtől. Beivódott a köztudatba, hogy Románia a románoké. És a kevésbé tájékozott emberek is átvették ezt. Figyelmen kívül hagyják az önrendelkezési jogot, pedig az minden közösséget megillet.

Dupka György: „Nyelvpolitikai gyakorlat Kárpátalján" (159–165). Kárpátalján létrehozták a nyelvpolitikai bizottságot. Bemutatja ennek tevékenységét, hogy mit sikerült eddig elérni: kétnyelvű feliratok, a települések eredeti történelmi nevükön szerepelnek, a nemzeti szimbólumok használata, a magyar nyelv használata a személyi okmányokon, szótárak nyomtatása, a gazdasági akadémián magyar nyelven folyik az oktatás.

Szabómihály Gizella: „A kisebbségek belső nyelvpolitikája" (166–169). A nyelvművelésnek két változata van: az egyik a helyzettervezés (a nyelvi jogok helyzete), a másik az állapottervezés (a nyelv állapotára vonatkozik). Majd a szlovák-magyar szótár kiadásának sürgősségére hívja fel a figyelmet.

Muzsnay Árpád: „Kiegészítő gondolatok a romániai nyelvi-közigazgatási helyzetről" (170–171). Mintha mítoszteremtés folyna a magyar médiáknak köszönhetően, mintha óriási fordulat zajlott volna le Romániában. A helyi önkormányzati törvény és a tanügyi törvény módosítása törvényrendelettel történt, amit a románok nem vesznek tudomásul. Vagyis csak elaltatják az embereket.

Göncz László: „Valóban követendő-e a szlovéniai minta?" (172–176). A magyar nyelv presztízse elmarad a szlovéné mögött. Éppen ezért fontos a nyelvhasználat problémáival foglalkozni. A kétnyelvű oktatás nem jelentett megoldást. Az anyaország felelőssége fontos a kisebbségi közösségen belül megvalósítandó nyelvpolitika iránt. Ezért kellene egy konferencia az anyanyelvhasználatról, ahova az adott térség országait is meghívják. Először a civil szféra szintjén kellene kezdeményezni.

Gálfalvy György: „Aktív nyelvvédelemre van szükségünk" (177–178). Jobban át kellene éreznünk, hogy veszélyben vagyunk, akkor pedig aktív nyelvvédelemre van szükség.

Papp György: „A vajdasági magyar kisebbség nyelvi jogairól" (179–183). A jugoszláviai nyelvpolitikai helyzetről kíván beszélni. Tisztázni próbálja a nyelvpolitika művelésének fogalmát. Történelmi kitekintést tesz Jugoszláviára nézve egészen az utóbbi évtizedekig. Leszögezi, hogy a nyelvészek legfontosabb feladata a nyelvhasználati helyzetek védelme.

Szépfalussy István: „Kiegészítő gondolatok az Ausztriáról elmondottakhoz" (184–185). Az ausztriai főiskolai képzésről és annak kölcsönös elismeréséről szól, ami az Ausztria és Magyarország között létrejött ekvivalencia-egyezmény miatt lehetséges. Majd áttér az utónév használatának ausztriai lehetőségeire.

Befejezésképpen a zárszót olvashatjuk, Pomogáts Béla: „Az európai integráció pozitív hatása" (186–191). Minden gondot és problémát szerinte a megoldatlan trianoni helyzetre lehet visszavezetni. Túl kell jutnunk ezen a traumán. Azt a félelmét fejezi ki, hogy a schengeni határok el fogják választani Magyarországot a szomszédos

országok magyar közösségeitől. De úgy véli, az euroatlanti integrációnak azért pozitív következményei is lesznek. Beszél a közép-európai integráció lehetőségéről is. Végül szót ejt a magyar nyelvről, hogy elég jelentős helyet foglal el a világ nyelvei között, ezért nem szabad elhanyagolni, mindig szükség van nyelvvédő-nyelvújító mozgalomra, ehhez pedig szükség van a civil szféra mozgósítására is.

Összegezve: A kötet igen alapos áttekintést biztosít azok számára, akik ezekről a kérdésekről tájékozódni akarnak, és széles körben tárgyalja a nyelvpolitikával kapcsolatos problémákat, több oldalról közelítve meg a vitás pontokat.

Iker Ivett

Cs. Czachesz Erzsébet

Olvasás és pedagógia

MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged, 1998, 159 p.

Népszerűsítő formában megírt, egyszersmind tudományos igényességgel összeállított szakkönyvben ad áttekintést a szerző az olvasásról, arról a sokat vitatott képességegyüttesről, amely a tanulás és az információszerzés alapvető eszköze volt és marad a „Gutenberg-galaxis" felbomlásának korában is.

A könyvben fellelhető pedagógiai törekvés célja, hogy bemutassa azokat a kutatási eredményeket, amelyek hozzájárulnak az olvasás értelmezésének tágabb szemléletéhez. Főleg azon felhalmozódott tudásanyagból olvashatunk válogatást a kognitív pszichológia, a pszicholingvisztika és a kognitív pedagógia vizsgálati eredményeiből, amelyek orientálhatják a jelenlegi hazai olvasástanítás gyakorlatát.

A könyv nyolc fejezetre tagolódik. A bevezető fejezetben korai *olvasáskutatási irányokról* olvashatunk. Többek között James McKeen Cattell szó- és betű-felismerési vizsgálatairól, Emile Javel az olvasás közbeni szemmozgás megfigyeléseiről, valamint Bartlett a nyelvi anyagra való emlékezés kutatásáról. Elsősorban a pedagógia szempontjából releváns pszichológiai felismeréseket tekinti át ez a fejezet. De ugyanitt kapott helyet a beszélt és írott nyelv közötti különbségeket és a különböző írásrendszerek alapjait összefoglaló ismeretek leírása is.

A második fejezet az olvasásértéssel szoros összefüggésben lévő mechanizmusokat és annak elméleti hátterét mutatja be. Leírja az információk agyban történő tárolását, előhívását és az emlékezés módozatait. Mégpedig azt, hogy milyen formában találjuk meg (idézzük fel) az olvasott vagy a hallott szó, esetleg más nyelvi jel jelentését agyunk mentális lexikonjában.

