

TARTALOM [TABLE OF CONTENTS]

PRÓSZÉKY Gábor: A szótári világ átalakulási tendenciái az internet megjelentével (Changing tendencies of the dictionary world in the age of internet)	3
DRAHOTA-SZABÓ Erzsébet: (Anya)nyelvi kompetencia és/vagy performancia (?) (Mutter)sprachliche Kompetenz und/oder Performanz (?)	14
JUNGNÉ FONT Judit: Négy nemzetközi angol nyelvvizsga-rendszer 7–12 évesek számára: összehasonlító elemzés I. (Four international large-scale proficiency tests developed for young EFL learners aged 7 to 12)	36
SCHMIDT Ildikó: A Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest kéttannyelvű-e? „Kultúrák találkozása” és az idegen nyelvi kompetencia fejlesztése (Ist das Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest zweisprachig? „Begegnung von Kulturen” und die Entwicklung der Fremdsprachenkompetenz)	53

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

BÁRDOS Jenő ♦♦ Medgyes Péter: Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede, 1989–2009 (Golden age: Two decades of language education, 1989–2009)	66
MEDGYES Péter ♦♦ Károly Krisztina: Szöveg, koherencia, kohézió. Szövegtipológiai és retorikai tanulmányok (Text, coherence and cohesion: Studies in text typology and rhetoric)	71
RADICS Katalin ♦♦ Huszár Ágnes: A nő terei (Women’s spaces)	74
JANKOVICS Mária ♦♦ Куралева, Ирена Робертовна – Горбенко, Виктория Димитриеовна – Доценко, Мария Юрьевна – Репаша, Дьердьнэ: Русский рок и русская грамматика. Учебное пособие по русскому языку для студентов базового уровня и выше (Kuraljova, Irena Robertovna – Gorbenko, Viktorija Dimitrijeovna – Docenko, Marija Jurjevna – Répási, Györgyné: Orosz rockzene és orosz nyelvtan. Orosz tankönyv BA szlavisztika szakos hallgatóknak)	77
HARDI Judit ♦♦ Milton, James: Measuring Second Language Vocabulary Acquisition (A második nyelvi szókincs elsajátításának mérése)	80
BENCZIK Vilmos ♦♦ H. Varga Katalin: Beszéd- és szövegrögzítés. Történeti áttekintés és helyzetkép (Recording spoken and written text: Historical and contemporary overview)	84
GRÓZ Andrea ♦♦ Kormos Judit – Csizér Kata (szerk.): Idegennyelv-elsajátítás és részképeség-zavarok (Foreign-language acquisition and subskill disorders)	86

SZOFTVER [SOFTWARE]

THÉKES István: YouTube az idegen nyelvi órán (YouTube in the foreign-language lesson)	89
---	----

HÍREK (NEWS)

MOLNÁR Katalin: Beszámoló a XXI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszusról (Report on the 21st Congress of Applied Linguistics in Hungary)	92
---	----

*

SZÉPE György: Elköszönő főszerkesztői levél (Farewell letter from the editor-in-chief)	95
--	----



A kiadvány a Nemzeti Civil Alapprogram támogatásával jött létre.

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Egyetem, Észak-amerikai Tanszék

GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest; Eötvös Loránd Tudományegyetem,

Fonetikai Tanszék, Budapest

HIDAS JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Társadalmi Kommunikáció és Média Intézeti Tanszék; Szolnoki Főiskola, Nemzetközi Gazdálkodási Tanszék

KLAUDY KINGA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék, Budapest

KONTRA MIKLÓS, Szegedi Tudományegyetem, Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

LENGYEL ZSOLT, Pannon Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém

MANHERZ KÁROLY (elnök), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest

MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest

SZÉKELY GÁBOR, Nyíregyházi Főiskola, Modern Filológiai Intézet, Német Nyelv és Kultúra Csoport

SZÉPE GYÖRGY (főszerkesztő), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék;

Zsigmond Király Főiskola, Budapest

ZSOLNAI JÓZSEF, Pannon Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Pápa

*

Szerkesztőség (tartalmi kérdésekben levelezés): szeva1@freemail.hu; 1126 Budapest, Kiss János altbnagy u. 48/B; Szerkesztő: SZÖLLŐSY ÉVA, Budapest

Szemle-rovat: TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

Szoftver-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Hírek-rovat: SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN ANDRÁS, Budapesti Műszaki Egyetem

*

Kiadó: TINTA Könyvkiadó, info@tintakiado.hu; 1116 Budapest, Kondorosi út 17. Tel.: 371-0501, fax: 371-0502 ♦ Felelős kiadó és felelős szerkesztő: KISS GÁBOR igazgató ♦ Tördelés és hirdetésfelvelet: BAGU LÁSZLÓ ♦ Nyomás és kötés: Akaprint Nyomda ♦ ISSN 1219-638X

*

A Modern Nyelvoktatás alkalmazott nyelvészeti folyóirat; a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének (MANYE) hivatalos orgánuma. Az egyesület valamennyi tagja tagilletményként megkapja az évente négyszer (két egyes és egy dupla számban) megjelenő folyóiratot.

Az alkalmazott nyelvészet komplex interdiszciplináris terület, amely a nyelvtudomány, a neveléstudomány és a pszichológia – valamint a feladattól függően egyéb diszciplinák – igénybevételeivel oldja meg a nyelvvel kapcsolatos feladatokat. A MANYE tevékenységének központja az idegen nyelvek magyarországi tanításának segítése (a magyar anyanyelvű tanárok számára). Mivel a nyelvtanárok alkotják az alkalmazott nyelvészek többségét, ezért egyrészt az ő számukra, másrészt az ő tollukból az alkalmazott nyelvészet szélesebb spektruma jelenik meg a folyóiratban. Ezek a következők: nyelvelsajátítás az anyanyelven, valamint az anyanyelvi nevelés; kontrasztív nyelvészet, interkulturális kommunikáció; alkalmazott szociolingvisztika és alkalmazott pszicholingvisztika; nyelvpolitika, az emberi nyelvi jogok kérdése; kétnyelvűség; a magyar mint idegen nyelv tanítása; valamint az informatika hatása a nyelvhasználatra. Helyet adunk az alkalmazott nyelvészet történetével foglalkozó írásoknak is.

Cikkeink jelentős része a tantervek, a tananyagok és a mérések témakörébe esik; egyre nagyobb mértékben foglalkozunk a tantermi interakció kérdéseivel is. Írásaink egyaránt vonatkoznak a gimnáziumok, szakiskolák, általános iskolák feladataira: mind az „általános”, mind a „szaknyelv” oktatására. Figyelmünk előterében áll a felsőoktatásbeli „lektori nyelvoktatás”; és kiváltképp foglalkozunk a nyelvtanárok képzésével. Helyet biztosítunk magániskolák, magántanulók és a tananyagpiac friss problémáinak is.

Tanulmányaink és recenzióink rendszeres témája az Európai Unió nyelvi világa; az ezekről szóló írásokban szerzőink között van EU-tolmács professzor és nyelvpolitikával foglalkozó filológus. Látóköriünkben állandóan jelen vannak Európa középső és keleti részének országai is.

Fontos célunknak tartjuk a különböző (elsősorban kormányzati) idegennyelv-oktatási koncepciók bemutatását.

Recenziós rovatunkban főleg a friss hazai kiadványokról adunk számot, de bemutatunk néhány kiváló külföldi művet is. Szoftver-rovatunkban a nyelvoktatás digitális anyagának kritikai bemutatására törekszünk. Végül Hír-rovatunkban elsősorban saját egyesületünk tevékenységéről igyekszünk tájékoztatást adni.

A folyóirat minden egyes írását lektorálják; a tanulmányokat általában egy külső lektor bírálja el (amennyiben egy ilyen kis országban lehetséges: „vak lektorálás” keretében); a tanulmányokat és valamennyi egyéb írást elolvasva, véleményezi és szerkeszti a főszerkesztő, a szerkesztő és az egyes rovatvezetők.

A folyóirat következetesen magyar nyelvű. A tanulmányok címét idegen nyelvű (általában angol) fordításban is megadjuk. Minden egyes tanulmány és szemle cikk elején idegen nyelvű (általában angol) „absztrakt” található.

PRÓSZÉKY GÁBOR

A szótári világ átalakulási tendenciái az internet megjelentével

Changing tendencies of the dictionary world in the age of internet

There is a well-known competition between printed dictionaries and electronic dictionaries. The paper argues that there is another sort of competition: between freely available dictionaries and dictionaries for fee. The average user of our age tends to choose free solutions even if its quality is weaker than other dictionaries s/he has to pay for. This tendency has been introduced by the internet, and its analogy does not exist in the non-virtual, 3D-world. Commercial language technology companies are in a rather strange position: they have to offer free versions of their valuable developments. This way, they themselves are competitors to their other marketable dictionary products. In the case of less spoken languages (e.g. Hungarian) the final solution would be – according to our vision – the establishment of a non-profit institution developing high-quality computational lexicography solutions for free. With the help of this, even existing but never published high-quality dictionaries for less supported language pairs could be published, and the best dictionaries would reach a wider public, because their publication would not burden the publisher with the difficulties of profit-making.

Azzal a fontos megállapítással kezdjük szótártechnológiai áttekintésünket, hogy a papírszótárak és az elektronikus szótárak nem igazán összehasonlíthatók, különösen össze nem mérhetőek, bár mindkét formában piaci szereplőként kell kezelnünk őket. Nem elfelejtve az elektronikus világnak a könyvvilágra gyakorolt hatását, azt vehetjük észre, hogy napjaink papír alapú szótárai a saját területükön elsősorban a többi papírszótárral versenyeznek, az elektronikus szótárak pedig az elektronikusakkal. Amikor ugyanis olyan kontextusban jelenik meg egy papírszótár, ahol számítógép is működik, ott valóban kevésbé használják, ezzel szemben, ha például fotelban ülve újságot olvasunk, többnyire nem kelünk fel, hogy elindítsunk gépünkön egy elektronikus szótárat. Mivel minden elektronikus eszköz egyre erősebben van jelen a piacon, kimutatható, hogy papírszótárakból egyre kevesebbet adnak el. Ezt a jelenséget mindig az elektronikus szótárak számlájára írják, jóllehet van, aki eleve nem vesz papírszótárat, mert az elektronikus éra szülte; akik pedig megszokták, hogy papírszótárat vásárolnak, azok közül továbbra is vannak, akik vennének, ha anyagi lehetőségeik ezt könnyebben engednék. Sokakat, akik valamilyen okból úgy gondolják, hogy papírszótárra van szükségük – például, mert „az iskolában mondta a tanár, hogy a gyerekeknek kell szótár” – könnyen megtéveszti a kínálat. Ott vannak ugyanis a sokszor legújabbnak látszó szótárak, speciális reklámszövegekkel (például „legújabb, regisztrációs kiadás”), amelyek általában a korábban, sőt, sokszor jóval korábban kiadott szótáraknak a reprintjei,

tehát olyan olcsó, de elavult termékek, amelyek devalválják a szótárpiacot. A papír-szótár konkurenciája sokszor nem az elektronikus szótár, hanem a gyenge szótár, így a papírszótárak közt kell keresni a konkurenciát is, meg a nehéz helyzet kialakulásának az okát is.

Az elektronikus szótárak használói

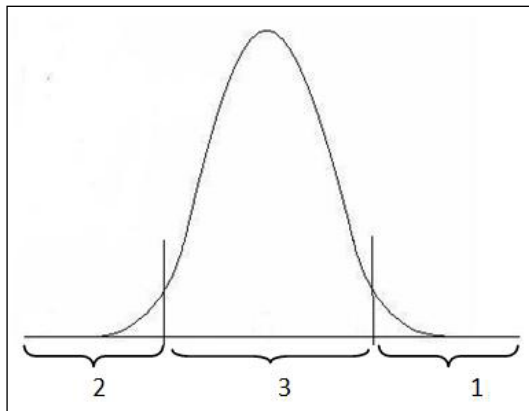
Az elektronikus szótárak világában más a helyzet. Amióta van elektronikus szótárkiadás, a felhasználók megoszlása a haranggörbét követi (1. ábra). Ennek alapján az alábbi három nagy kategóriába sorolhatók a vásárlók:

1. Létezik olyan vásárló, aki minden körülmények között megvesz szinte minden lehetséges elektronikus változatot, vagy azért, mert anyagi lehetőségei megengedik, vagy azért, mert a szótárhasználat megszállottja, esetleg az elektronikus eszközök elkötelezett használója; a tapasztalat szerint ez a réteg nem is mindig használja, amit megvesz, de kell neki.

2. Van egy másik szélsőség is: aki soha nem vesz meg semmit, általában azért, mert meg tudja szerezni más – a vásárlástól eltérő – úton is. Ezt mondhatjuk úgy is, hogy „ellopja”,

de ez a kifejezés durva, hiszen ugyanezeknek az embereknek a nagy része garántalan nem venné el más tulajdonát a „háromdimenziós világban”, ám az elektronikus környezetben feloldva érzi magát a gyakorlatban betartott erkölcsi szabályok alól. Ez és az előző kategória adja a vásárlói haranggörbe széleit.

3. A haranggörbe közepén hosszú ideig csak azok a szótárhasználók voltak, akik megérezték vagy megértették, hogy elektronikus környezetben elektronikus szótárra van szükségük: ilyen vagy olyan nyelvűre; a gyerekek vagy nekik; otthon vagy munkahelyen (az utóbbira elsősorban természetesen csak akkor, ha meggyőzték a főnöküket). E cél érdekében hajlandók voltak pénzt adni a kínált szótárért, hiszen nem volt más elektronikus megoldás, és ők nem „lopós fajták”.



1. ábra

Az utolsó tizen-egynéhány évben azonban megjelentek az internetes szótárak. Mivel a haranggörbe közepén szereplők nem „feltétlen elkötelezettjei” a szótárhasználati ügynek, elmondható róluk, hogy csak olykor-olykor van szükségük szótárra. Az internet megjelenéséig más módon, mint vásárlással nem tudtak hozzájutni számukra használható tartalomhoz, tehát elektronikus szótárát is vásárolni kényszerültek. Ma viszont teljesen spontán módon használni tudják az ingyenes – ám nem feltétlenül a legjobb minőségű – internetes szótárakat, illetve szótárnak mondott egyszerű adatbázisokat. Ez körülbelül azt jelenti, hogy az a terület, amely korábban csak vásárlással volt megtalálható, az most egyszerű, ingyenes internetes eszközök használatával helyettesíthető. Ezen a területen tehát az így kialakult internetes szótáraknak egyetlen

igazi ellenfelük van: az elektronikus (de nem feltétlenül internetes) szótárak, amelyek bizony pénzért vásárolhatók csak meg, pontosan úgy, mint papír-társaik.

Ingyen vagy pénzért?