A harmadiktól a hatodikig a négy legrészletesebben kidolgozott fejezet. Az olvasást működésében, információfeldolgozási keretben mutatja be korábban publikált kutatási eredményekre támaszkodva. Olvashatunk *kísérleti módszerekről, szófelismerési modellekről,* többek között Morton logogen modelljéről, Rummelhart interaktív-aktivációs modelljéről. Ugyanezen fejezetek tárgyalják az olvasásmegértés *olvasási modelltípusait* is abból a szempontból, hogy az olvasás alkalmával a mentális, belső lexikonbeli feldolgozás során mely folyamatok játszhatnak súlyozottabb szerepet. Megismerhetjük a *fentről lefelé* modelltípust (Goodman), amikor a jelentéskonstruálás a folyamat irányítója. Ugyanakkor képet kapunk a dekódolás és a szófelismerés folyamatai által vezérelt *lentről felfelé* modelltípusról (Gough), valamint megismerhetjük a Rummelhart nevéhez fűződő *interaktív olvasási* modelltípust is.

Az ötödik fejezet az *olvasási módszereket* veszi górcső alá az olvasás megtanításának két alapstratégiája szempontjából: a szóképes vagy globális, illetve a kódorientált vagy szintetikus módszerek függvényében. Dicséretes, hogy a szerző nem foglal állást valamely „legjobb olvasástanítási stra-

tégia" mellett. Korrekt módon közli a módszerek pedagógiai előnyeit, hátrányait, kiemelve azt a tényt, hogy az olvasás sokténye-zős folyamat, s nem csak a dekódolástól függ a sikere.

A hatodik fejezet az olvasásmegértést és annak tanítását ismerteti, beemelve jó néhány metodikai szempontot is. Viszont hiányolom a fejezetből az olvasásnak mint az emberi kommunikáció eszközét bemutató felosztását, valamint a tanítását elősegítő didaktikai és metodológiai szempontjait, például a hangos és a néma olvasás közötti különbségtételt. A hangos olvasás esetében az olvasástechnikai tudást mutató, „blattoló" olvasást, a helyes kiejtési normákat betartani tudó, felkészülés utáni hangos olvasást, vagy a gondolatokat közvetítő, tolmácsoló felolvasást. De szívesen olvastam volna többet az „Olvasásmegértés tanítása" fejezetben a néma olvasással történő „tanulni tanulásra" vonatkozó külföldi vagy hazai kutatási eredményekről, s azok alkalmazásairól is.

Az utolsó két fejezet két, nagymintás empirikus vizsgálatot ismertet. A hetedik fejezetben az utóbbi évtizedek öt legismertebb hazai olvasástanítási módszere összehasonlító vizsgálatának eredményeit mutatja be a szerző. A Ligeti-, a Lovász-, a Romankovics-, a Tolnai- és a Zsolnai-féle olvasástanítási stratégiák mért eredményei kapcsán a nemzetközi tapasztalatokkal egyezően megállapítja, hogy az olvasástanítás eredményessége sok tényező függvénye, a dekódolás megtanulásának eredményessége csak kismértékben függ a választott olvasástanítási módszertől (108. p.).

Az utolsó fejezet a magyar kisiskolások olvasási teljesítményeinek szociológiai, kulturális és családi hátterét ismerteti egy tényfeltáró vizsgálat alapján.

A tanulmány utolsó lapjai egybegyűjtve tartalmazzák a könyvben előforduló alapfogalmakat, a glosszáriumot, valamint felsorolja a napjainkig az olvasásról kialakult definíciókat.

Hiánypótló könyv Cs. Czachesz Erzsébet tanulmánykötete mind az olvasáskutatással foglalkozó szakembernek, mind pedig az olvasástanítást és az olvasásfejlesztést az iskolai praxisban nélkülözni nem tudó, gyakorló pedagógus számára.

Sárdi Edit

Tóth József – Trócsányi András

A magyarság kulturális földrajza

Pro Pannónia Alapítvány, Pécs, 1997, 225 p.

Egy nyelvi témájú folyóiratban elsőre talán furcsának tűnhet egy kulturális földrajzzal foglalkozó tankönyv bemutatása. A könyvnek azonban jó néhány fejezete sokkal inkább alkalmazott nyelvészeti, ezen belül nyelvpolitikai témát ölel fel, mint földrajzit. Kiss Jenő (1995) a nyelvpolitikát három részre osztja fel, szerinte az anyanyelvvel, a kisebbségi nyelvekkel és az idegennyelv-oktatással összefüggő feladatok tartoznak hozzá. A jelen mű mindhárom, egyben a kulturális földrajzhoz is tartozó tudományterületen megpróbál útmutatót adni.

A szerzők bevezetőjükben a kulturális földrajznak a geográfián belüli helyét próbálják meghatározni. Az utóbbi években fiatal munkatársaikkal megkísérelték a geográfia tárgykörének bővítését, újabb témakörök geográfiai elemzését, és ilyen új témakörként került bevezetésre a kulturális földrajz is. Az 1989-es évben új, humánreál szakpárosítású tanárképzés indult a pécsi egyetemen. Ezek közé tartozott a földrajz és idegen nyelv szakpár is. Ezen a szakon végzett a szerzők egyike. Ennek a képzésnek a megjelenése és a kettősen képzett fiatalok munkába állása segítette a nyelvtudománynak a földrajztudományba való belopózását.

A könyv tizenkét fejezetre oszlik. Az I. fejezet a kulturális földrajz célját, a föld-

rajztudományban elfoglalt helyét, a pécsi egyetemi oktatásban elért eredményeit mutatja be.

A II. fejezettől a VIII. fejezetig a regionális földrajz különböző témáit tárgyalja a mű, foglalkozik például a népesség nagyságával, szerkezetével és iskolai végzettségével, a közművelődéssel, valamint a tudományos kutatással, az urbanizációval és a migrációval.

A IX. fejezet címe „Az idegennyelvtudás földrajza". Ez a fejezet az 1990. évi nyelvismereti képet veti össze az 1941-es állapotokkal, forrásanyagként a népszámlálási adatokat felhasználva. A szerzők állítása, hogy „mindenképpen frissnek kell elfogadnunk a hatéves értékeket, figyelembe véve azt a tényt, hogy a nyelvtudás mindig egy hosszabb folyamat eredménye", csak bizonyos korlátok között fogadható el. Az a hat év, ami a népszámlálás és a könyv megírása között eltelt, Magyarország és Közép-Európa fejlődésének egy nagyon gyorsan változó szakasza, és ebben a periódusban a külföldi utak lehetőségének megnövekedése, a nyugati vállalatok megjelenése éppen a nyelvismerettel kapcsolatos igényt növelte meg. Megindult az intenzív nyelvi képzés. Nagy számban jelentek meg a nyelvoktatásból profitálók, az igényekre új tanítási módszerekkel és azokhoz igazodó oktatási tematikákkal. Megjegyezendő, hogy ebben az időszakban indult el a nyelvvizsgához kötött diplomaszerzés, amely korlátai ellenére mégis hozzájárult az általános nyelvismereti szint emeléséhez. Ezenkívül az idegennyelv-tudás magyarországi elterjedtségéről és szintjéről más felmérések is készültek, melyeket az értékelésnél figyelembe lehetett volna venni (pl. Terestyéni Tamás: Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*, vol. 2, nr. 3, pp. 3–16, 1996). E fejezet tartalmazza a magyar nyelv ismeretére, a nemzetiségi nyelvek ismeretére és a tanult nyelvek ismeretére vonatkozó népszámlálási adatokat. Sajnos, a szerzők a német nyelvet a tanult nyelvek kategóriájában egyáltalán nem is említik, a német egyedül nemzetiségi nyelvként szerepel. Nyilvánvaló, hogy ez a helyzet a kilencvenes években nem felel meg a reális helyzetnek. A megadott táblázatok és térképek alapján nem szerencsés az 1941-es nyelvtudási adatokat referenciának venni, még akkor sem, ha csak a Magyarország mai területére vonatkozó adatokat vizsgálják, mivel az 1941-es évben egészen sajátos politikai helyzet uralkodott Magyarországon. Másik vitatható állítása a fejezetnek az, hogy a KSH azért nem foglalkozik a latin nyelvvel, mert olyan kevesen beszélik. Ez azonban nem feltétlenül a nyelvet ismerők alacsony számának tulajdonítható, sokkal inkább annak, hogy a latin nem tartozik az élő nyelvek kategóriájába.

A X. fejezet „A környező országok magyarságának kulturális földrajza". A környező országok magyar népességének nagyságára utalva a szerzők példaként hozzák, hogy a második magyar egyetemet 1872-ben Kolozsvárott létesítették. Ez azonban nem felel meg a valóságnak, mert az elsőként alapított pécsi egyetem (1367) után Pázmány Péter alapította meg Nagyszombaton a második magyar egyetemet (1635), amely 1777-ben költözött Budára, 1884-ben pedig Pestre, a mai ELTE elődjeként. Ezek az egyetemek, ahogy a kolozsvári, a pozsonyi egyetem is, az akkori magyar területen jöttek létre. Ebben a fejezetben a „trianoni tragédiából" kiindulva elsődlegesen a kisebbségek nemzeti identitástudatát vizsgálják a szerzők irodalmi műveltségük figyelembevételével. Említik az anyaország nyelvhasználatából átvett lexikát, az izoláció eredményeképpen a tájszavak gyakori használatát, a műszaki szaknyelvben előforduló nem magyar szakkifejezéseket.

A IX. és X. fejezet nyelvi vonatkozású részeinek nagyon nagy értéke az, hogy nyelvi, nyelvpolitikai kérdéseket új szemléletű keretben, az időbeli és térbeli összefüggéseket egyesítő kulturális földrajz gondolatvilágában helyezi el. Ez a megközelítés lehetőséget ad az alkalmazott nyelvészet egyes kérdéseinek más területekkel

való szoros kapcsolatának a kialakítására. Ebben a vonatkozásban ez az első összefoglaló mű. Az olvasó, mivel otthon találja magát a szerzők gondolatvilágában, nagyon könnyen megfogalmaz olyan elvárásokat, amelyeket nem ennek az első, újdonságértékű könyvnek kell teljesíteni, hanem a további években lesz lehetőség a kimunkálásukra.

A XI. fejezet „A magyar emigráció kulturális jellegzetességei" címen ismerteti a magyarországi kivándorlások főbb hullámait, és kitér a magyar emigráció egyes országokban elfoglalt helyére és szerepére.

A XII. fejezet, „A magyarság kulturális szintje és teljesítményei nemzetközi összehasonlításban" címmel célul tűzi ki, hogy nemzetközi összehasonlításában értékelje a magyar kultúra teljesítményeit. A célkitűzést részben valósítja meg a fejezet, és a téma nagyon nagy volumene miatt csak felvillantani tud egyes területeket, másokat pedig meg sem említ. Példaként hozható, hogy a szellemi teljesítményt a Nobel-díjakon keresztül értékeli, ami valóban egyik mutatója lehet egy nép szellemi potenciáljának, azonban a Magyarországon szerzett szellemi és szakmai felkészítés után külföldi emigrációban kibontakoztatott eredmény hovatartozása mégiscsak vitatható. Csak érintőlegesen kerülhetett sor olyan magyar össztársadalmi szellemi produktum értékelésére, amelyet a számítástudomány területén produkált a magyar oktatás és kutatás. Neumann Jánosnak a nemzetközi élvonalban való szerepét említik a szerzők, de elmarad olyan óriások méltatása, mint például Kalmár László akadémikusé. A magyar oktatás (általános iskolától az egyetemig) igen magas nemzetközi értékét mutatja az az „anekdota", amely a vezető tőkés országokban a 70-es, 80-as években népszerű volt. Kérdés: Mi a recept egy műszaki-tudományos probléma megoldásához? Válasz: Végy egy magyar matematikust .... És itt léphetünk át a magyar oktatási rendszernek a könyv szellemében való értékeléséhez. A fejezet tizenegy oldal terjedelme nem tette lehetővé annak érdemi méltatását, hogy például az igen magas szakmai és szemléltető szintű közoktatás hogyan vált a magyar szellemi élet forrásává, milyen szerepet töltöttek be egy-egy város és a hozzá csatlakozó körzet életében a kiemelkedő szinten dolgozó iskolák. A Tessedik Sámuel kezdeményezésével indult agrárképzést folytatták az ipari szakiskolák, technikumok. A gimnázium területén kibontakozott szakmai tehetséggondozás a szervezett tehetséggondozás keretében nemzetközi példa. Ebből fejlődött ki a nemzetközi diákolimpia gondolata és mozgalma, amelyben a magyar közoktatás az élvonalban szerepel. Örvendetes a fejezetben az oktatásra, kutatásra vonatkozó adatok szerepeltetése. Viszont kár, hogy csak a közölt adatok adnak lehetőséget nemzetközi összehasonlításra, tendenciák kimutatására.