Az elektronikus világban tehát a pénzért beszerezhető szótárak állnak szemben az ingyenesen hozzáférhető szótárakkal. A jelenség természetesen nemcsak a szótárvilágban tipikus: így jártak az enciklopédiák, a lexikonok, de akár a napilapokat is említhetnénk. Az interneten ugyan lehet pénzért is szolgáltatni, amit a jó minőség talán meg is kívánna, de különösen itt, Közép-Kelet-Európában a fizetős internetes szolgáltatások használatának nem alakult ki igazi kultúrája. Magának a világhálón történő vásárlásnak nem az az eleme a kritikus, hogy tulajdonképpen mennyibe is kerül az illető szolgáltatás, hanem az, hogy egyáltalán fizetni kell valamiért, ami az interneten van. Ha egyébként bármilyen fizetős szolgáltatásnak a világban létezik olyan alternatívája, hogy „nem kell fizetni érte”, az emberek többször is meggondolják, hogy elég érvük van-e a fizetős lehetőség választására. Ráadásul, ha az ingyenes szolgáltatás nem használhatatlanul rossz, csak esetleg „kevésbé jó”, akkor hamar meg is születik a döntés az ingyenes változat használata mellett. Sőt, sokszor ideológia is gyártódik hozzá: „nem is kell ez a professzionális szótár nekem annyira, hogy fizetnem kelljen érte, hiszen nekem csak néha van szükségem szótárra, arra meg jó ez az egyszerűbb is”. Szótári területen is kialakul tehát az a jelenség, ami az internetnek gyakorlatilag minden területén: nem baj, ha valami nem igazán jó, csak ne kérjenek érte pénzt, mert annyira azért nem kell. Valamilyen furcsa értelemben az internetről „dekódolható” lett egy olyan üzenet, hogy „nem baj, ha valami nem a legjobb, csak ingyen legyen”. Ahhoz a fizetős szolgáltatás tartalmának vagy ezerszer jobbnak kell lennie az ingyenesnél, vagy nagyon elkötelezettnek kell lennie a felhasználónak az adott témakör irányában, hogy hajlandó legyen fizetni a jobb vagy több tartalomért. Ha van is ilyen terület az interneten, az nem igazán az elektronikus szótárak területe.

Ebben a világban a papírszótárak értelemszerűen nincsenek jelen, mert papírszótárak eltulajdonítani – mint már utaltunk rá: a háromdimenziós világban még mindig működő etikai korlátok miatt – nem szokás. A papír alapú „univerzumban” viszont nem feltétlenül veszik meg az értékes, de olykor nem olcsó szótárakat, aminek alapvetően a potenciális vásárlók anyagi helyzete, vagy csak az alacsonyabb szótári műveltség is az oka.

A szótárak mérete

Egy másik érdekes kérdés: a szótár mérete. Sokan azt gondolják, hogy a legjobb szótár mindig a legnagyobb, tehát igényük sokszor erre irányul (ha anyagi helyzetük ezt lehetővé teszi). Mások ezzel szemben legfeljebb azt mondják ellenérvként, hogy „úgy-sincs arra a hatalmas szóanyagra szükséged”. Azt a szótárkritikákban ugyan elolvashatnák, hogy például mennyire modern egy szótár tartalma, azaz mai életünkben mennyi mindenre használható, illetve nem használható a benne levő tartalom, de sajnós, nyugodtan kijelenthetjük, hogy a szótárkritikákat a potenciális szótárvásárlóknak igen kis százaléka olvassa. A hazai szótárak minőségének autentikus jelölését egyébként az MTA Szótári Munkabizottsága fontos feladatának érezte, ezért 2007-ben elindította a „Kiváló magyar szótár” díjat, melynek kitüntetettjei a felhasználók szá-

mára is egyértelműen üzenhetik, hogy díjazott műveikben valóban autentikus a tartalom.

A szótár méretének mint egyetlen – de legalábbis elsődleges – mérőszámnak a gyakori használata arra sarkallta a kiadókat, hogy minél nagyobb számot közöljenek, hiszen az van előrébb a marketingversenyben, aki nagyobbat mond. Ez a „számbevendés” az elektronikus változatok világában még inkább jelen van, hiszen ott még sokkal nehezebb ellenőrizni egy darabszámra vonatkozó állítás valódi tartalmát. Egy könyv alakú szótár vastagsága, papírja, tipográfiája irányadó lehet a szótár mérete tekintetében, ám ez az elektronikus változat esetén egyáltalán nincs így. Az elektronikus szótárak méretei nehezen ellenőrizhetőek, így az lett az elsődleges marketingfogás, hogy az adott szótár a legnagyobb. Legalábbis – jó esetben – van olyan megszámlálásra épülő ismerv, amely szerint ez így is van. Ez az ismerv szótártani szempontból sokszor nem meghatározó, ám hatásos a vásárlók körében. Ráadásul akárhány szócikk is van egy papírszótárban, az elektronikus változatban lehet ennél sokkal többet is mondani, mert – épp a kiinduló szótárnak az esetleges nem jogszerű felhasználása miatt – nem szívesen közlik az eredeti számokat. Nyilván valamilyen technikával ezeket a számokat át lehet alakítani olyanná, hogy ezen az alapon a plágiumnak még a gondolata se jelenhessen meg. Ennek a „számmissztikának” egy másik hozadéka, hogy a felhasználót könnyen félre lehet vezetni, hiszen – mint már említettük – a számokat igen nehéz ellenőrizni, ugyanis a legtöbb elektronikus szótár felületén nem látszanak egyidejűleg a szócikkek.

Az általános szótárak és a szakszótárak viszonya

Az elektronikus szótárak esetében a gyors és könnyű kipróbálhatóság segíthet eldönteni, hogy egy adott szótár ad-e releváns találatokat azokon a területeken, ahol a későbbiekben dolgozni szeretne a felhasználó. A papírszótárak világában a boltban állva, némi lapozgatás után kell ezt a döntést meghozni, ami nagyobb rizikóval jár, mint a konkrét szövegek konkrét szavain kipróbálható számítógépes eszköz. Nyilván a gépi kipróbáláshoz is kell egy kis gyakorlat. Például a szakfordítók számára egy szótár akkor igazán jó, ha a szakterületük terminusait jól lefedi. Ha ez egy nagyon általános szakterület, akkor az úgynevezett nagyszótárak is tartalmazhatják az elvárt nyelvi egységek nagy részét. A nagyon ritka szakszavakat persze még a nagyszótárak sem tartalmazzák. Ilyenkor jön szóba a valódi szakszótár, amely bizony sok szakterületen könyv alakban nem is létezik, és sokszor csak egy szűk szakembergárdának vagy épp az adott szakfordítónak a saját szógyűjtése helyettesíti.

Könnyen észrevehető tehát, hogy általában a hétköznapi használat és a szaknyelv határa adja a két jól ismert szótárméret, a középszótárak és a nagyszótárak különbségét. Kijelenthető az is, hogy egy nyelv ténylegesen használatos szavait egy jó középszótár mindig tartalmazza, a nagyszótárak pedig valójában a különböző szakirányok (biológia, mérnöki tudományok, jog stb.) olyan kifejezéseit is felajánlják, amelyek a mindennapi, nem szakirányú nyelvhasználatban nagyon ritkán fordulnak elő. Valójában ezeknek a szavaknak és kifejezéseknek a megtalálására alakult ki a szakszótárak világa, ám a határaikat nagyon nehéz megtalálni, a kritikus kifejezéseket jól fordítani pedig csak épp azok a professzionális szakfordítók, szaktolmácsok tudják, akik számára – épp a szaknyelvben való jártasságuk miatt – ezek a szótárak sokszor kevésbé

szükségesek. Ezzel valójában azt írtuk körül, hogy a szakszótárak előállítására viszonylag drága és munkáigényes, mert profikat kell megfizetni a létrehozásukhoz, ám eladásukat épp a szaknyelv szűk használati területe teszi nehezzé. Így alakult ki az, hogy a szakszókincs egy részét nem külön szótárban, hanem a nagyközönség anyagilag tehetősebb, de nem szakirányú érdeklődésű részével „fiztetik meg”, amikor ezek nagyobb hányadát az általános középzsótárakhoz adva nagyszótárakat hoznak létre. Magyarul: a szótárak mérete nem az elektronikus korban kezdett el marketingfogás lenni, csak a két szótártípus különbségéből adódóan az elektronikus szótárak esetében a méretek hangoztatásával még nagyobb az esély a felhasználó félrevezetésére.

Nyelvtechnológiai újdonságok: kipróbálhatóság és tövesítés

Az elektronikus szótárak felhasználói sok esetben persze csak az adott nyelv iránt érdeklődők vagy az azon a nyelven időnként olvasók, nem pedig professzionális felhasználók. Így fordulhat elő, hogy a szótárak – felszínes, de a vásárlás szempontjából meghatározó – megítélése az első egy-két keresendő szó megtalálásával korrelál: ha megvannak a szótárban, a felhasználó jó szótárnak minősíti; ha nincsenek, akkor rossznak. Ráadásul ez sokszor még azzal a következménnyel is jár, hogy akiknek csak időnként lenne szükségük a szótárra, az egyébként sikeres teszt után mégsem veszik meg. A pénz gyors kiadása helyett még az internetes szótárak előtti korban is sokan úgy döntöttek ilyenkor, hogy a néha megkeresendő egy-egy szóhoz megfelel nekik az egy-két szóra teljes találatot adó, de hosszabb használat esetén már csak ún. demó módban futó bemutató verzió is. Ma, amikor ezeket a találatokat ingyen is megkaphatja az ember valahonnan az internetről, még nagyobb a kísértés: miért is kellene megvásárolni az elektronikus szótárat, ha az interneten ott van ingyen – majdnem ugyanez?¹

Az elektronikus szótárak készítőinek időközben újabb kihívásokkal kellett szembenéznük, hiszen ha a felhasználó nem a szótári alapalakot írja be a keresőablakba, hanem azt, amit a szövegben olvas, azaz az aktuális, esetleg toldalékos formát, akkor az olyan szótárakban, amelyek nincsenek kombinálva szótövesítő modullal, nem lesz találat. A demonstráció céljára gyártott szótárverziók készítőinek tehát két szélsőség között kell döntenük: vagy nem lesz elég jó a demóváltozat, és akkor nem veszik meg a teljes programot se (mert félnek, hogy az is keveset tud majd); vagy nagyon jó lesz a demóváltozat, és így az is kielégíti a nem-professzionális felhasználók igényeit (aminek következtében szintén kisebb az esély a vásárlásra). A papírszótáraknál ilyesmi nincsen: ha valami nem jó, akkor az nem jó, és ezt rögtön láthatja a szótáron a felhasználó, hiszen a teljes változatot a kezében tartja.

A márkanév

A papírszótárak világában egyébként maga a „márkanév” is nagyon erős tud lenni. A tapasztalatok azt mutatják, hogy ma Magyarországon még mindig sokan azt kérdezik egy angol szótár esetében, hogy az az Országgh-szótár-e, a németről, hogy a Hallász-e, a franciáról, hogy az Eckhardt-e? Évtizedeken át ugyanis csak ezek a nevek fémjelezték az adott nyelvi szótárkiadást hazánkban. Az „igazi” márkanevek persze

¹ Itt viszont a „majdnem”-re érdemes hangsúlyt tennünk.

bárhol a világban nagyon számítanak a szótárak kiválasztásánál, de ezek általában a kiadók nevei, tehát az valóban számít, hogy az Oxford, a Longman, a Langenscheidt, a Robert, a Zingarelli vagy bármely más, nagynevű kiadó adta-e ki az adott szótárat. A hazai szótárkiadásban hosszú idő telt el, míg egyáltalán meg tudtak jelenni az előzőkben említettektől eltérő szótáriskolák és a hozzájuk tartozó új lexikográfusnevek, akiket az igényes szótárforgató közönségnek legalább egy része ismer is. Ma már elmondható, hogy hazánkban egyre szélesebb körben ismertek például a Lázár–Varga-féle angol, a Hessky-féle német, vagy akár a Bárdosi-féle, akár a Pálffy-féle francia szótárak. Ezeknél az említett műveknél természetesen nem az az érték, hogy új neveket hoztak be a köztudatba, hanem az, hogy a szótári tartalom mögötti munka gyökerei nem a korábról jól ismert és fentebb emlegetett elődöknél keresendők, hanem egy mai szótárkészítő generációnak a modern világ sok szempontból megváltozott körülményeihez jól alkalmazkodó, ugyanakkor alapos lexikográfiai hátterében.

Változatok és másolatok

Sajnálatos módon – és elsősorban a szerkesztők említése nélkül – a korábbi nagynevű szótáraknak rengeteg változatuk van közkézen. Igaz, ez elsősorban az elektronikus világban tipikus. Mivel meglehetősen nagy jogi és lexikográfiai apparátus kell ahhoz, hogy „hivatalosan” egy „átvételtől származó” szótárat egy piacon levő másikhoz „elég hasonlóknak” tudjon minősíteni valaki, sokan élnek ezzel az – illegális – lehetőséggel. Nagyon szerteágazó kritériumrendszert kell figyelembe venni ilyenkor, és még inkább így van ez az elektronikus területen. A szócikkek belső szerkezete kulcskérdés a lexikográfiában, ám az átalakított – vagy pontosabban: a szerzett, a másolt vagy egyszerűen csak az eltulajdonított – szótárak esetében ez azért kulcskérdés, mert a másolatnak minősíthető szótár általában ezt a struktúrát szünteti meg, egyszerűsíti le – épp a hagyományos és az elektronikus környezetben való használat különbözőségére hivatkozva. Az elektronikus kiadások nagy részében a szócikkszerkezet nagyon sokszor nem látszik, ugyanis tipikusan szó–szó, kifejezés–kifejezés, esetleg egy kifejezés–több kifejezés alakú, adatbázis-szerű párok jelennek meg a képernyőn. Ezek a szó-, illetve kifejezéslisták sem tipográfiai elrendezésükben, sem a szócikkeik sorrendjében nem követik a kiinduló „forrásanyagot”, így egy hagyományos szótárral való esetleges azonosításuk ezen az alapon meglehetősen nehézkes. És akkor a feldolgozott szókincs-ről magáról még nem is beszéltünk. Az elektronikus szótárban ugyanis nem „sorban” keresünk a szemünkkel, hanem amit a beviteli ablakba beírtunk, azt a szótárprogram segítségével valahol, valahogyan, a felhasználók által nem ismert módon megtaláljuk. Minden valamirevaló szótár copyright-bejegyzésében ugyan ott szerepel, hogy „sem egészben, sem részben nem másolható”, de hogy mit jelent a „részben”, azt ebben a kontextusban nagyon nehéz értelmezni. Az említett példában a hasonlóságra könnyen utalni képes tipográfiát és az egymás utáni elrendezést vették csak ki az eredeti anyagból, ám ezek után azt is igen nehéz megmondani, hogy ez még mindig az eredeti szótáranyag-e. Annak ellenére így van ez, hogy a szócikkekben szereplő karaktersorozatokat erősen hasonlítanak az eredetiben szereplő karaktersorozatokra. Az „átalakításkor” sokszor ezek egy részének az „egyszerűsítése”, vagy egyszerűen a kihúzása is megtörténik, és akkor a maradék szóanyag esetében szinte lehetetlen az eltulajdonítás tényét a fennmaradó címszókészletre visszavezetni. Azt az állítást ugyanis nehéz

védni, hogy például egy fenti módon létrejött angol–magyar szótárban csak az eltolajdonítás miatt lett a „table” magyarul „asztal”, vagy a „horse” éppen „ló”. Az igazi kérdés tehát az, hogy hol kezdődik az a nyelvi ismeret, ami egy adott szótárban úgy szerepel, hogy a felhasználó e szótár nélkül nem tudna hozzájutni? Mivel minden felhasználónak más a nyelvi szintje, azt nagyon nehéz egyértelműen kimondani, hogy mi az, ami még más szótárakkal való hasonlítgatás nélkül is elfogadható, azaz általánosan ismertnek tekinthető; és mi az, ami csak azért van benne és úgy van benne egy szótárban, amiért és ahogyan azt egy adott lexikográfus egy másik szótárban odatette.