A monográfia nagy érdemeit abban látom, hogy új szemléletet ad, felvet olyan kérdéseket, amelyeket a közeli évek során kellene megválaszolni. Egyet lehet érteni azzal, hogy egy térben és időben vizsgált folyamattal kell leírni a magyar kulturális produkciót, amely a világ fejlődésének szerves része. Ehhez azonban hiányoznak olyan résztanulmányok, kutatások, mint például a magyar közoktatás helye, szerepe, eredményei hazai és nemzetközi megítélésben, a magyarok szerepe az informatika fejlődésében, a tudományos, technikai képzés története és eredményei Magyarországon. Külön fejtegetést érdemelne helyi és időbeni bontásban a nyelvoktatás kérdéseinek érdemi vizsgálata, az analfabétizmus említése mellett pedig a növekvő funkcionális analfabétizmus problémája is. Ezeknek a hiányoknak az ismeretében azonban még jobban kiemelkedik a könyv innovatív kezdeményezéseiből adódó fontossága.

A könyv végén irodalomjegyzék található, amelyben a geográfiai, statisztikai, genetikai témájú művek között sajnos egyetlen nyelvészeti kiadvány sem akad.

Megítélésem szerint a könyv elolvasása után a felvetődő kérdések érdemi kidolgozásának igénye, valamint megválaszolásuk nem a problémát felvetők – a könyv szerzőinek – egyedüli feladata, hanem az érintett területeken dolgozó szakemberek kötelezettsége. Egészében véve jelentősnek tartom a tankönyv megjelentetését, a nyelvpolitika szempontjából pedig helyesnek azt a törekvést, hogy a népesség nyelvi, iskolázottsági, közművelődési területi sajátosságaival a nyelvtudományt is felhasználva más tudományterületek is foglalkozzanak, így a geográfia is.

Fóris Ágota

Szűcs Tibor

A magyar zene hungarológiai közvetítése

Jegyzet és annotált szöveggyűjtemény
JPTE BTK- Dialóg Campus Kiadó, Pécs-Budapest, 1999, 90 p.

A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem hallgatói már 1987 óta foglalkoznak a magyar mint idegen nyelv/hungarológia tárggyal speciálkollégium, specializáció, 1997-től pedig „B" szak keretén belül. A hungarológiai képzés elsődleges célja a magyar nyelv és kultúra külföldiek számára történő közvetítése. Szűcs Tibor jegyzete és annotált szöveggyűjteménye a magyar zeneművészetnek, zenei műveltségünknek a külföldi hallgatók felé történő közvetítéséhez próbál segítséget nyújtani a hungarológus hallgatóknak. Nem hagyományos értelemben vett zenetörténeti áttekintésről és ahhoz kapcsolódóan zenei hanganyag megadásáról van szó. Többéves lektori tapasztalatai, illetve a több szemeszteren át vezetett szemináriumai érlelték meg a szerzőben azt a gondolatot, hogy miképp lehetne összekapcsolni a nyelvoktatás, a művelődéstörténet és a művészet ismeretanyagait.

A könyv első fejezetében (Nyelv-Irodalom-Zene) a szerző saját tanulmányában a nyelv, a költészet és a zene néhány tanulságos összefüggését vázolja fel. A magyart mint idegen nyelvet tanulót már kezdő szinten is be lehet vezetni a nyelv hangzásvilágába különböző mondókák, gyermekversek, népdalok segítségével. A kezdeti fonetikai gyakorlatokat – a fokozatosság elvét figyelembe véve – később a nyelvtani szerkezetek és a szemantikai elemek vizsgálatára is fel lehet használni. Szemléltetésképpen Weöres Sándor sokak által ismert, „Robogó szekerek" című ritmikus prózája áll a könyvben. Zenéről, zeneiségről tehát csakis nyelvi és irodalmi vonatkozásban, vagyis a prozódia és a deklamáció szempontjából beszélhetünk. A szöveg prozódiájának zeneileg művészi kezelésének számos példája van hazai kórusirodalmunkban. A szerző elsősorban Kodály és Bartók munkásságát emeli ki, hiszen vokális műveik a szövegszerűségnek és a zenei ritmus- és dallamvilágának teljes harmóniájára törekednek. Számomra a tanulmány „fortissimo"-jának tekinthető az a rész, amelyben a szerző az egyébként sem irodalmilag, sem zeneileg nem könnyű, *A kékszakállú herceg vára* című Bartók-operának szemiotikai igényű, komplex megközelítésére vállalkozik. A szimbolikus-balladai emblematika motívumszerű ismétlődésével és a zenei harmónia/diszharmónia kettősségének fokozásával éri el Balázs Béla és Bartók azt a szintézist, ami a népköltészet egyszerű formáit és a szimbolizmus összetett lényegkeresését önti művészi egységbe, összekapcsolva a magyarságot az európaisággal. Ez az a megközelítés, ami megfelel a korszerű hungarológiai felfogásnak. „A hungarológia kontextusa" című részben a megközelítésmód lényegére, a kapcsolatok nyitottságára hívja fel a figyelmet Szűcs Tibor, mégpedig a hungarológia részterületei közötti (belső) és a magyar kultúrát az egyetemes művelődéshez kötő (külső) kapcsolatrendszerre. A nyitott szem-

lélet tehát nemcsak komplex, hanem intertextuális kultúraközvetítést is megkíván a hungarológiától.