Fordítóprogram vagy szótárprogram?

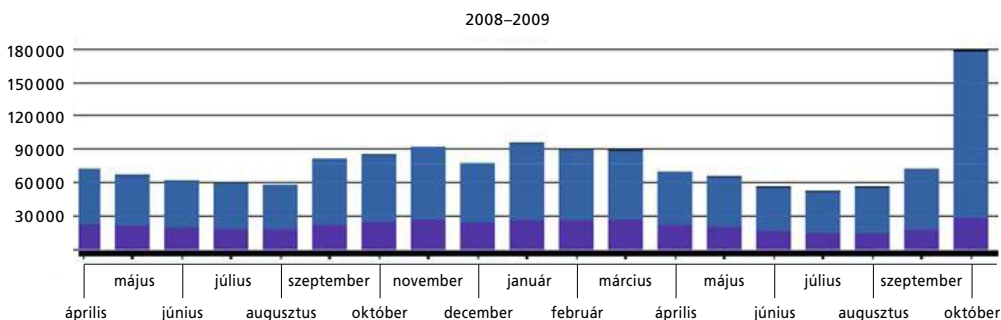
Az elektronikus, de különösen az internetes szótárak tehát a fenti okokból szépen lassan – ha tetszik: módszeresen – leszoktatják a felhasználót a strukturált szócikkek értelmezéséről. Magunk² is tapasztaltuk ezt, hiszen az általunk üzemeltetett www.webforditas.hu weboldalon a gépi fordítóprogram mellett többek között megtalálható egy szótárprogram is³. Ennek a fordítómodulhoz képest eleinte különösen alacsony volt a látogatottsága. A feltételezett okok közt nyilván a sok más konkurens internetes szótár szerepelt, és csak később vettük észre, hogy sokan nem is sejtik a különbséget a beadott mondatok elvileg legjobb fordítását megadni szándékozó fordítóprogram és a szavak, kifejezések összes fontos ekvivalensét megadni képes szótárprogram között. Ennek következtében sokan rájöttek, hogy még a másik fülre való átkattintás is fölösleges, azaz a fordítóprogram helyett a szótárprogram felületét mutató ablakba való átlépést sem kell megtenni: ha a fordítóprogramnak egy-egy szót írunk be mindössze fordítandóként, akkor ez „automatikusan” szótárprogramként fog üzemelni. Valóban, semmi nem zárja ki, hogy egy-egy szövegben egyszavas egységek is legyenek, például rövid válasz egy kérdésre. A belső kimutatások azt bizonyították, hogy igen sok betűköz nélküli, rövid fordítandó anyag került a fordítóprogramhoz, amit – feltehetően – szótári lekérdezés céljából írogattak be a felhasználók az idők folyamán. Mivel napi több tízezer látogatóval van dolgunk, az arányszám meglehetősen nagy szótári érdeklődést látszott takarni. Ezért azt a megoldást választottuk 2009 őszén, hogy ha már a felhasználó nem tudja, mi a különbség a fordítóprogram és a szótár között, akkor segítünk neki: a korábban elkészített szótárablak fog jelentkezni akkor is, ha a fordítóablakba írta be az érdeklődő a szótári lekérdezésnek minősíthető, rövid, nem mondatszerű kérést.⁴ Azt kellett látnunk, hogy szeptemberről októberre azonnal többszörösére növekedett a szótárprogram használóinak száma (2. ábra), másrészt – a visszajelzések alapján – ezeknek a használóknak egy része a számára bonyolult, hagyományos lexikográfiai elvek alapján felépített szócikk-szerkezetet nehézkesnek, nehezen értelmezhetőnek, sőt egyenesen zavarónak tartotta a fordítóprogram által korábban visszaadott egyetlen megoldáshoz képest. A fordítóprogram ugyanis minden esetben a legjobbra törekszik (ami sajnos, sokszor nem esik egybe az ember által legjobbnak tartott fordítással), ezért mindig csak egyetlen kimenettel szolgál:

² A MorphoLogic nyelvtechnológiai vállalkozás kutatói.

³ <http://www.webforditas.hu/szotar.php>

⁴ Ezt egyébként meglehetősen nehéz automatikusan eldönteni, mert ami rövid, az nem feltétlenül szótári lekérdezés, ami hosszabb, az meg nem feltétlenül mondatként fordítandó nyelvi egység – de az automatikus megoldásoknál néhány százalék hiba mindig marad az emberi döntésekhez képest.

a szerinte legjobbal. Ez történik természetesen akkor is, ha egyetlen szó a bemenet. Ilyenkor ezt próbálja meg a maga módján a „legjobban” lefordítani, ami egy többjelentésű szó esetén a lehetséges további jelentések teljes „lenyelésével” jár. Ez tehát a tapasztalatok alapján kevésbé zavarta a felhasználók egy részét, mint a pontosságra, kiegyensúlyozottságra törekvő, a szó lehetséges jelentéseinek mindegyikét felsoroló szócikk megjelenése. Ez utóbbi bonyolultságának értelmezése nagyobb problémát jelentett számukra, mint az esetleg pontatlan fordítás. Az üzenet nemcsak a szótári világ, hanem egész jelenünk egyik komoly társadalmi problémája, mely az igénytelenség növekedésére és a némi intellektuális befektetést igénylő válaszoknak (esetünkben: egy hagyományos szócikk elolvasásának és értelmezésének) a lehetséges elkerülésére utal.



2. ábra

A szótári szerkezet és a szavak környezete

Kétségtelen, hogy a mai szótárak szerkezete a Gutenberg-galaxis melléktermékeként jött létre, és mint ilyen, sok – papírvastagsághoz, ólombetűhöz, nyomdászai szokáshoz kapcsolódó – esetlegesség is van benne. Azért alakultak ki például a szóbokrok, mert tipográfiaileg jól lehet bizonyos nyelvi hasonlóságokra rávezetni az ember szemét, ugyanakkor jól lehet rövidíteni a hasonló egységeket, ami papírmegtakarítással is jár. Az elektronikus szótárak szívesen keverik az ékezetes betűket vagy a nagybetűt és a kisbetűt, mondván, hogy majd a felhasználó kiválasztja a kapott találatok közül azt, ami őt érdekli. Így lehetséges az, hogy internetes szótárak a „ló” szóra a „ló”, a „lokál”, vagy szerencsétlenebb esetben még a „malom” szót is találatul adhatják, hiszen ezek ékezetlen változatai mind tartalmazzák keresőkérdésünk ékezetlen változatát, a „lo”-t. Torz, de rövidebb találatihalmaz-lista esetén ez valóban nem nagy gond. Le kell viszont szögezni, hogy – a terjedőben levő fenti keresési gyakorlat ellenére – a hosszabb keresgéssel sem könnyen fellelhető megfelelők nem szükségszerű velejárói az elektronikus szótárak használatának. Sőt, épp ellenkezőleg, a dinamikus lehetőségekkel, nyelvi elemzőprogramoknak a szótárhoz illesztésével új világ jelenhet meg a szemünk előtt: az a világ, ahol beírt keresőkérdéseink nyelvi értelmezésén keresztül a nyelvtechnológiai tudással is rendelkező számítógépes program a számunkra az adott helyzetben legrelevánsabb találatokat is képes megjeleníteni. Ezáltal persze nyelvfüggővé válik a szoftvereszköz, aminek az a hihetetlen következménye a globalizálódó világban, hogy más nyelvi piacokon – sokszor nem olcsó – egyedi átalakításra, nyelvi adaptáció-

ra van szükség a program más nyelvekkel való használhatóságához. Ez pedig nem igazán előny a „gyorsan és olcsót” titkos szlogent a szemei előtt tartó világunkban, és további költségekkel is jár. A minőség mint harmadik tényező csak az előző kettővel – a sebességgel és az árral – együtt jelentkezik, méghozzá úgy, ahogy a sokak által jól ismert reklámszöveg mondja: „Jó minőségben dolgozunk, olcsók vagyunk és gyorsak: Ön bármelyik kettőt választhatja!”

A hagyományos szótáraknak van még egy igen fontos tulajdonságuk: a megértéshez szükséges nyelvi információ egy részét „a felhasználó fejében helyezik el”, azaz arra építenek, hogy a felhasználó ember, méghozzá olyan, aki valamennyire jártas a szóban forgó nyelvek legalább egyikében. Sőt, egy kicsit még a felhasználó kulturális hátterére is gondolnak, ezért a nyelv használati régiójában elvárható világismeretet természetesen feltételezik. Ezzel szemben a számítógépes szótárak esetében ennek az „intelligenciának” egy részét a gépnek kellene ismernie. Persze a végfelhasználó itt is az ember⁵, ám közben van egy dinamikusan működő „értelmező” modul, ami a papírszótárak esetében nincs, ott csak egy statikus nyomtatott anyag áll előttünk. Ezt a dinamikus felületet a számítógép kezeli, de a programok, amelyek arra valók, hogy a számítógép felületén megjelenő szótárak a felhasználó számára jól működjenek, sokszor nem veszik még figyelembe azt a nem elhanyagolható ténytet, hogy a megjelenítendő adatok nyelvi adatok. Más szóval: a szótári program nem olyan, mint egy áruházi termékeket tartalmazó adatbázis, hanem a kiinduló szöveggörnyezetre is nagyon érzékeny – nyelvi – tartalmat bemutatni képes eszköz. Összefoglalva: mára az informatikusok vették át azt a meghatározó szerepet, amit korábban – egészen más módon – a nyomdászok birtokoltak a szótárak formájának kialakításban.

Üzlet vagy kulturális misszió?

A kimutatások szerint egyre kevesebb papírszótárra van szükség, mert a szótáreladás egyre kevésbé kifizető üzlet. Sok kiadó már csak az angol nyelvben bíz, hogy tudniillik minden nyelvre és minden nyelvről szükséges lesz olyan szótár, amelyik az adott nemzeti nyelv és az angol között adja meg a szavak és a kifejezések ekvivalenseit. A többi nyelv egyre inkább csak másodlagosan van jelen a szótárkiadásban. Erre mutat az 1. táblázat is, amely a különféle keresőprogramokból a – meglehetősen sok nyelvre történő fordítást felajánló – webfordítás.hu oldalra érkező, az angolon kívül más nyelvet nem említő húszt leggyakoribb keresőkérdés listája⁶: a felhasználók közel 90%-a ezeknek a kérdéseknek a segítségével jut el a weboldalra.

1. angol–magyar	45,81%
2. angol–magyar szótár	9,56%
3. web	6,63%
4. angol szótár	3,15%
5. online fordítás	2,68%
6. angol	2,53%

⁵ Bár ma már egyre több géppel olvasható szótár további számítógépes programok számára és nem az embernek készül.

⁶ <http://www.alex.com>: High Impact Search Queries for webforditas.hu (2011.03.05.)

7. program	2,45%
8. magyar–angol szótár	2,22%
9. angol–magyar fordító	2,21%
10. magyar–angol fordító	1,57%
11. fordítás	1,44%
12. angol fordító	1,31%
13. translate hungarian to english	1,05%
14. magyar fordítás	1,05%
15. online	1,02%
16. web fordítás	0,80%
17. hungarian to english	0,66%
18. translate	0,64%
19. angol–magyar fordítás	0,64%
20. fordítás magyarról angolra	0,61%
	88,03%

1. táblázat

Nyilván ezek a jelenségek a kisebb nyelvek és a gazdaságilag nehezebben működő régiók esetében látszanak még markánsabban. Érdeemes elgondolkozni például azon, hogy mikor adtak ki utoljára román–magyar, lengyel–magyar vagy magyar–szlovák szótárt, amelyek ebben a földrajzi régióban nyilvánvalóan iszonyú fontosak lennének, de a kiadásuk üzleti alapon – amint a gyakorlat is bizonyítja – képtelenség. Így aztán sok, kulturális szempontból fontos nyelvpárra egyáltalán nincs modern, a kor jelenségeinek nyelvi vetületét jól követő szótár. Mivel a szótárkiadás irányítása ma már egyre több helyen nem a kulturális tárcák vagy a tudományos akadémiák kezében van, nagy az esély arra, hogy a jövőben a modell megváltoztatása nélkül, azaz pusztán üzleti alapon egyre kevésbé születnek ilyen szótárak.

Arról is érdemes beszélni, hogy vannak olyan nyelvpárok (például a magyar és az albán vagy a hindi), amelyek szótárai gyakorlatilag készen vannak. Készítőik nem üzleti alapon, hanem – ha tetszik – megszállottságból, a nyelv és a kultúra szeretetétől vezérelve hozták létre őket, méghozzá nagyon igényesen, komoly lexikográfiai munkával. Kiadásuk magas szintű lexikográfiai tartalmuk ellenére sem várható, mert senki sem akar üzleti bukást, márpedig a magyar és az említettekhez hasonló bármilyen más nyelv szótárának kiadása igen kevésbé ígér gyümölcsöző üzletet.

Terv – vagy esetleg megoldás?

A fenti problémákat kizárólag egy alapvetően csak lexikográfiai tevékenységet végző, lexikográfiai tartalmakat létrehozó, illetve a meglévő tartalmakat modern eszközökkel közkinccsé tevő intézménnyel lehetne megoldani. Ennek az intézménynek nem akadémiai kutatóhelynek kellene lennie, hiszen ezt a területet nem kutatni, hanem elsősorban művelni kell, értelemszerűen az elérhető legkorszerűbb technikai eszközökkel. A „szótárlétrehozás” természetesen szigorúan tudományos alapokon történne: további amatőr megoldásoknak helye nincs. Egy ilyen intézmény működését a mai kornak megfelelően kizárólag professzionális számítógépes nyelvészek biztosíthatják,

valamint az a hihetetlen mennyiségű, folyamatosan létrejövő lexikográfiai produktum, amit az előző időszak létrehozott, de aminek az eredményeivel a felhasználók sajnos nem találkozhattak az üzleti alapú publikálás szűk keresztmetszete miatt. A technológiai eszközök magas szintű használata teszi ezeket az eredményeket versenyképessé. Ilyen jellegű tevékenységgel egy-egy szótár esetében már próbálkozott néhány vállalkozás, de szisztematikus munkát ebben az irányban csak egyetlen nyelvtechnológiai műhely végzett eddig: a MorphoLogic. A most kereken húsz éves vállalkozás kialakította a rendszert a mai igényeknek maximálisan megfelelő szerkezetű szótárak építésére, a meglévők nyelvészeti elvek mentén történő feljavítására, átalakítására, valamint ezek elektronikus és papír formában történő publikációjának támogatására. Ezt a rendszert kár volna újból létrehozni. Ám – mint minden vállalkozás – ez is piaci szereplő, ezért tevékenységének eredményét, a létrejött szótárakat üzleti alapon tudja csak piacra hozni. Lehetséges volna azonban, hogy az internet által fokozatosan ingyenessé tett világban a jó minőségű lexikográfiai tartalom alanyi jogon járjon például minden magyar anyanyelvű állampolgár számára. Ehhez a háttérben egy olyan állami szándék volna szükséges, amelyik arra törekszik, hogy

- a magyar és más nyelvek közötti szótárak létrejöjjenek,
- ha megvannak, publikussá váljanak, és
- a közvetlen haszonszerzés ne terhelje a lexikográfia világát.

Ennek a tervnek a támogatásával lehetővé válna, hogy egy olyan vállalkozás, mint az ez évben kereken húsz éve nyelvtechnológiai cégeként működő MorphoLogic erre irányuló tevékenységét a köz javára fordítsa, és lexikográfiai működését ne a piac szabályai, hanem a regionális kulturális igények határozzák meg. Az erre a feladatra alkalmas stáb tehát már létre is jött: a kérdés csak az, hogy a felvázolt működéshez szükséges háttér mikor teszi lehetővé, hogy megjelenjenek azok a jó lexikográfiai minőségű elektronikus – és igény szerint természetesen papír alapú – termékek, amelyek elnyomnák a végfelhasználók számára hasonlóképpen ingyenes, ám kevésbé jó, de napjainkban még jelen lévő más próbálkozásokat.

IRODALOM

- Oszetzky Éva – Pálfy Miklós – Borbás László (2004): *Szótárszerkesztés, szótárkiadás*. Szeged: Grimm Kiadó.
- Pálfy Miklós (1999): Számítógépes szótárírás és szójelentés. (A címszókiválasztás és a szócikktagolás elvei: változások a lexikális struktúrákról kialakult hagyományos felfogásunkban.) *Modern Nyelvtanítás* 5/2–3, pp. 18–25.
- Prószéky Gábor (2007): A számítógépes nyelvészet hatása a nyelvleírásra. In: Talyigás Judit (szerk.): *Mozaikok a hazai telematika eredményeiből: Gordos Géza 70. születésnapjára*. Budapest: MIL-ORG Kft., pp. 83–87.
- Prószéky, Gábor – András Földes (2005): Between Understanding and Translating: A Context-Sensitive Comprehension Tool. *Archives of Control Sciences* 15(4), pp. 637–644.
- Prószéky Gábor – Tihanyi László (2009): Webfordítás.hu: egy internetes nyelvtechnológiai szolgáltatás tanulságai. In: Vincze Veronika (szerk.): *A VI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia előadásai*. Szeged: SZTE, pp. 19–23.

(Anya)nyelvi kompetencia és/vagy performancia (?)

(Mutter)sprachliche Kompetenz und/oder Performanz (?)

Der Aufsatz geht von der Relevanz der sprachlichen – sowohl der muttersprachlichen als auch der fremdsprachlichen – Kompetenz aus und behandelt Unterrichtsmaterialien, welche die Förderung dieser Kompetenz zum Ziel haben. Neben der Würdigung dieser Programmpakete kommt auch eine kritische Sicht zur Geltung. Es wird auf solche Unterrichtsmaterialien fokussiert, die im Sinne des kompetenzbasierten Unterrichts die rezeptive und die produktive Textkompetenz in der Muttersprache und die fremdsprachliche Kompetenz entwickeln wollen. Das ewige Dilemma „Grammatik implizit oder explizit“ wird auch angeschnitten. Es werden Richtlinien formuliert, die sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht vor Augen gehalten werden sollten. Dabei dienen neben *kommunikativer Kompetenz* auch *Systemhaftigkeit* und *Perspektivenwechsel*, d. h. bewusste/bewusstgemachte *Kontrastivität* als Schlüsselbegriffe. Es wird dafür plädiert, dass „richtige“ Sprachkompetenz auch das Wissen über die Sprache beinhaltet, d. h. neben dem Können auch das Kennen.

„A reformok idején nem értelmes dolog, ha pusztán valamit teszünk, hanem a helyeset kell tennünk.”
(Dollase 2007: 21)^{1, 2}

1. Az írás célja

Ennek az írásnak az első változata mintegy négy éve készült, de technikai okok miatt csak most jelenik meg, átdolgozott formában. Gyakorló nyelvtanárokkal és szakmódszertant oktató kollégáinkkal folytatott beszélgetéseim alapján azt kellett megállapítanom, hogy a téma ma is éppoly aktuális, mint négy évvel ezelőtt, s minden bizonnyal szakmai vitára is okot ad(hat).

A PISA-felmérés sok tanulással járt az anyanyelvi kompetenciákat illetően. Azt, hogy baj van, persze anélkül is tudtuk és tudjuk, s hogy a baj valóban nagy, azt az

¹ A szerző német nyelvű idézetekben gazdag írásához jegyzetekben adta meg az idézetek magyar fordítását; minden fordítás az ő munkája. Mivel *a tanulmányt minden kollégának különös figyelmébe ajánljuk*, függetlenül az általuk ismert idegen nyelvektől, a szerzővel egyetértésben úgy döntöttünk, hogy az alapszöveg a magyar fordításokat tartalmazza, és az eredeti német szövegek kerüljenek lábjegyzetbe (helyenként lábjegyzeten belül a magyar szöveg után a második helyre). Ezzel vállaltuk azt a szokatlan eljárást, hogy a tanulmányban a forrásmegjelölések magyar nyelvű idézet mellett német szöveghelyre utalnak. – *A szerk.*

² „In Zeiten der Reformen ist es nicht sinnvoll irgendetwas zu tun, sondern das Richtige zu tun.”

a tény is mutatja, hogy az általános iskola felső tagozatában olvasásórákat kell a tantervbe beiktatni. Az persze még nagyobb baj, hogy csak most ismertük fel: a nyelvi tudást – az anyanyelvit is – folyamatosan, állandóan fejleszteni kell.

Teljesen logikus és természetes reakció, hogy amikor egy felmérés elrettentő eredményeivel szembesülünk, azonnal megpróbálunk valamit tenni. A mai magyarországi oktatásügyre az állandó reformok különösen jellemzőek. A reformláz azt a benyomást akarja kelteni, hogy haladunk a kor kihívásaival, s a reformok azzal a megnyugtató érzéssel töltik el a döntéshozókat, hogy „tettünk valamit”. Úgy gondolom azonban, kicsit nagyobb körültekintés, higgadtság az elhamarkodott döntések helyett hosszú távon nagyobb haszonnal járna.

Írásomban a nyelvi kompetencia fontosságából kiindulva a kompetenciaalapú oktatásról ejtek szót, pontosabban a nyelvi kompetenciákat fejlesztő programcsomagokról. Az olykor kritikus szemléletű rövid ismertetés után olyan irányelveket fogalmazok meg, amelyeket mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi oktatásban követendőnek, s ezért megfontolandónak tartok, természetesen az oktatás szintjétől, a célcsoporttól stb. függően más módon és mélységben.³

Az anyanyelv és az idegen nyelv(ek) tanórai elsajátításakor tudvalevőleg különböző kognitív folyamatok zajlanak le (vö. *Mutterspracherwerb* vs. *Fremdsprachenlernen*), s ugyanígy alapvető különbségek vannak az anyanyelv és az idegen nyelv(ek) oktatása között is. Az általam képviselt szemlélet azonban alapvetően mindkét területre érvényes, ezért nem különítem el élesen egymástól őket, sőt, megpróbálok kapcsolódási pontokat keresni. Nem egy, hanem több célcsoportról is szó esik, aminek megint csak ugyanaz az oka: a szemléletmódot általánosan követendőnek tartom.

Az írás alapvetően a nyelvész, illetve a németet mint idegen nyelvet a felsőoktatásban oktató tanár szemszögéből íródott, magyartanárként azonban a középiskolában is volt alkalmam tapasztalatokat szerezni. A középiskolában három idegen nyelvet tanultam, különféle módszerekkel, így a diák szemszögéből is vannak tapasztalataim.

Az írás apropóját egyrészt a kompetenciadivat elterjedése adta, másrészt az, hogy hosszú évek oktatói gyakorlata után el kellett gondolkodnom azon, vajon miért gyengébbek nyelvileg évről évre germanisztika szakos hallgatóim. A végső motivációt pedig Hessky Regina egy 2008-ban megjelent cikke adta, amelyben a magyarországi germanisztika, valamint ehhez kapcsolódóan a magyarországi németoktatás helyzetéről ad képet, mégpedig kritikus hangnemben. A helyzet azóta nem változott, sőt, romlott. Hessky (2008: 14) arról ír, hogy a germanisztika szakos hallgatók tudásában tapasztalható igen jelentős szintsüllyedés milyen okokra vezethető vissza. Az érveléssel egyetértek, s hogy miért, arra később térek ki:

³ Az íráshoz felhasznált források:

- idevonatkozó magyar, német és osztrák szakirodalom;
- körkérdés magyar, osztrák és német anyanyelvi tanárok körében különböző oktatási szinteken (általános iskola (ném. Volksschule, Hauptschule), gimnázium, pedagógiai akadémia, egyetem);
- interjúk Magyarországon, Ausztriában és Görögországban egyetemi hallgatókkal és pedagógusokkal, akik a németet mint idegen nyelvet tanulják, illetve tanítják;
- külföldi és hazai hospitálások alatt gyűjtött megfigyelések, kutatói és oktatói tevékenységem során gyűjtött saját tapasztalataim.

„Az ún. »kommunikatív idegennyelv-oktatás« a tanárképzésben is teret nyert, és a pusztító hatása napjainkra is kihat. A mai krízishelyzet legfeltűnőbb jele, azaz a »németül beszélő« fiatal nemzedékek, köztük a germanisztika szakos hallgatók rossz, illetve olykor katasztrofális nyelvhasználati tudása, véleményem szerint egyértelműen erre az oktatási módszerre vezethető vissza. A korrektség miatt jegyezzük meg: tulajdonképpen a kommunikatív idegennyelv-oktatás vulgáris-leegyszerűsítő megvalósításáról van szó, amelyet össze lehetett egyeztetni a ma is propagált képzési ideállal (?) és az oktatási tárca kormányzati elveivel. Ezeknek a következményei mindannyiunk számára ismertek...⁴

2. A nyelv mint kulcskompetencia

Néhány közhellyel kezdem, mert sajnos úgy látom, megfeledkeztünk ezekről az örök igazságokról.

A világ benyomások kaleidoszkópszerű áradataként jelenik meg, amelyet rendszereznünk kell, s ez a rendszerezés a nyelvi rendszer segítségével, annak hatása alatt történik (vö. Whorf 1963: 12). Attól függetlenül, hogy a nyelvi relativitáselmélettel vagy akár a nyelvi determinizmussal értünk egyet, könnyen belátható, hogy a világot „meg kell fogalmaznunk” ahhoz, hogy megismerhetővé váljon. Tagadhatatlan, hogy a nyelv a gondolkodásnál nélkülözhetetlen segítséget nyújt, hogy nyelv és gondolkodás között egy dialektikus viszony, egy intenzív, kölcsönös, egymásra ható kapcsolat áll fenn. A nyelvek különbözősége mutatja, hogy a nyelv nem direkt tükörképe, leképezése a valóságnak: a valóság és a nyelv között van egy instancia, amely eldönti, mit kell megnevezni, szóba foglalni, „szavasítani”. A másik oldalon pedig éppen a megnevezések, a szavak segítenek a világ szellemi feldolgozásában, a megismerésben, befolyásolják azt, hogyan ismerjük fel az összefüggéseket az anyagi és szellemi világban, hogyan teremtünk rendet. Ilyen értelemben a nyelv nem csupán egy leképező, reprodukív, hanem egy teremtő, produktív eszköz is.

A nyelv a gondolatnak nemcsak külső megnyilvánulási formája, hanem maga a megtestesült gondolat: a gondolat a nyelv segítségével létezik igazán. Így nem csoda, hogy az anyanyelvi kompetencia a Közös Európai Referenciakeretben (KER), amely az egész életen át tartó tanulás szempontjából nyolc kulcskompetenciát emel ki, az első helyen áll, hiszen ez az a kompetencia, amely nélkül az összes többi kompetencia is elképzelhetetlen. Az anyanyelvi kompetencia az alapja, a feltétele az idegen nyelvi, a matematikai, a természettudományos, a digitális, a hatékony önálló tanulási, a kulturális/interkulturális, az interperszonális (személyközi), a szociális és az állampolgári kompetenciának.⁵

⁴ „Der sog. »kommunikative Fremdsprachenunterricht« ist bis in die Lehrerausbildung vorgedrungen, und seine verheerenden Folgen reichen bis in unsere Tage. Eines der augenfälligsten Zeichen der heutigen Krisensituation, die sehr schlechten bis katastrophalen sprachpraktischen Kenntnisse der »deutsch sprechenden« jungen Generationen, einschließlich ungarischer Germanistikstudenten, ist m.E. eindeutig auf diese Lehrmethode zurückzuführen. Korrektheitshalber sei hinzugefügt: Eigentlich handelt es sich dabei eher um eine vulgär-simplifizierende Umsetzung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, die sich aber mit dem bis heute propagierten Bildungsideal (?) und den bildungspolitischen Richtlinien der Kultusregierung vereinbaren ließen. Ihre Folgen sind uns allen bekannt...”

⁵ A tudásalapú társadalomban nélkülözhetetlen nyolc kulcskompetenciához vö. a következő írást: „Az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciák. Európai referenciakeret. Háttér. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto> (Letöltve: 2011.09.08.)

A kulcskompetenciák köztudottan azokat a kompetenciákat jelentik, amelyekre minden embernek szüksége van személyisége kiteljesedése, szociális integrációja, aktív polgársága és foglalkoztatása érdekében.⁶ A szocializáció, a világ produktív feldolgozása, az egyéniség kialakulása és fejlődése, azaz az embernek egy társadalmilag cselekvőképes egyénné való válása a nyelv segítségével, a nyelven keresztül történik.⁷

A világ egyre komplexebbé válik, s a komplex világ megismerése, a komplex világban való cselekvéseink szintúgy egyre komplexebb nyelvi kódot követelnek, mely a következőket teszi számunkra lehetővé (vö. Ammon 1973: 46k.):

- differenciált kommunikáció;
- nagyobb kommunikatív hatósugár (mint régiók feletti nyelvi kód);
- nagymértékű függetlenség a situációtól;
- több információ felvétele és tárolása;
- magasabb szintű absztrakció;
- komplexebb szellemi problémamegoldás;⁸
- cselekvési stratégiák differenciáltabb kidolgozása és
- sokszínű és sokrétű észlelés és felismerés.