A jegyzet második fejezete (Szövegrészek a magyar zenéről) az annotált szöveggyűjteményt tartalmazza, amely számít a hungarológus hallgatók további kutatására is. A válogatásban közölt szövegrészletek után ugyanis kérdések vannak, melyekre a választ a kérdések után zárójelben megadott szakirodalomban lehet megtalálni. A kiválasztott szövegrészek témái az alábbiak: A Kodály-módszer; A finnugor zene; Magyarság a zenében; A három legnagyobb: Liszt, Bartók, Kodály - emberi és művészi portrék; Erkel Ferenc és a nemzeti opera; A magyar zene külföldi fogadtatása; Zenei életünk. Az utolsó két téma aktív körültekintést, saját szülőhelye zenei életének bemutatását, esetleg a napi sajtó ezekre az ismeretekre vonatkozó elemzését kívánja meg a hallgatóktól.

A jegyzethez szervesen hozzátartozik a függelék, amelyben a magyar zenei élet tematikus feldolgozására kapunk támpontokat, illetve a magyar zenei élet kiválóságainak nevei szerepelnek, zeneszerzők, régi zenei és XX. századi alkotóművészek, előadóművészek, népzenekutatók, sőt a magyar vonatkozású külföldi zeneművek listáját is megtalálhatjuk. A jegyzetet alaposan összeválogatott, immáron zenetörténeti és zeneelméleti vonatkozású szakirodalom, valamint zenehallgatási anyag zárja.

Végezetül hadd zárjam recenziómat Szűcs Tibor bevezetőjében írt gondolatával: „Ami mindenképpen nélkülözhetetlen előfeltétele a magyar zene külföldiek számára történő közvetítésének: a nyitottság, az érdeklődés és a zene szeretete, élvezete. Ez teheti hitelessé, meggyőzővé az esztétikai élmény átadását. Hiszen ebben a szép feladatban nemcsak tudományról van szó, hanem művészetről is."

Hoppálné Erdő Judit

Medgyes Péter
Linda and the Greenies I-II
Angol nyelvkönyv gyermekeknek

Hudák Ilona
Linda and the Greenies I-II
Munkafüzet
Corvina, 1999
2 x 90 perces hanganyag mindkét szinthez

Újra megjelent a nagy sikerű, 8–10 éves gyermekekhez szóló, kezdő szintű nyelvkönyv a Corvina kiadásában, megfiatalodva, átdolgozva és munkafüzettel bővülve.

A tankönyv karrierje úgy kezdődött, hogy akár mesekönyvként is kerülhetett a gyermekek könyvespolcára, hiszen az érdekes történet izgalmassá teszi az olvasást, és arra motiválja a kicsiket, hogy minél hamarabb megértsék a történet folytatását. Szívesen forgatták a lapokat a képek kedvéért is. Sajdik Ferenc szép és szellemes illusztrációi, valamint Gaál Krisztina ábrái most még szebb kivitelben díszítik a könyveket és a munkafüzeteket is. Öröm kézbe venni a jó minőségű papíron nyomtatott színes, illetve a munkafüzet fekete-fehér képekkel és ábrákkal illusztrált, szép, nagy betűtípust használó kiadványait.

Az anyag alkalmasnak bizonyult nemcsak egyéni és kiscsoportos tanításra, hanem a közoktatásban is elismert iskolai tananyagként való alkalmazásra is. Az általános iskolák 3. és 4. osztálya számára átdolgozott kiadás éveken át tankönyvként szolgált. Minthogy az alsó tagozatos nyelvoktatás sohasem biztosított magas óraszámot, a 33 epizódot tartalmazó 24 egység 2x12 unit formájában, 2 kötetben jelent meg.

A megújult *Linda and the Greenies* is megőrizte ezt a felosztást. A körülbelül 100–150 órára tervezett tananyag így a heti 2–3 órát alapul véve is elvégezhető egy, illetve két tanév alatt. Egy-egy lecke eredményes elsajátíttatására kb. 5 tanóra jut, és

minden 4. lecke után ismétlés következik. A kurzus végén a tanulók ugyan még sikeres felsőfokú nyelvvizsgát nem tudnának tenni – mint ahogy azt sok szülő szeretné –, de megszeretik a nyelvtanulást, és nagyon jó alapot kapnak ahhoz, hogy a továbbiakban építeni lehet a megtanult történeteken, párbeszédeken, játékokon, versekben, dalokon, mondókákon keresztül elsajátított szókincsre, kifejezések ismeretére, társalgási fordulatokra, nyelvtani beidegződésekre.

Az új kiadás nemcsak formai megújhodást jelentett. Tartalmilag is gazdagabbá vált a könyv. Felépítése áttekinthetőbb lett, a számozás megegyezik a hanganyagon szereplő számokkal. Így akkor is könnyen kikereshető, ha a könyvet és hanganyagát kiegészítő anyagként alkalmazzuk. Egyes elemei kitűnően beépíthetők bármilyen más gyermekeknek szóló anyagba, azt érdekesebbé, színesebbé téve. A kották és dalszövegek is hasznos segítőtársak. A dalok az ismert angol-szász kultúrához tartozó dallamok szövegére írott aktuálisan a szövegbe épülő énekek. Néhány feladattal bővült a tankönyvi gyakorlatok sora; például a dalszövegek feldolgozása több lépésben történik. Minden egység végén kiemeli a tanult, fontos pontokat, amiről az adott egységben hallottak a tanulók, a szavakat és a kifejezéseket. Mindkét tankönyv végén fonetikus átírással is leírt kétnyelvű szószedet található ábécérendben, ez megkönnyíti mind a tanulók, mind a tanár munkáját, és segít segíteni a szülőknek.

A munkafüzet elmélyíti az ismereteket. A gyakorlatok egy része házi feladatként feladható, feldolgozza az órán tanultakat, vagy órai tevékenységként tovább gyakoroltatja a mesében szereplő szavakat, nyelvi kifejezéseket. Mind a könyv, mind a munkafüzetben szerepelnek olyan tevékenységek, amelyek elvégezhetők csoportos vagy pármunka formájában. Az életkori sajátosságok figyelembevételével készültek a feladatok. Színes és sokoldalú felhasználásukkal az óra pergővé tehető, és nem lesz monoton. Nem drillekben unalomig ismételtetett nyelvtani vagy lexikai gyakorlatokról van szó, hanem logikai készséget is fejlesztő, gondolkodásra rávezető tevékenységekről. A szerzők az alapkészségek minden irányú fejlesztésére gondoltak. A sorozat elsősorban a beszédkészséget alapozza meg, de játékos módon figyel az írás- és az olvasási készség kialakítására is. A kísérő hangkazetták minősége kitűnő, aranyos gyerekhangok és anyanyelvi beszélők segítik hozzá a legifjabbakat a szép kiejtés, helyes intonáció elsajátításához, valamint a hallás utáni megértés fejlesztéséhez.