Aki gondolatait úgy tudja nyelvileg felöltöztetni, hogy egy divatos ruhát is meg tud magának engedni, azaz választékosan, differenciált kóddal tudja kifejezni magát, annak egyfajta hatalom van a kezében. Így a(z) (anya)nyelvi kompetencia fejlesztésének, a nyelvoktatásnak különlegesen nagy relevanciája van. Aki a(z) (anya)nyelvet oktatja, az egyúttal (logikusan) gondolkodni is tanít. Nagy körültekintést igényel tehát a(z) (anya)nyelvi oktatásban irányadó didaktikai koncepció kiválasztása, kidolgozása.

3. Kompetenciaalapú oktatás – programcsomagok

Már 2002-ben elkészült „Modernizáció és programfejlesztés” címmel egy dokumentum, melynek szerzői „az elmúlt időszak kutatási és mérési eredményeire alapozva fogalmazták meg a magyar közoktatás modernizációjának szükségességét: a jelentős mértékben megváltozott kulturális környezet kihívásaira választ adó új tudáskonceptióra épülő innováció igényét” (Pála 2007: 1). Még ugyanebben az évben elkészült az oktatási programcsomag koncepciója, mely a NAT alapját képezte (vö. Pála uo.). A Nemzeti Fejlesztési Tervben (NFT) kulcsfontosságú a 2004-ben létrejött suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképző Kht., amelynek koordinációs munkája következtében a HEFOP 3.1.1., azaz a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program keretében 2004–2008 között 39 kompetenciaalapú, az élethosszig tartó tanulás képességét megalapozni kívánó oktatási programcsomag született, amelyek a HEFOP 3.1.4., illetve a TÁMOP 3.1.4. pályázatok keretein belül az oktatásban kipróbálásra és beépítésre kerültek. A programcsomagok célja, hogy mintegy 25 000 pedagógushoz, 1000 közoktatási intézményhez, azaz iskolás és óvodás gyerekekhez eljutva megvál-

⁶ Vö. <http://www.wenth.biz/temp/schlussel.pdf> (Letöltve: 2007.02.15; 2011.09.05.)

⁷ A szocializációhoz vö. Hurrelmann (2002: 11, 15) és Rosenbach (2007).

⁸ A kommunikációs és a problémamegoldó kompetencia között szignifikáns összefüggés van, vö. Vass (2007).

toztassák a hazai közoktatást, így járulva hozzá „egy minden gyerek számára egyenlő esélyeket biztosító és örömet szerző iskolarendszer megteremtéséhez”.⁹

A programcsomagoknak 3 típusát különböztetjük meg:

1. az A-típusúak vertikális *műveltségterületi* rendszer szerint épülnek fel;
2. a B-típusúak horizontálisan, azaz *kereszttantervi* rendszer szerint működnek;
3. a C-típusúak a *tanórán kívüli* iskolai foglalkozásokon valósíthatók meg.

A programcsomagok – az általánosan elfogadott terminológia szerint – a kompetenciát mint az *ismereteknek*, azok *alkalmazási képességének* és a kapcsolódó *attitűdöknek* az összességéként, hármas egységeként értelmezik.¹⁰

A Nemzeti Fejlesztési Tervben szereplő kompetenciák közül kettőt emelek ki: az anyanyelvi oktatás kapcsán a szövegértési-szövegalkotási és az idegen nyelvi kompetenciát.

3.1. A szövegértési-szövegalkotási programcsomag

A programcsomagok általános elveivel egyetértek, például azzal, hogy meg kell teremteni a differenciált fejlesztés lehetőségét, s a tanulási aktivitást, a „cselekvéses tanulást” előtérbe kell helyezni. Nem lehet vitatkozni a sulinova Kht. következő tételével sem: „A szövegértési és szövegalkotási képesség mindenfajta tanulás és társadalmi szerepvállalás elemi feltétele”.¹¹

Mindkét programcsomagnak vannak azonban olyan jellemzői, amelyekkel nem tudok azonosulni. Először az 1–4. évfolyamra vonatkozó szövegértési-szövegalkotási programcsomag leírásának egyik pontját nézzük meg:

„A nyelvtan tanítását nem a leíró nyelvtan rendszerére építi fel, hanem kommunikációs helyzetekben – a kommunikációs szándék és a közlésben betöltött szerep szempontjából vizsgálva a nyelv alkotóelemeit – tervezi a nyelvhasználat tudatosításának és igényessé fejlesztésének folyamatát. A tanulást ebben a felfogásban két pedagógiai elv szabályozza: az induktivitás és a problémacentrikusság. Azaz az ismeretek helyett a képességfejlesztés kerül a középpontba, melyben a tapasztalásé, a problémamegoldó feladathelyzetekből kiinduló készségeket fejlesztő gyakorlati tevékenységé a vezető szerep. Ilyen módon lehetővé válik, hogy a kisiskolások sokrétű és elnyújtott tapasztalatszerző tevékenység eredményeképpen juthassanak az elemi szintű anyanyelvi ismeretekhez, s – az eddig megszokott gyakorlattól eltérően – az absztrakt szintű ismeretek (pl. a szófajtan) átkerüljenek a felső tagozat, sőt a középiskola tananyagába.” (Pála 2007: 9) (A kiemelés tőlem – D.-Sz. E.)

⁹ Vö. a sulinova Kht. „Változó tudás – befogadó iskola” című kiadványának bevezetőjét.

¹⁰ A kompetencia fogalmához vö. Vass (2007); a kompetenciafejlesztéshez és a kompetenciaalapú oktatáshoz vö. Pála Károly, Radó Péter, Szebedy Tas és Visi Judit kerekasztalvitáját: „A kompetencia az ismeretek, képességek és attitűdök egysége” – http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-16_egyseg (Letöltve: 2007.07.15.); <http://www.ofi.hu/tudastar/kompetencia/kompetencia-ismeretek> (Letöltve: 2011.09.05.); nyomtatott formában vö. in: Demeter (2006). A definícióhoz vö. még: <http://www.wenth.biz/temp/schluesel.pdf>. – A NAT is ebben a hármas egységben definiálja a kulcskompetenciákat.

¹¹ http://www.sulinova.hu/cikk_szoveg.php?cid=296 (Letöltve: 2007.07.15.); vö. még az OFI internetes oldalán Gönczöl Anikó – Vass Vilmos: Az oktatási programok fejlesztése. A programfejlesztés helye, szerepe a tartalmi szabályozás rendszerében; valamint Vass Vilmos: A közoktatás tartalmi fejlesztésének prioritásai – a helyi irányítás feladatai és lehetőségei. (<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=onkormanyzat2004-Vass-Tartalmi>, letöltve: 2011.09.05.)

Az iskolák többségében a magyarórákon a nyelvtan eddig is elhanyagolt terület volt az irodalomhoz képest. Ugyanakkor meggyőződésem, hogy „ismeretek”, azaz „a leíró nyelvtan rendszerének” ismerete nélkül kompetencia nem alakítható ki; a „tapasztalatszerzés” nem elegendő a „tudatos” és „igényes” nyelvhasználat kialakításához. Az általános iskola alsó tagozatában a gyerekek valóban nem képesek még absztrahálásra, s ezért az idegen nyelvi órákon sem tanítunk nekik „klasszikus értelemben” vett nyelvtant a 4. osztály végéig – a nyelvi struktúrákat lexikai egységként közvetítjük. Ha azonban az „absztrakt szintű ismeretek (pl. a szófajtan)” az anyanyelvi oktatásban a középiskolába kerül át, akkor azzal nemcsak a funkcionális analfabetizmus ellen nem tettünk semmit, hanem még az idegen nyelvek oktatását is tovább ellehetetlenítjük. Az ehhez szükséges kontrasztív szemlélet ugyanis nem juthat érvényre „absztrakt szintű ismeretek” nélkül.

A programcsomagok *használható nyelvtudásról* beszélnek. Felhasználni azonban csak azt a tudást lehet, amelyet előzőleg elsajátítottunk. Ezért osztom Szebedy Tas következő kritikus véleményét:

„A kompetencia fogalmának előtérbe kerülése az oktatási környezetben hangsúlyeltolódást fejez ki, azt, hogy a fejlesztés az ismeretek átadásáról a használhatóságuk irányába tolódik el. Az a szövegkörnyezet, amelyben ma a kompetenciafogalmat használjuk, az én olvasatomban arra utal, hogy háttérbe szorul az ismeretek, a tudás fontossága, s túlhangsúlyozódik az ismeretek alkalmazása, az alkalmazás fejlesztése. Holott a kompetencia fogalmának jelentéstartalma [...] az ismeretek, attitűdök, képességek együttese. Ez mindig is jelen volt az oktatásban. A közfelfogás most ezt emeli ki, illetve a közvélemény számára úgy próbáljuk beállítani, mintha ez új fejlemény lenne. *Úgy látom, hogy a kompetencia alapú oktatás túldimenzionálásának legfőbb magyarázata, hogy magának a tudásnak a mibenlétével kapcsolatban nincs igazi közmegegyezés. [...] Hosszú távon [...] nem tartom megkerülhetőnek azt, hogy egy társadalom valamilyen módon kiválassza azt, hogy az ismeretek mely köre tekinthető mindenki számára fontosnak, akár tudja, akár nem tudja használni az egyén az adott ismereteket.*”¹² (A kiemelés tőlem – D.-Sz. E.)

Egyrésztől (sajnos – teszem hozzá) igaza van Pála Károlynak abban, hogy „A munkaerő megítélése szempontjából [...] teljesen indifferens, hogy hány sornyi Homéroszt tud idézni egy gyerek” (uo.). Ugyanakkor igen veszélyesnek tartom Radó Péter véleményét, amely szerint a „kánonnélküliséggel, az ebből eredő értékbizonytalansággal” együtt kell élnünk, hiszen az új kánon megteremtése nemcsak lehetetlen, hanem értelmetlen is (uo.). Megint csak Szebedy véleményét osztom: „A kanonizált ismeretek biztonságot jelenthetnek, értékrendek fejeződhetnek ki bennük” (vö. Szebedy uo.). Visi Judíthoz hasonlóan bízom egy „újfajta tudáskép, egy új kánon” létrejöttében (uo.).

Elolvastam, sőt megoldottam magam is jó néhány olyan feladatot a programcsomagból, amelyek „tevékenységcentrikusak, a fejlesztendő képességek és az elsajátítandó ismeretek egyaránt a nyelvi anyaggal végzett empirikus műveletek eredményei; a megoldásukhoz felfedező, kísérletező, heurisztikus beállítódás szükséges; a szabályfelfedeztetéssel céljuk a gondolkodás fejlesztése; a szabályfelfedeztetés után a szabályalkalmazást jelölik meg célként; a megoldáshoz [a gyerekeknek] algoritmust kell hasz-

¹² Vö. http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-16_egyseg (Letöltve: 2007.07.15.); <http://www.ofi.hu/tudastar/kompetencia/kompetencia-ismeretek> (Letöltve: 2011.09.05.)

nálni (reproduktív gondolkodás)” (Sejtes 2006: 45). Ami ezekben a feladatokban jó: valóban fejlesztik az önálló gondolkodást, a kreativitást, feltéve persze, ha a tanuló képes ilyen módszerekkel dolgozni. Mondjuk ki nyíltan, hogy a feladatok egy részét még a tanárok sem tudják könnyedén megoldani.

Azonkívül látok néhány következetlenséget, ellentmondást is. Erre példa a nyolcadikosoknak szánt következő grammatika-feladat (vö. Zs. Sejtes – Ótott 1998: 48) nem a programcsomagból ugyan, de hangsúlyozottan a „kompetenciadivat” szellemében (vö. Sejtes 2006: 44):

Magyarázd meg, hogy mitől rosszak a következő mondatok!

Zoli Elemért ostobának és ketrecren tartja.

Az űrhajó sikeresen földet ért és több millió dollárt.

Gizi a boltban kenyeret vesz, engem pedig igénybe.

A kérdés az, hogy ha kreativitásra akarunk nevelni, akkor miért mondjuk azt, hogy a fenti mondatok „rosszak”? Hiszen minden attól függ, feltételezünk-e intenciót, s ha igen, akkor kreatív nyelvi játékról van szó, ami semmiképpen sem a „rossz” kategóriába tartozik. A nyelvi kreativitás lényege ugyanis éppen az, hogy a szabály ismerete képessé tesz bennünket arra, hogy azt „kijátsszuk”¹³

Az anyanyelvi kompetencia meghatározásánál a NAT is kiemeli a kreativitást, illetve a kreativitást olyan fejlesztési területként jelöli meg, amely mindegyik kulcskompetenciának része.¹⁴ Úgy gondolom tehát, hogy a nyelvi kreativitásra való érzékennyé tétel különösen releváns először receptív szinten, ami a produktív szintű kreativitás elengedhetetlen előfeltétele. Tehát nem „hibakereséssel”, hanem az „induktív és problémacentrikusság” jegyében kreatív szövegeken ajánlott felfedeztetni a ráértésnek/tömorségnek ezt a fajtáját. A nyelvi vicek kiváló forrásként használhatók, pl.:

A róka koma sétál az utcán. Egyszer csak az egyik sarkon megpillantja a nyuszikát, aki egy bunkósbotot magasba emelve várakozik. Megkérdi tőle:

– Szervusz, hát te *mit állsz itt?*

– *Bosszút.*

Egy másik „nem tetsző dolog” a programcsomagban, hogy sokszor olyan nyelvi jelenségeket is tudatosít, amelyek tudatosítására véleményem szerint nem sok szükség van, pontosabban kérdéses, hogy a jelenség tudatosítása mennyiben szolgálja a nyelvi kompetencia kialakítását. Csak egyetlen példát kiragadva: a magyarban a „JELZŐI MÓDOSÍTÓ mindig megelőzi a FEJET”. Azaz magyarul: a jelzői melléknév a jelzett szó előtt áll. Zárójelben rögtön ott áll, hogy ez nem mindig így van, s hogy erről később még szó lesz – ez a kumulatív tanulás elvének többé-kevésbé meg is felel. Azonkívül tudatosítják a tanulóknak, hogy „a jelzői módosítót nem kell a fejjel azonos toldalékkal

¹³ A fenti mondatok zeugmán alapulnak, ami köztudottan olyan szerkezet, amelyben együtt szerepelnek egy szónak szemantikailag és/vagy szintaktikailag egymással nem kompatibilis bővítményei. A cél humoros, szatirikus vagy ironikus hatás keltése. A többféle bővíthetőséget rendszerint az ige polisziemiája teszi lehetővé, pl. „*kijött a szobából és a fizetéséből*”.

¹⁴ Vö. a 202/2007. (VII. 13) kormányrendelet mellékletét (7k.). A kulcskompetenciáknak a NAT-ban szereplő leírása köztudottan a következő dokumentumon alapul: „Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)”.

ellátnunk”, azaz „nem kell EGYEZTETNÜNK a jelzői módosítót a szerkezet fejével”, ami persze senkinek nem is jutna eszébe. De ha már tudatosítjuk, s a kontrasztivitás szellemében utalunk rá, hogy vannak olyan nyelvek, ahol ez másként van, akkor ildomos lenne példát is hozni, esetleg a németből. Így lehetne összekapcsolni az anyanyelvi oktatást az idegen nyelvvel, s így nyerhetne a tudatosítás értelmet.

3.2. Az idegen nyelvi kompetenciát fejlesztő programcsomag

Az idegen nyelvi kompetencia fejlesztését szolgáló programcsomagok módszertani alapelvei korrelálnak az előbbiekkkel:

„Az idegen nyelv tanításának módszereit a nyolcvanas évektől kezdve a *nyelv kommunikatív szemlélete* határozza meg. A tanítási-tanulási folyamat középpontjában a tanuló áll, aki szükségletei kielégítésére az idegen nyelv alkalmazásával *kommunikatív tevékenységeket* hajt végre. E változás mentén a *hagyományos, a nyelv rendszerének megtanítására irányuló módszerek helyét* fokozatosan átveszik a tanuló- és tevékenység-központú módszerek, ami együtt jár a tanári és tanulói szerepek megváltozásával, valamint az osztálytermi nyelv bővülésével.” (Pála 2007: 13) (A kiemelés tőlem – D.-Sz. E.)

Annak „felismerése”, hogy a nyelv – így az idegen nyelv is – az emberek közötti kommunikáció eszköze, azaz segítségével „kommunikatív tevékenységeket” hajtunk végre, nem új keletű, forradalmi dolog, sőt arra sem most jöttünk rá, hogy mind a négy alapkészséget (a beszéd- és olvasásértést, a beszéd- és íráskészséget) fejleszteni kell.¹⁵ A kommunikatív módszer, a projektmunka, a már említett „cselekvéses tanulás” stb. már általánosan elterjedt oktatási formák, előnyeivel a legtöbb idegennyelv-tanár és diák tisztában van. Ugyanakkor azt is látni kell, hova vezet az, ha mellőzzük „a hagyományos, a nyelv rendszerének megtanítására irányuló módszereket”. Az eredmény: a németet mint idegen nyelvet tanuló diákok nem tudnak sem ígét, sem melléknevet ragozni, merthogy nem kellett nekik a szabályokat, a rendszert „absztrakt szinten” megtanulni. Úgy gondolom azonban, az ún. „Küchendeutsch”, amellyel az embert úgymond „már nem adják el” külföldön, ma már még kevésbé elég, mint eddig.

Az első évfolyamos germanisztika alapszakos egyetemisták túlnyomó többsége oly mértékben nincs tisztában a német nyelv grammatikájával, hogy a fogalmazásaikban és szóbeli megnyilatkozásaikban hemzsegő nyelvtani hibáktól a gondolat kihámozhatatlan rejtvénné válik az olvasó, illetve a hallgató számára. Emellett a nyelvtani hibáktól való félelmükben annyira gátlásosak, hogy nem lehet őket szóra bírni. Azaz: be kell végre látni, hogy „a nyelv rendszerének” „absztrakt szintű ismerete” nélkül kommunikatív kompetencia elképzelhetetlen. Tarthatatlan, hogy a germanisztikai

¹⁵ Hasonlóan „nem forradalmi”, tulajdonképpen semmitmondó a KER következő definíciója: „Nyelvhasználaton – beleértve a nyelvtanulást is – olyan személyek cselekvését értjük, akik egyénekként és társadalmi szereplőkként részben *általános* és részben speciális *kommunikatív nyelvi kompetenciák* egész sorát sajátítják el. Ezekre a kompetenciákra támaszkodnak, amikor különböző *kontextusokban*, különböző *körülmények* és *korlátozó* tényezők között *nyelvi tevékenységekben* vesznek részt. E tevékenységeken olyan *nyelvi folyamatok* értendők, melyek során az *élet különböző tartományaihoz* tartozó *témákról* szóló *szövegek* produkciója és recepciója valósul meg. A nyelvhasználók eközben mindig azokat a *stratégiákat* aktiválják, amelyek az adott *feladat* végrehajtásához a legcélravezetőbbnek ítélik meg. A kommunikációban részt vevők kompetenciáit megerősíthetik vagy módosíthatják a tevékenységek során szerzett tapasztalatok.” (KER 2002: 11) (A kiemelések itt *nem* tőlem valók – D.-Sz. E.)

BA-képzésben a leíró nyelvtan oktatását azzal kell kezdeni, hogy kötelező olvasmányként ki kell adni a már „ösidőkben” is használt, immár 28. kiadását megélt középiskolai (!) nyelvtankönyvet (Karácsony – Tálasi 2003), vagy legalábbis meg kell kérni a hallgatókat, hogy „tanuljanak meg először is ragozni”. Tarthatatlan az is, hogy az egyoldalúan kommunikatív módszerek hatásaként, a nyelvi rendszer megismer(tet)ésének elhanyagolásával ma ott tartunk, hogy az új típusú germanisztikai képzésben a német nyelven tartott előadásokat a hallgatók oly mértékben nem értik, hogy az előadásokat magyar nyelvű összefoglalókkal kell „tarkítani”. Ezek megértése sokak számára szintűgy problémás, hiszen magyarul sem ismerik a terminusokat. Konkrétan: nem tudják megkülönböztetni a szófaji és a mondatrészi kategóriákat, azaz nem tudják, mi a különbség a főnév és az alany, az ige és az állítmány, a melléknév és a jelző, a határozószó és a határozó között.

Tudjuk, hogy az ún. GÜM (Grammatik-Übersetzungs-Methode) felett eljárt az idő. Ezek voltak azok az idők, amikor az orosz még kötelező idegen nyelv volt, és kiválóan megtanultunk például oroszul folyamatos és befejezett igtét vagy melléknevet ragozni, de nem tudtunk kérni egy pohár vizet. Ma már nem az a cél, hogy a nyelvről tanuljunk, hanem az, hogy az idegen nyelv(ek) birtokában kommunikálni tudjunk. Van azonban az oly sokat kritizált GÜM-nek sok olyan eleme, amelyet ma is lehetne alkalmazni, a zárt drillező gyakorlatokon továbblépve a félig nyitott és a nyitott, azaz az önálló szövegalkotást, kreativitást igénylő feladatok felé. Ha azonban ez a fokozatosság, ez a lépcsőzetesség nincs meg, akkor megrekedünk azon a szinten, ami ma jellemző, azaz: az egyetemi fordító- és tolmácsolás képzésben el kell magyarázni a melléknévragozás elvét, amit már az általános iskolában meg kellett volna tenni. Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy pusztán a szabályok ismerete nem biztosítja a használható nyelvtudást, ugyanakkor annak nélkülözhetetlen feltétele.

Meggyőződéssel idézem Stephanides Évát (2000: 58): „Nekünk teljes egészében el kell utasítanunk a nyelvtanításban egy időben divatos »a nyelvtanra nincs szükség« alapállást”. (Csak annyit fűzök hozzá, hogy az „egy időben” még mindig tart.)

Mindamellet az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztését célzó programcsomagok céljai messzemenően üdvözlendők, például a tantárgyközi szemléletet erősíteni kívánó projektek, vagy a beszédkézség és szövegértés fejlesztése autentikus anyagok (dalok, versek, mesék) felhasználásával már az első évfolyamtól. Az 1–6. évfolyamok számára kidolgozott *MeseMondóka* című programcsomag négy modulját, melyeknek a célcsoportja az 5. évfolyam, jól ismerem (*Wer hat die Kokosnuss geklaut?* – Deutsch lernen mit Liedern; *Geschichten aus dem Mäuseloch* – Deutsch lernen mit Bildgeschichten von Erwin Moser; *Mamas Hände* – Deutsch lernen mit Gedichten; *Lila Kuh & CO.* – Deutsch lernen mit Sachtexten). Ezekben a modulokban egy jól átgondolt pedagógiai koncepció kiváló kivitelezéséről van szó. A modulok általános fejlesztési céljai a következők: növekedjen a tanulók nyelvtanuláshoz való pozitív beállítódása, motivációja és kreativitása, interkulturális nyitottsága, önismerete, önbecsülése, együttműködésre való képessége. A modulok a nyelvi fejlesztési céloknak is megfelelnek: fejlesztik a szövegértést (a beszédértést és az olvasást), a beszédkézséget, az írásbeli szövegalkotást (kreatív írást), s a változatos munkaformákkal egyrészt az önálló munkavégzést, másrészt az együttműködési kompetenciát is. (Vö. Sárvári 2007.)

Az idegen nyelvi kompetenciát fejlesztő programcsomag anyagai a kipróbálásuk első fázisában nem kerültek kereskedelmi forgalomba, másolás útján sem voltak terjeszthetők, csak a NFT HEFOP pályázati keretében kijelölt iskolákban voltak használhatók. Ma az anyagok az internetről már letölthetők,¹⁶ illetve a tankönyvvé nyilvánított programcsomagok megrendelhetők.¹⁷

A programcsomaggal dolgozó tanárok gyakran azt kritizálják, hogy a bonyolult szövegek nyelvi szintje messze meghaladja a tanulók nyelvi felkészültségét, túl sok az ismeretlen szó, ebből fakadóan kevés a sikerélmény, sőt sok kudarcélmény éri a gyerekeket. (Nem szabad elfelejteni, hogy az iskolák között hatalmas különbségek vannak!) Nincs tehát az a módszer, ami ilyen helyzetben motiválhatná a diákokat. Nemcsak a nyelvi szint túl magas, hanem az anyag túl „tömény”, a mennyisége is túlméretezett. A tesztelő tanárok felhívják a figyelmet arra is, hogy a tanulóknak az anyanyelvükön is problémát okoz a szövegértés és -alkotás. A feladatoknál olykor az is előfordul, hogy a tanár sem érti, mit kell csinálni. Sok feladat fejleszti ugyan a kreativitást, de nem a nyelvit.

A kontrasztív szemléletet a programcsomagban elvéve látom érvényesülni, a grammatikáról pedig a rendszer szintjén praktikusán nem esik szó. A tesztelő tanárok is hiányolják a „hatékony nyelvtani részt”. Fontos azonban kiemelni, hogy az idegen nyelvi kompetencia fejlesztését szolgáló német (és angol) nyelvű programcsomagok az 1. évfolyamtól a 12.-ig a már jól bevált nyelvkönyvek *mellett*, kiegészítő anyagként használhatók, illetve használandók, amire kiválóan alkalmasak. Ezek a programcsomagok nem helyettesíteni, hanem kiegészíteni kívánják a már bevált tankönyveket azzal, hogy az azokban kevésbé preferált területekre koncentrálnak: autentikus anyagokkal dolgoznak, a kreatív kommunikáció fejlesztését célozzák, projektek részletes leírását tartalmazzák stb.

Úgy gondolom, mi magyarok csak végletekben tudunk gondolkodni: régen csak grammatikát tanítottunk, most meg csak azt nem akarunk, nehogy még azt higgyék, maradiak, módszertanilag alulképzettek vagyunk. De ezzel megint lemaradunk, ugyanis már a németek is (újra) belátták, hogy nyelvtan nélkül nincs magas szintű nyelvi kompetencia és performancia. Fandrych például a grammatikaoktatással összefüggő viták kapcsán már 2005-ben így nyilatkozik: „A szakmai vitákban ma általános egyetértés van abban, hogy a grammatika oktatása és a grammatika explicit tanulása nagymértékben szolgálják a nyelvelsajátítást” (Königs 2004: 46).¹⁸ Az ún. *Language-Awareness*-konceptiók hangsúlyozzák a tudatosítás fontosságát a nyelvtanítás didaktikájában, valamint kiemelik az anyanyelvvél való összevetés, a kontrasztivitás szerepét is (vö. Luchtenberg 1995, Fandrych 1999, 2005).

Én nem megint, hanem „még mindig” meg vagyok győződve arról, hogy a nyelvtant tanulni kell, illetve hogy tanulni kell a nyelvtant, és Portmann-Tselikashoz (2001, 2003) hasonlóan kiemelkedően fontosnak tartom a grammatikával való foglalkozásban a *receptív kompetencia* (ném. *rezeptive Kompetenz*) és a *tudatosítás* (ném. *Bewusst-*

¹⁶ Vö. http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/index.html, illetve http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/3_idegen_nyelv/index.html

¹⁷ A Kompetencia Konzorcium kiadásában megjelent idegen nyelvi kompetenciát fejlesztő, tankönyvvé nyilvánított szövegértési és szövegalkotási programcsomag megrendelhető a következő oldalról: www.tankonyv.info.hu

¹⁸ „In der Fachdiskussion ist man sich heute weitgehend einig darüber, dass Grammatikvermittlung und explizites Grammatiklernen eine »stärker dienende Funktion für den Spracherwerb« innehaben.”

machung) szerepét, mégpedig a saját nyelvi *produkcióval* együtt.¹⁹ (Ezeknek a módszereknek a hatékonysága természetesen függ a célcsoport életkorától, a felső tagozatban azonban már nem lehet(ne) lemondani róluk.)

Sajnálatos, hogy a KER nem hangsúlyozza egyértelműen a nyelvtan fontosságát. A KER (2002: 16kk.) a kommunikatív nyelvi kompetenciának három elemét különbözteti meg: 1) nyelvi kompetenciák, 2) szociolingvisztikai kompetenciák és 3) pragmatikai kompetenciák. A nyelvi kompetenciák körében a következőket említi: „lexikai, fonológiai és mondattani ismeretek és készségek, valamint a nyelvi rendszer egyéb jellemzői, a különböző megfogalmazások szociolingvisztikai értékétől és pragmatikai funkciójától függetlenül” (i. m. 17). A nyelvtani leírás egységének a mondatot tekinti (vö. i. m. 185). Más helyütt a következőket olvashatjuk: „A grammatikai kompetencia – a mondatok jelentésközvetítés céljából történő létrehozása – nyilvánvalóan központi szerepet játszik a kommunikatív kompetenciában és a legtöbb (bár nem minden) nyelvi tervezéssel, nyelvtanítással és teszteléssel foglalkozó szakember nagy figyelmet szentel e terület megtanulásának” (i. m. 184).

A referenciakeret hangsúlyozza, hogy „nem helyettesítheti a nyelvtani referenciakönyveket, [...] hanem a gyakorlati szakemberek döntéseinek megfogalmazásához kíván keretet nyújtani” (i. m. 184). A „keret” meglehetősen szabad, nem fogalmaz meg egyértelmű útmutatást a grammatika tanításával kapcsolatban, hanem általánosságban így fogalmaz:

„A Referenciakeret használói gondolkozzanak el és ahol lehet fogalmazzák meg, hogy

- mi alapján választják ki és helyezik sorrendbe a grammatikai elemeket, kategóriákat, struktúrákat, folyamatokat és kapcsolatokat;
- jelentésüket hogyan közvetítik a tanulók felé;
- mi a kontrasztív nyelvtan feladata a nyelvtanulás és nyelvtanítás folyamatában;
- mennyire fontos a választékosság, a folyékony és a nyelvhelyesség a mondatok grammatikai konstrukciójának tekintetében;
- milyen mértékben kell a tanulóknak tudatosítani (a) az anyanyelv és (b) a célnyelv nyelvtanát és (c) azok kontrasztív viszonyait;
- hogyan (a) elemzik, rendszerezik és mutatják be tanulóknak a grammatikai struktúrákat, és (b) a tanulók hogyan sajátítják el azokat;
- hogyan és milyen elvek alapján közvetítik tanulóknak, illetve milyen előhívási technikákat alkalmaznak a lexikai, grammatikai és pragmatikai jelentés területén a célnyelven, pl.
 - forrásnyelvre/-ről történő fordítással
 - célnyelvi meghatározással, magyarázattal stb.
 - szövegösszefüggésből való kikövetkeztetéssel” (i. m. 185k.).²⁰

¹⁹ Vö. Portmann-Tselikas (2003: 28): „Sehol nem kérdőjeleztem meg a grammatikaoktatást. A kognitívan érett, képzett tanulóknál, úgy gondolom, valóban semmiképpen nem lehet lemondani róla, annál is inkább, mert ezek a tanulók maguk sem akarnak lemondani róla.” („An keiner Stelle habe ich den Sinn von Grammatikunterricht bezweifelt. Zumindest in Bezug auf kognitiv reife, literate Lernende kann darauf, glaube ich, tatsächlich nicht verzichtet werden, ganz abgesehen davon, dass solche Lernende meist nicht darauf verzichten wollen.”)