A téma ugyanúgy örökzöld, ahogyan a szörnyikék (Greenmonsters) is zöldek, és a természet és környezetvédelem napjainkban még aktuálisabb, mint valaha. Ezzel nevelési céljaink egész sora feldolgozható. Nem véletlen tehát, hogy a Zöldszörnyek Ifjúsági Világszervezetének 2000. évi találkozójára készülő szereplők számára létkérdés, hogy megtanuljanak angolul. Ebben a folyamatban veszünk részt mi is, és közben megismerkedünk a különböző tulajdonságokat hordozó „greenie"-k hétköznapjaival, érzéseikkel, jó és rossz cselekedeteikkel, melyek nagyon emlékeztetnek a mi gyerekeink világára. A hat szörnyike neve is beszédes: a fizikai erejével kitűnő Strong, az álmodozó Dreamy, a folyton tüsszentő Sneeze, a szépséges és hiú Ladybird, a szorgalmasan magoló Swot és a csintalan Nasty a történet főszereplői.

Összegezve a fentieket, a *Linda and the Greenies* új kiadását ajánlom mindazon 8–10 éves gyermekek számára, akik szeretik a szép könyveket, képeket, szívesen hallgatják közben a mesét, dalokat, verseket, és szeretnének megtanulni angolul. Lehet forgatni egyénileg is, kiscsoportban, vagy osztályban tankönyvként, kiegészítő anyagként vagy kedvtelésből.

Forintos Éva

Kid's Farm

A program hardver igénye:
multimédia PC 2 MB RAM-mal
Kiadó: Rainbow Tech Inc., 1994

A *Kid's Farm* interaktív multimédiás CD-ROM gyerekeknek, mely egy állatokkal teli farmra vezeti el a felhasználót. A programban megismerkedhetünk a farm állataival, melyeket filmen is megtekinthetünk. Különféle játékokkal játszhatunk, láthatunk és hallhatunk mesét, verseket.

A program célja, hogy bemutassa a farm és környékén élő állatokat. A *Kid's Farm* nem nyelvoktató program, de könnyen beilleszthető bármelyik általános iskolai angol tanmenetbe. Ajánlható kezdő tanulóknak egyéni felhasználásra, illetve angol nyelvtanároknak, akik használnának multimédiás programokat az oktatásban. A program bármelyik nyelvkönyv anyagához hozzáilleszthető és az alsó tagozatban elősegítheti a nyelv elsajátítását.

A CD-ROM betöltése után egy kislány, Maggie üdvözöl bennünket és meghív az otthonába. Szobájában a földön, illetve a komódon különféle tárgyak hevernek, melyekre az egérrel kattintva egy gyermeki álom bontakozik ki.

Az ágy előtt két könyv látható. Az egyik egy mesekönyv, melyet Maggie mesél el Cindyről és Hopperről, de a mese önállóan is felfedezhető. A történet szövege a könyv tetején található. A mese Cindyről szól, aki egy sérült nyuszit (Hopper) talál. Meggyógyítja Hoppert, majd visszaviszi a mamájához. A szövegben piros színű szavak vannak, melyekre kattintva Maggie elmagyarázza a jelentésüket angolul. Bármely tárgy képére kattintva pedig kiejti azokat, illetve a szó írottan is megjelenik.

A másik könyvben hat gyermekvers kel életre. A kisvonat vagonjaira kattintva különböző verseket hallunk, látunk. Filmen megjelenik Maggie és elmondja a verseket, melyeknek szövege a vonat alatt olvasható. Ezek ismert angol gyermekversek, mint például a „Humpty Dumpty", a „Star Light", a „Peter", valamint a „Peter Pumpkin Eater".

A komód melletti macira kattintva összevető játékot játszhat a használó: hat állat képét és angol megnevezését kell párosítani. A képekre kattintva hallhatjuk az állatok hangját, a szavakra kattintva Maggie kiejti azokat. Jó párosításnál megdicsér, rossznál biztat a további próbálkozásokra.

A komódban tálalható amerikai zászló ikon segítségével tizenhat nemzet zászlójával ismerkedhetünk meg. Ha a zászlókat alaposan megismertük, felmérhetjük tudásunkat Maggie kérdései alapján. Helyes válasznál megdicsér, rossz válasznál elárulja a helyes megoldást.

A komód előtti doboz különböző játékokat rejt. A dinoszauruszra kattintva két képkirakóval játszhatnak a gyerekek. Elrejtett képeket kell megtalálniuk, ha az űrrepülő ikont indítják el. Különböző állatokat, gyümölcsöket, zöldségeket kell megtalálniuk, melyeket Maggie meg is nevez.

A földön heverő zöld színű kártyára kattintva jut el a tanuló a farmra, ahol mindenféle állattal ismerkedhet meg. Az állatok képére kattintva elindul egy filmbejátszás, ami bemutatja az állatot: kacsát, békát, lovat, kutyát, macskát, kecskét, galambot, tücsköt, bogarat. A filmbejátszások az állatot a legjellemzőbb előfordulási helyén mutatják be, az állatok angol megnevezése nem hangzik el. A többi ikon nem feladatokat rejt, hanem egy tréfás képet zenei aláfestéssel.

A programot kitűnően lehet illeszteni az általános iskolai oktatásba. Segítségével fejleszthető a beszédértés és az idegen nyelvi kommunikáció készsége is. A farm és állatok témakörben alapvető szókincs elsajátítását is lehetővé teszi.

Mivel a CD-ROM nem nyelvoktató program, vannak hátrányai is. Az egyik leg-

nagyobb hátrány, hogy a farm állatainál a tanulók nem hallják az angol kiejtést. A képek és a hangok elkápráztatják őket, de nem hallják az angol megfelelőt. Egy másik hiányosság, hogy a történethez nem kapcsolódnak feladatok, ezeket a tanulók is nagyon hiányolják.