²⁰ Bizonyos támpontokat ad a grammatikai elvárásokra vonatkozóan az egyes nyelvi szinteken (A1, A2, B1, B2) a következő forrás: Glaboniat, Manuela és mtársai (2002): Profile Deutsch. München: Langenscheidt.

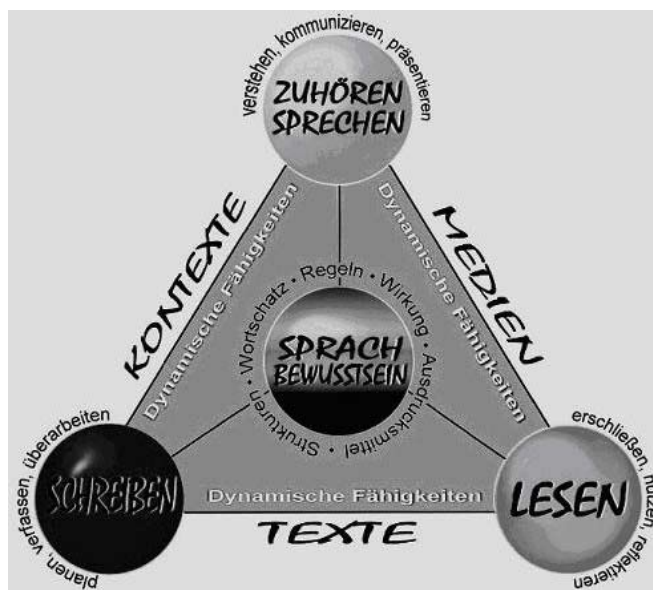
4. Irányelvek a szókincs és a grammatika tanításához

Mivel nem vagyok meggyőződve arról, hogy az újabb és újabb reformok egyértelműen jó irányba mutatnak, fontosnak tartom néhány megfontolandó irányelv megfogalmazását.

A németnek mint anyanyelvnek a kompetenciamodelljéből indulok ki. A modellt azért tartom példaértékűnek, mert a nyelvi kompetenciát mint egy komplex kompetencia-együttest ábrázolja, s emellett a modell véleményem szerint nemcsak az anyanyelvi, hanem az idegen nyelvi oktatásra is alkalmazható. A modell középpontjában a készségszintű részterületek állnak mint dinamikus képességek:

- *hallás, beszéd* (megértés, kommunikáció, prezentáció);
- *olvasás* (szövegértés, felhasználás, reflektálás);
- *írás* (tervezés, fogalmazás, átdolgozás) és
- *nyelvi tudatosság* (szókincs, szabályok, hatás, kifejezőeszközök, struktúrák).

Sematikus ábrázolásban lásd az alábbi ábrán.²¹



Ebből a kompetenciamodellből kiindulva nézzünk meg egy konkrét példát, amely szemlélteti számunkra, mit várnak el Ausztriában a tanulóktól az anyanyelvi kompetenciákat illetően az általános iskola 8. osztályában (forrás: „Bildungsstandards in Österreich – Fachbereich Deutsch 8. Schulstufe”).²² A feladat tartalmaz először is egy bázisszöveget

²¹ Vö. http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mOBibliothek/Bibliothek/Bildungsstandards_Deutsch_8_Okt_2006.pdf (Letöltve: 2007.02.25.; 2011.09.05.)

²² Vö. http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mOBibliothek/Deutsch_Teil%20B_Heft_1_Sept_2005.pdf (Letöltve: 2007.03.07.); www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mOBibliothek/Bibliothek/D8_Band_1_Maerz_2007.pdf (Letöltve: 2011.09.05.)

(„Donald Duck – der Superstar aus Entenhausen”), amelynek az elolvasása után a tanulóknak különböző feladatokat kell megoldaniuk. Ezekből itt hármat emelek ki:

1. Az első feladatban a tanulóknak a szövegben előforduló frazeologizmusokat kell összekötni a megfelelő jelentéssel (pl. *jmdm. ins Fettnäpfchen treten* = 'etwas auf falsche oder ungeschickte Art sagen oder tun'; *den Kürzeren ziehen* = 'in einer Auseinandersetzung eine Niederlage erleiden'; *mit jmdm. durch dick und dünn gehen* = 'jmdm. in allen Lebenslagen beistehen').
2. A második feladatban fogalmakat kell meghatározni (pl. *Choleriker, Kino-Debüt, drangsalieren, tollpatschig* stb.).
3. A harmadik feladatban pedig a tanulóknak olyan alárendelő összetett mondatokat kell a szövegből keresniük, amelyek a következő modelleknek felelnek meg: 1) főmondat – mellékmondat; 2) mellékmondat – főmondat és 3) főmondat – mellékmondat – főmondat.

Ezek a kérdések figyelmünket a fenti kompetenciamodell középpontjára terelik, pontosabban a nyelvi tudatosságra (vö. ném. *Sprachbewusstsein*), konkrétan

- a *szókincsre*, mely a szavak mellett a frazeologizmusokat is jelenti (*Wortschatz + Ausdrucksmittel*) és
- a szabályokra és struktúrákra, azaz a *grammatikára* (*Regeln + Strukturen*).

Meggyőződésem szerint ebből a centrumból kell kiindulni, azaz a szókincs és a grammatika a nyelvoktatásban központi szerepet játszanak, hiszen ezek az alapjai a kompetenciamodellben is szereplő többi nyelvi kompetenciának is. Mindez vonatkozik az anyanyelvi és az idegen nyelvi oktatásra egyaránt!²³

Mind a lexikával, mind a grammatikával való foglalkozásnál a következő pontokat tekintem alapvetőnek, mérvadónak és ezért követendőnek:

- célzott-céltudatos-tudatosító foglalkozás,
- rendszerben való gondolkodás,
- nyelvészeti szakterminológia használata és közvetítése és
- a perspektívaváltás képessége.

A felsoroltak természetesen más-más arányban és módon érvényesek az iskolai oktatás különböző szintjein, a felnőttoktatásban vagy a nyelvtanárképzésben.

A grammatika oktatásával kapcsolatosan térek ki néhány aspektusra. Azért erre a területre, mert tapasztalataim szerint itt van a legtöbb baj, s így tennivaló.

4.1. Grammatika implicit és/vagy explicit

A rendszergondolatnak a grammatika oktatásában is a középpontban kellene állnia: meggyőződésem szerint a nyelvi kompetenciákat csak egy célzottan szisztematikus grammatikaoktatás segítségével fejleszthetjük. Ezen pontosabban a morfológiát, a szintaxist és a szövegnyelvészetet értem, azaz a szavak, a mondatok és a szöveg szintjével való rendszeres-rendszerező foglalkozást, amely a szókincsbővítéssel együtt történik, hiszen nincsen grammatika önmagában, lexika nélkül.

²³ A fonetikát azért nem említem itt külön, mert azt a szókincsbővítés, illetve a szókinccsel való foglalkozás (releváns!) integráns részének tekintem.

Itt csak néhány témacsoportot emelek ki: a morfológia területén szisztematikusan tárgyalni kell a szófajokat, szemantikai, morfológiai és szintaktikai jegyeiket. A szintaxis területén meg kell ismerni és tudatosítani kell a mondatok fajtáit szerkesztettségük szerint, hiszen a stílus nemcsak a szóválasztásban mutatkozik meg, hanem a mondat szintjén is. A szövegkompetencia nem alakítható ki szövegnyelvészeti ismeretek nélkül a szövegszintaxis, a szövegszemantika és a szövegpragmatika területén.

*Aki nem ismeri a rendszert, az nem is tud tudatosan-reflektálva rendszerben gondolkodni.*²⁴ A nyelvi közléseknek mind a *produkciója*, mind a *repciója*, illetve a nyelvi, pontosabban nyelvre való *reflektálás* is csak a nyelvi rendszer tudatos szemlélete alapján lehetséges, hiszen a nyelvhasználat különben csupán ösztönös folyamat marad, ami semmiképpen nem felel meg a mai – divatos kifejezéssel élve – tudásalapú társadalom elvárásainak, amelyben a rendszerszemléletű gondolkodásmód, a kiváló problémamegoldó képesség és kommunikációs készség mint releváns munkaerőpiaci kompetenciák jelennek meg.²⁵ A kérdés tehát az, hogyan is várhatunk el tanulóinktól/

²⁴ Az ún. AHS-Unterstufe (= Allgemeinbildende Höhere Schule; Ausztria), azaz gimnázium alsó szintjén a német mint anyanyelv tantervében a következőket olvashatjuk: „A németoktatás célja a diákok kommunikációs és cselekvési képességének fejlesztése *a nyelvnek a tanulása és a nyelvről való tanulás útján.*” („Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler *durch Lernen mit und über die Sprache zu fördern.*”) A didaktikai alapelvek között többek között ez áll: „A grammatikai és az ortográfiai tudás feladata, hogy a tanulókat képessé tegye arra, hogy *a nyelvvel tudatosan bánjanak, a nyelvről beszélni tudjanak*, valamint saját szövegeiket önállóan átdolgozzák.” („Grammatisches und orthographisches Wissen soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, *bewusst mit Sprache umzugehen, über Sprache zu reden* und eigene Texte selbstständig zu überarbeiten.”) (A kiemelés tőlem – D.-Sz. E.) (Vö. <http://www.gemeinsamlernen.at> – letöltve: 2007.03.01.; 2011.09.05.)

²⁵ Wintersteiner (2006) utal Hoppe (1974: 160) megállapítására: „A németoktatásra mint tág értelemben vett nyelvoktatásra vonatkozóan azt állapíthatjuk meg, hogy az oktatási célok csak kompetenciák lehetnek, azaz *a nyelvi közlés, a megértés és a reflektálás képessége.*” („Wir dürfen für den Deutschunterricht als Sprachunterricht im weitesten Sinne feststellen, daß Lernziele nur Kompetenzen sein können, also Fähigkeiten, *Sprache zu produzieren, zu verstehen und zu reflektieren.*”) (A kiemelés tőlem – D.-Sz. E.)

A gimnáziumok felső osztályaira (AHS-Oberstufe, Ausztria) vonatkozó tanterv didaktikai alapelvei részletesen kitérnek a nyelvre való reflektálás szükségességére: „A nyelvi reflexió a nyelv felépítéséről, működéséről és alkalmazási feltételeiről való szinkrón és diakrón szemléletet jelenti. *A nyelvi reflexiót egyrészt mint a németoktatás minden területén jelenlévő, integráns elvet kell kezelni, másrészt viszont mint önálló területet is. A grammatikai (fonológiai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai, szöveggrammatikai, pragmatikai stb.) tudás egy önálló képzési cél, amely az írásbeli és szóbeli szövegek alkotását, a szövegkompetenciát, valamint a más nyelvek rendszereiben való eligazodást hivatott fejleszteni és segíteni, s képessé tenni a nyelvi jelenségek kritikus elemzésére.* A tanulók életéből vett témákból kell kiindulni, s a nyelvre irányított figyelmet arra kell használni, hogy a tanulók a nyelvről szerzett tudásukkal a saját és mások nyelvi közlését jobban megértsék, értékeljék, s a nyelvi változatokkal és a többnyelvűséggel bánni tudjanak.” („*Sprachreflexion* ist das Nachdenken über den Bau, die Funktionsweise und die Verwendungsbedingungen von Sprache in synchroner und diachroner Hinsicht. *Sie ist einerseits als ein integrales Prinzip aller Bereiche des Deutschunterrichts zu behandeln, andererseits als ein eigenes Arbeitsfeld. Grammatikwissen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Textgrammatik, Pragmatik usw.) ist ein eigenes Bildungsziel, soll den schriftlichen und mündlichen Texterstel-*

hallgatóinktól rendszerszerű, komplex gondolkodást, ha a gondolkodás médiumát, a nyelvet nem rendszerként ismertetjük meg velük?

Az anyanyelvünk sem velünk született képességünk, azaz nem szabad mint egy természetes, magától értetődő adottságot kezelni. Utalni kell arra a triviális körülményre, hogy a nyelvelsajátítás nem zárul le a kisgyermekkorban, hanem az egész életen át tart. Ezért folyamatosan, az oktatás minden szintjén, a már meglévő tudásra építve *szisztematikusan, kumulatív módon* fejleszteni kell az idegen nyelvi kompetenciához hasonlóan.

A németnek mint anyanyelvnek a sajátosságát („die Besonderheit von Deutsch”), azaz kettős arculatát („Doppelcharakter”) Wintersteiner (2006: 4) a következőképpen fogalmazza meg:

„A némettanítás egyrészt egy *nyelvi-technikai tárgy*, amelyben társadalmilag szükséges kompetenciákat, azaz nyelvi kompetenciákat *normatív módon* közvetítünk, ugyanakkor a *nyelvi-esztétikai képzés* tárgya is, amely az egyéni(es)séget, a szabadságot nemcsak segíti, hanem feltételezi is. Pontosabban: mind a köznyelv, mind az irodalom területén a szabadság és a norma dialektikájáról van szó, de a játékszabályok különbözőek.”²⁶

Vonatkoztassuk a fenti megfogalmazást a magyarra mint anyanyelvre. Ha a magyart mint nyelvi-technikai tárgyat (*sprachlich-technisches Fach*) szemléljük, azokkal a normatív kompetenciákkal, amelyeket közvetítenie kell, akkor először is azzal kell tisztában lennünk, hogy a szabadságot (*Freiheit*) csak a norma szisztematikus feldolgozása és ismerete teszi lehetővé.

Álláspontomat Weinert (2000) szavaival támasztom alá, aki az intelligens tudás elsajátításában látja az oktatási rendszer és az élethosszig tartó tanulás legfontosabb feladatát.²⁷ Gondolatai közül kettőt emelek ki, amelyek az én érvelésem szempontjából relevánsak:

- „Igényes területeken *nem létezik kiemelkedő kompetencia megfelelő tartalmi tudás nélkül.*”²⁸

lungsprozess und die Textkompetenz sowie die Orientierung in den Systemen anderer Sprachen fördern und zur kritischen Analyse von sprachlichen Erscheinungen befähigen. Auszugehen ist von Themen aus der Realität der Schülerinnen und Schüler. Situationen der Sprachaufmerksamkeit sind zu nutzen, um mit Wissen über Sprache eigene und andere sprachliche Handlungen besser verstehen und einordnen zu können und mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit umgehen zu können.” (A kiemelés tőlem – D.-Sz. E.) (Vö. <http://www.gemeinsamlernen.at> – Letöltve: 2007.01.08.; 2011.09.05.)