A programot illesztettem a *You and me 1* és a *Chatterbox 1* nyelvkönyvekhez. Az órákon megismerkedünk a farm állataival és a versekkel, feldolgozzuk a történetet és persze sokat játszunk. A programmal nemcsak az állatokat, gyümölcsöket, zöldségeket tanítom meg, de a színeket, számokat, helyhatározókat is. Előfordul, hogy egész óra alatt dolgozunk a farmom, máskor pedig csak addig, míg a nyelvkönyv anyagát egészítjük ki.

A tanulók nagyon lelkesek és aktívak az órákon, figyelmüket a számítógép végig leköti. Remekül összedolgoznak a feladatoknál. Úgy érzem, ezeken az órákon alakult ki közöttük az egymás kölcsönös segítése és az egymás iránti türelem.

A programot ajánlom minden általános iskola alsó tagozatában tanító pedagógusnak, de szülőknek is, gyermekük otthoni gyakoroltatására.

Bálint Anita

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 tehessük őket, és így minél több érdeklődő szerezhessen tudomást a küszöbön álló szakmai eseményekről.

Együttműködésüket előre is köszönöm.

Szablyár Anna
rovatvezető

KONGRESSZUSI NAPTÁR

2000

Március 8-12.

Az ÖDaF (Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache) konferenciája

Színhely: Bécs, Ausztria
Téma: Osztrák gyermek- és ifjúsági irodalom a német mint idegen nyelv tanításában
Felvilágosítás: Eva-Maria Jenkins, Mariahilferstrasse 88a/1/6, 1070 Wien, Ausztria
eva-maria.jenkins@univie.ac.at
wilfried.krenn@kfunigraz.ac.at

Március 9-11.

Az AKS (Arbeitskreis der Sprachenzentren, Spracheninstitute und Fremdspracheninstitute) 21. konferenciája

Színhely: Saarbrücken, Németország
Téma: Új médiák – tanítás – tanulás Idegennyelv-oktatás az információrobbanás utáni korszakban
Felvilágosítás: Sprachenzentrum der Universität des Saarlandes, PF 15 11 50, D-66041 Saarbrücken
E-Mail: aks2000szb.uni-sb.de
Internet: http.//www.szsb.uni-sb.de

Április 27-29.

Az FMF (Fachverband Moderne Fremdsprachen) kongresszusa

Színhely: Berlin, Németország
Téma: „Eljött a nyelvek ideje"
Az iskolai nyelvoktatás kérdései; Idegen nyelvek a munka világában; Tanárképzés és -továbbképzés
Felvilágosítás: Helmut P. Hagge, Lichtensteinweg 23, 22391 Hamburg, Németország

A Magyar Tudományos Akadémia Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága,
a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete és
a Kodolányi János Főiskola

2000. április 18. és 20. között
a székesfehérvári Kodolányi János Főiskolán megrendezi a

X. MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONGRESSZUST

amelynek fő témája
A nyelvészet szerepe az információs társadalomban

Szekciók

1. Nyelvészet és informatika, internet az idegen nyelvoktatásban
2. Nyelvi szimbiózis Kelet-Közép-Európában a millecentenárium évében (nyelvpolitika, nyelvtervezés, nyelvi jogok)
3. Interkulturális kommunikáció és EU-nyelvhasználat
4. Szociolingvisztika
5. Pszicholingvisztika
6. Szövegnyelvészet
7. Kontrasztivitás és alkalmazott nyelvészet
8. Nyelvpedagógia I. (tanulási és tanítási stratégiák)
9. Nyelvpedagógia II. (curriculum fejlesztés, minőségbiztosítás és teljesítménymérés)
10. A szaknyelvek és oktatásuk szerepe az információs társadalomban
11. Fordítás, tolmácsolás
12. Magyar mint idegen nyelv, magyar nyelvoktatás határainkon túl
13. Alkalmazott nyelvészet és anyanyelvi nevelés
14. Elektronikus- és nyomtatott médiák és nyelvhasználat

Workshopok

1. A nyelvtanár-képzés követelményrendszere
2. Nyelvi portfólió

Kerekasztal beszélgetések

1. Nyelvtanár-képzés – nyelvtanár-továbbképzés
2. Új rituálék az információs társadalomban
3. Ezer év nyelvpolitikája
4. A nyelvtudás tartalma

Felvilágosítás: Hoffman Orsolya, kongresszusi titkár
Kodolányi János Főiskola, Idegen Nyelvi lektorátus, 8000 Székesfehérvár, Sörház tér 1.
Tel/fax: 22-312-152/317, e-mail: horsolya@uranos.kodolanyi.hu

Jelentkezés, határidő és egyben az előadások max. 200 szavas összefüggő szövegként megfogalmazott absztraktjának megküldési határideje **2000. január 10.**

Részvételi díj január 10-ig MANYE-tagoknak 7000, nem tagoknak 9000 Ft,
február 10-ig MANYE-tagoknak 9000, nem tagoknak 11 000 Ft.

Nyugdíjasok 50 % kedvezményt kapnak.

Július 22-26.

A FILPV (Fédération Internationale des Professeurs de Languages Vivantes) XX. Világkongresszusa

Színhely: Párizs, Franciaország
Téma: Nyelvtanítás a XXI. század küszöbén: A pluralitás kihívásai
Szekciók: A diákok kulturális sokfélesége;
Az oktatás társadalmi tétjei;
Az egyén kibontakozása és a nyelvi jogok;
Az oktatási nyelvpolitika;
A tantervek;
Az új technológiák;
Más tudományágak szaknyelvei;
Az írott nyelv;
A beszélt nyelv;
A tanítási módszer;
A tanárképzés.
Felvilágosítás: Centre Technique de Langues – FIPLV-2000, Université René Descartes – Paris V 45, rue des Saints.Peres, F-75270 Paris Cedex 06 fiplv2000@citi2.fr- http://www.ctl.univ-paris5.fr/fiplv2000

Szeptember 10-16.

Az IVG (Internationale Vereinigung für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft) konferenciája

Színhely: Bécs, Ausztria
Téma: Fordul az idő. A germanisztika úton a XX.-ból a XXI. századba
Felvilágosítás: IVG-Sekreteriat Prof. Wiesinger, Institut für Germanistik, Universität, Dr. Karl-Lueger-Ring 1, 1010 Wien, Ausztria

Szeptember 24-28.

3. német didaktikai szimpozion

Színhely: Freiburg i. Br.
Téma: Határok nélkül
Szekciók: Internet és némettanítás; Szociológiai és pszihológiai kutatások eredményei – impulzusok a némettanításnak; a tanítás empirikus kutatása mint interdiszciplináris feladat stb.
Felvilágosítás: Matthis Kepser Institut für deutsche Sprache und Literatur Pädagogische Hochschule Freiburg Kunzenweg 21 D-79117 Freiburg i.Br. Fax: 49 761-68 24 75. E-Mail: kepser@uni-freiburg.de

LEVELEZÉSI ROVAT

Tisztelt Olvasóink!
Mindenekelőtt köszönjük, hogy érdeklődésükkel eddig is megtisztelték folyóiratunkat. Előfizetőinknek 2000-ben is kedvezményes előfizetési lehetőséget szeretnénk nyújtani, de a kedvezményt az emelkedő árak miatt csak az előfizetők számának emelkedése esetén tudjuk biztosítani.

Az előfizetési díj a 2000-ben megjelenő 4 számra 2000 Ft, de ezt csökkenteni tudjuk 1500 Ft-ra azok számára, akik új tagokat tudnak toborozni (a toborzott, új tag is kedvezményes, 1500 Ft-os díjat fizet). Ezért kétfajta megrendelőt készítettünk: egyedi megrendelőknek, illetve „toborzó" megrendelőknek.

A megrendelések visszaküldési határideje 2000. február 15.

A feldolgozás megkönnyítése érdekében kérjük, hogy a visszaküldött, kitöltött megrendelőhöz a befizetést igazoló csekkszelvény másolatát mellékelni szíveskedjenek. Régi és új megrendelők „páros megrendeléséhez" (kérjük, hogy ne régiek álljanak párba, válasszanak a régiek új párt!) mindkét csekkszelvény másolatát a megrendelővel egy borítékban várjuk. Közreműködésüket köszönjük, és reméljük, hogy a *Modern Nyelvoktatás* olvasói tábora folyóiratunk megjelenésének hatodik évében még jobban kiszélesedik.

Egyedi megrendelőlap

❑ példányban megrendelem a *Modern Nyelvoktatás* című alkalmazott nyelvészeti folyórat 2000-ben megjelenő négy számát évi 2000 Ft-os, teljes áron. A megrendelőhöz csatolom az előfizetési díj befizetésének igazolásául a mellékelt készpénzátutalási megbízás feladóvevényének másolatát.

Név: .....

Pontos cím: .....

A megrendelés kelte: .....

Az előfizetési díjról számlát kérek ❑

.....
A megrendelő (cégszerű) aláírása

Toborzó megrendelőlap

❑ - ❑ példányban megrendeljük a *Modern Nyelvoktatás* című alkalmazott nyelvészeti folyórat 2000-ben megjelenő négy számát évi 1500 Ft-os, kedvezményes áron. A megrendelőhöz csatoljuk az előfizetési díj befizetésének igazolásául a mellékelt készpénzátutalási megbízás feladóvevényének másolatát.

Régi megrendelő

Név: .....

Pontos cím: .....

A megrendelés kelte: .....

Az előfizetési díjról számlát kérek ❑

.....
A megrendelő (cégszerű) aláírása

Új megrendelő

Név: .....

Pontos cím: .....

A megrendelés kelte: .....

Az előfizetési díjról számlát kérek ❑

.....
A megrendelő (cégszerű) aláírása

Szerkesztőségünkhöz beérkezett újabb könyvek

Balaskó Mária–Kohn János (szerk.): *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása. 1998. április 16–18. Szombathely.* Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szombathely, 1999, I. köt. 406 p, II. köt. 562 p., III. köt. 394 p.

Göncz Lajos: *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban).* Osiris Kiadó, Forum Könyvkiadó, MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest–Újvidék, 1999, 288 p.

Kelemen Tiborné–Pap Gábor (szerk.): *Magyar-francia rag- és névutószótár.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999, 288 p.

Szikszainé Nagy Irma: *Leíró magyar szövegtan.* Osiris Kiadó, Budapest, 1999, 512 p.

Továbbra is köszönettel fogadunk Könyvszemle című rovatunk számára küldött, recenzálásra szánt könyveket.

A Modern Nyelvoktatás megvásárolható a Corvina Könyvklubban

Budapest, V. Vörösmarty tér 1. II. em. 201.
(nyitvatartás: hétfőtől csütörtökig 9 és16 óra,
pénteken 9 és14 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-, Zeneműű- és Hanglemezbolt
7621 Pécs, Széchenyi tér 8.
☎ (72) 310 427

és megrendelhető a kiadónál:
✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.
Fax: 318 4410

Újdonság!

Gy. Horváth László

JAPÁN KULTURÁLIS LEXIKON

Az első magyar Japán-lexikon a japán kultúra, társadalom és mindennapi élet megannyi területének legfontosabb fogalmait, jelenségeit, tárgyait igyekszik lehetőség szerint lényegre törően bemutatni a magyar közönségnek. Annak a közönségnek, amely olvasott már japán regényeket, haikukat, látott vagy akár vásárolt fametszeteket, nabesimai vagy szacumai kerámiákat, látott japán filmeket – de úgy érezte, bizonyos motívumok vagy jelképi jellegű mozzanatok homályban maradtak előtte (pl. milyen évszakot ábrázol a vers, ha vadkacsa szerepel benne, mi a jelentősége annak, hogy milyen színű a kimonó, s elöl vagy hátul van-e megkötve az öve stb.), vagy éppenséggel még többet szeretne megtudni ezekről az európai szokásoktól és kultúrköröktől oly távol eső dolgokról, jelenségekről. Vagyis tehát akiket bármiféle formában érdekel Japán – különösképpen pedig a japán szakos diákok, a térségben érdekelt újságírók, politikusok, kutatók, üzletemberek, a Japánba utazó turisták – ismertetést, eligazítást találnak ebben a könyvben.

272 oldal, 2500 Ft

CORVINA