²⁶ „Deutschunterricht ist einerseits ein *sprachlich-technisches Fach*, in dem gesellschaftlich notwendige Kompetenzen *normativ* vermittelt werden, Sprachkompetenzen eben, und er ist zugleich ein Fach der *sprachlich-ästhetischen Bildung*, das Individualität und Freiheit nicht nur fördert, sondern sogar voraussetzt. Präziser gesagt: Sowohl im Bereich der Alltagssprache wie im Bereich der Literatur gibt es eine Dialektik von Freiheit und Norm, aber die Spielregeln sind unterschiedlich.”

²⁷ Elhangzott F. E. Weinert 2000. március 29-én megtartott előadásán, Pädagogisches Zentrum Bad Kreuznach; vö. <http://www.uni-duesseldorf.de/muendlichkeit/bildungsstandards/2-intelligent.htm> (Letöltve: 2011.09.05.)

²⁸ „*Es gibt keine herausragende Kompetenz auf anspruchsvollen Gebieten ohne ausreichendes inhaltliches Wissen.*”

- „Azt az *intelligens tudást*, amely csatlakozni kíván az élethosszig tartó tanuláshoz, s annak alapja kíván lenni, *szisztematikusan kell elsajátítani*.”²⁹ (A kiemelés tőlem – D.-Sz. E.)³⁰

Mint ahogy már utaltam rá, mind a hétköznapi nyelvhasználatban, mind a szépirodalomban a szabadság és a norma dialektikájáról beszélhetünk, csak a *játékszabályok* („die Spielregeln”) különbözöek (vö. Wintersteiner fentebb). Ezekkel a játékszabályokkal kell tehát tisztában lennünk. Ez azonban véleményem szerint a már tárgyalt *szisztematikusság* és a *perspektívaváltás* képessége nélkül nem megy.

Szisztematikusság nélkül a szókincs és a grammatika területén a kommunikatív kompetencia effektív módon nem alakítható ki és nem fejleszthető. Magas szintű nyelvhasználat nincsen tudatosság nélkül, ehhez pedig szisztematikusan tudás kell a nyelvről. Szisztematikusság nélkül nem lehet megfelelni az oktatási standardoknak. Ezt a német mint anyanyelv kapcsán azokkal az osztrák standardokkal is bizonyíthatjuk, amelyeket az általános iskola 8. osztálya számára fogalmaznak meg követelményként a nyelvi tudatosságra vonatkozóan (2006. októberi verzió):

„A szövegértés, a hatásos nyelvhasználat és a sikeres kommunikáció feltételeként betekintést nyerni a nyelv szerkezetébe, szabályaiba, funkciójába:

- szöveg- és mondatstruktúrákat ismerni és alkalmazni;
- szófajokat és a szavak szerkezetét ismerni és használni;
- differenciált szókinccsel rendelkezni és a nyelvi kifejezőeszközöket a szituációnak megfelelően alkalmazni;
- a helyesírás és a központozás alapvető szabályait ismerni;
- a nyelv jelentésére és hatására mind írott, mind szóbeli közlésekben reflektálni, a többnyelvű környezet figyelembevételével.”^{31,32}

A szisztematikusság mellett mind a szókincs, mind a grammatika területén fontos a *perspektívaváltás képessége*. Ez alatt azt a képességet értem, hogy az „ideális”

²⁹ „*Intelligentes Wissen*, das anschlussfähig sein soll für lebenslanges Lernen und das die Grundlage des lebenslangen Lernens darstellt, *mus in systematischer Weise erworben werden*.”

³⁰ Ehhez még két asszociatív megjegyzés: 1) a kumulatív tanulást feldolgozó osztrák anyagban az anyanyelvre való reflektálásnál a felső tagozatra vonatkozóan a következő cél fogalmazódik meg: „hosszú távú, szisztematikusan tudás felépítése pl. a szófajokról és a mondatrészekről” („Aufbau eines langfristigen, systematischen Wissens z. B. über Wortarten und Satzglieder”); 2) az érveléssel kapcsolatban a 7–8. osztályra vonatkozóan a tanterv komplex mondatstruktúrák átlátását írja elő („komplexe Satzkonstruktionen durchschauen”). (Vö. www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/ue-deutsch/docs/modul_1/teil-3.pdf p. 75. és p. 80. – letöltve: 2011.09.23.)

³¹ „Einsicht gewinnen in Struktur, Normen und Funktion der Sprache als Voraussetzung für Textverstehen, wirkungsvollen Sprachgebrauch und gelungene Kommunikation.

- Text- und Satzstrukturen kennen und anwenden
- Wortarten und Wortstrukturen kennen und anwenden
- Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden
- Grundlegende Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung anwenden
- Bedeutung und Wirkung von Sprache in geschriebenen und gesprochenen Texten unter Berücksichtigung eines mehrsprachigen Umfeldes reflektieren.”

³² Vö. http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mOBibliothek/Bibliohek/Bildungsstandards_Deutsch8_Okt_2006.pdf (Letöltve: 2007.03.03.; 2011.09.05.)

nyelvhasználó képes arra, hogy a nyelvet tudatosan, mintegy „kívülről” is tudja szemlélni. Perspektívaváltásról az idegen nyelvek tanulása és tanítása kapcsán szoktunk beszélni, hiszen ez a szemlélet teszi a kontrasztivitást lehetővé. Ha az idegen nyelv(ek) elsajátításakor az anyanyelvünkkel vetjük össze a célnyelve(ke)t, ez nemcsak abban segít, hogy a különbségek felismerésével és tudatosításával az interferenciális hibákat könnyebben kiküszöbölhetjük, hanem azzal az előnnyel is jár, hogy saját anyanyelvünk rendszere is tudatosodik bennünk, azaz a kontrasztív szemlélet az anyanyelvi kompetenciát is fejleszti. (Ezért javasolják pl. Németországban és Ausztriában sokan, hogy a némettanárok tanuljanak németet mint idegen nyelvet egyetemi tanulmányaik alatt, annál is inkább, mert vannak olyan régiók/városok/iskolák, ahol nagyon nagy azoknak a tanulóknak az aránya, akik a németet mint második nyelvet tanulják.)

A tudatos kontrasztivitás (*bewusste Kontrastivität*) szerepét hangsúlyozza többek között Fandrych is, illetve azt is kiemeli, hogy a hasonlóságok felismerése szintúgy fontos (2005: 9):

„Az anyanyelv (és természetesen más már korábban elsajátított idegen nyelvek) szabályainak az implicit ismerete különbözőképpen befolyásolhatja a német nyelv elsajátítását. A »kontrasztivitas« hallatán először tanulási nehézségekre gondolunk, amelyek abból fakadnak, hogy az idegen nyelvben bizonyos struktúrák mások, mint az anyanyelvben. [...] Legfőképpen azok a nyelvtanulók, akik egy tipológiailag teljesen »más« nyelvet beszélnek, alkotnak gyakran egy olyan hipotézist, hogy az anyanyelv struktúráinak az átültetését mindenképpen el kell kerülni. Tanulmányaik alatt megtapasztalták, hogy az anyanyelvi »transzferek« általában »nem működnek«, azaz hibás megnyilatkozásokhoz vezetnek. Ez a tapasztalat azonban túlzott általánosításhoz vezethet [...]»³³

Hivatkozom ismét Stephanides Évára (2000: 58k.), aki szintén meg van győződve arról, hogy:

„A kontrasztív megközelítés a nyelvtan valamennyi szintjén emeli a nyelvtanítás hatékonyságát”. Sok példát vonultat fel, majd így összegez: „[...] a nyelvtanulók zöme, a tizenévesek és a felnőttek egyaránt, megkövetelik és elvárják a magyarázatot, hogy miért és hogyan kell mondaniuk, illetve írniuk. Ismerni akarják az okokat, és nem elégszenek meg azzal, hogy a jelenségeket hallják és látják. Ebben nagy segítséget nyújt a kontrasztív nyelvészeti megközelítés, amikor a tanár felhívja a figyelmet az anyanyelv és a tanuló idegen nyelv/nyelvek közötti különbségekre és részleges hasonlóságokra.”

Az általános iskola 4. osztályára vonatkozó osztrák képzési standardok „a nyelvbe való betekintés és nyelvszemlélet” kapcsán szintén a kontrasztivitás szellemében fogalmaznak:

³³ „Das implizite Wissen um die Regeln der eigenen Sprache (und natürlich auch von vorher gelernten Fremdsprachen) kann auf verschiedene Weise das Erlernen des Deutschen positiv beeinflussen. Meist denkt man beim Stichwort »Kontrastivität« zunächst an die *Lernschwierigkeiten*, die daraus resultieren, dass in der Fremdsprache eine bestimmte Struktur anders ist als in der Muttersprache. [...] Gerade Lernende, die eine typologisch recht »andere« Sprache sprechen, bilden häufig Hypothesen, dass sie eine Übertragung von Strukturen ihrer Muttersprache auf jeden Fall vermeiden sollten. Sie haben in ihrer Lernbiographie erfahren, dass »Transfers« aus der Muttersprache meist »nicht funktionieren«, also zu »falschen« Äußerungen führen. Aber diese Erfahrung kann zu Übergeneralisierungen führen [...]»

„Sok tanuló többnyelvűsége, az idegen nyelv korai elsajátítása és más nyelveknek a hétköznapi nyelvhasználatra gyakorolt hatása lehetőségeket adnak arra, hogy a saját nyelvet más nyelvekkel való összehasonlításban szemléljük.”^{34,35}

Ha ez a magyar valóságot egy az egyben nem is fedi, sok szempontból azonban mégiscsak jellemző nálunk is, s így hasonló tanulságokkal járhat. Magyarországon szintén kisiskoláskorban kezdődik az idegen nyelvek oktatása, sőt, sok gyerek már az óvodában tanul játékos formában (elsősorban) angolul vagy németül. Ha tehát a kontrasztív szemlélet nemcsak az idegen nyelvi órán jelenik meg, ahol ez szinte szükségszerű, hanem az anyanyelvi órán is, akkor – ismétlem – ezzel a magyar anyanyelvi kompetenciát is fejlesztjük. Más oldalról megközelítve: sok idegen nyelvet oktató tanár tanúsíthatja, mekkora erőfeszítést jelent az idegen nyelv oktatása, ha nincs mögötte megfelelő anyanyelvi kompetencia, ami nemcsak a nyelvi szabályok megfelelő használatát jelenti, hanem tudatosságot is, a szabályoknak, valamint a nyelvészeti terminusoknak az ismeretét. Az „igazi” nyelvi kompetencia *a nyelvről való tudást* is magában foglalja (vö. német *können* vs. *kennen*).³⁶ (Egy egyszerű példával élve: ha a tanuló anyanyelvében is összekeveri a szófaji és a mondatrészi kategóriákat, akkor nehezen magyarázható meg neki például az, hogyan viselkedik a melléknév a németben jelzői helyzetben és az összetett állítmány részeként.) Ahogy tehát az anyanyelvoktatás az idegen nyelv oktatásának az alapja, ugyanúgy az idegen nyelvi oktatás is termékenyítően hathat a kontrasztív szemlélettel, a perspektívaváltás képességével az anyanyelvi kompetencia fejlesztésére.

Ebben az összefüggésben hivatkozom az akkori Oktatási és Kulturális Minisztériumnak arra az ajánlására, amelyet a középiskolai nyelvi előkészítő évfolyamokra vonatkozóan az idegen nyelveket illetően fogalmazott meg. Az OKM ajánlásában irányelvként fogalmazódik meg „az anyanyelv és a célnyelv komparatív és kontrasztív szemlélete, az anyanyelvi beszédkultúrával való (esetleg tantárgyként is) szorosabb kapcsolat”.³⁷

5. Összegzés

Az összefoglalásban azokból a véleményekből indulok ki, amelyeket osztrák hallgatók fogalmaztak meg a Klagenfurti Egyetemen tartott „Grammatik der Gegenwartssprache” címmel – természetesen németül – tartott kurzusom evaluációjában (2007. január). Az

³⁴ „Die Mehrsprachigkeit vieler Schülerinnen und Schüler, das frühe Erlernen einer Fremdsprache und der Einfluss anderer Sprachen auf die Alltagssprache bieten Gelegenheiten, die eigene Sprache im Vergleich mit anderen Sprachen zu reflektieren.”

³⁵ Vö. <http://www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-deutsch-gs.pdf> (Letöltve: 2011.09.05.)

³⁶ A grammatikai magyarázatoknak, a szabályok megfogalmazásának természetesen érthetőnek kell lenniük, messzemenően figyelembe kell venni a tanulók már meglévő ismereteit és tanulási stratégiáit, életkorukat, motiváltságukat, a nyelvtanulás célját stb. A magyarázatoknak emellett gyakorlatorientáltak kell lenniük, kommunikációs szempontból relevánsaknak, az autentikus nyelvhasználaton kell alapulniuk. Az állandósult szöszervezetek különösen fontosak. (Vö. Fandrych 2005: 9.)

³⁷ Vö. Oktatási és Kulturális Minisztérium: Ajánlás a nyelvi előkészítő évfolyammal induló oktatás idegen nyelvi tartalmához. (<http://www.nemfi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/ajanlas-nyelvi> – Letöltve: 2011.09.05.)

ún. endfeedback-ből két német anyanyelvű, a németet mint idegen nyelvet tanuló (DaF-) hallgató véleményét idézem:

„Ezen a kurzuson *tudatosodott* bennem mint anyanyelvi beszélőben igazán, mennyire komplex a német nyelv felépítése [...]”³⁸

„A kurzus lényegesen hozzájárult egy *tudatos nyelvszemlélet* kialakulásához. A példák és megfontolások alapján a hallgatókban, mindenekelőtt a német anyanyelvűekben, *tudatosodott* az, ami az anyanyelvükben »grammatikailag magától értetődőnek« tűnt.”³⁹
(A kiemelések tőlem – D.-Sz. E.)

Meggyőződésem, hogy csak akkor érezhetjük magunkat igazán otthonosan egy nyelvben, ha képesek vagyunk a nyelvet egy bizonyos távolságból *is* szemlélni, s ez nemcsak az idegen nyelv(ek)re, hanem az anyanyelvre szintűgy érvényes. A nyelvoktatásban – az anyanyelvi és az idegen nyelvi oktatásban egyaránt – két elvet tartok tehát irányadónak: a rendszerszerűséget, a rendszerben való gondolkodást és a kontrasztivitást. Ezek azok az elvek, amelyek segítségével a(z) (anya)nyelvi oktatás mint nyelvi-technikai tárgy leginkább meg tud felelni azoknak az aktuális fejlődési tendenciáknak, amelyeket két szó fémjelez: *kompetenciák* és *standardok*.

Az elmondottakat összefoglalva és kiegészítve:

- A megalapozott kommunikatív kompetencia tudatos, azaz reflexióra képes nyelvhasználatot jelent. A rendszerszerű szemlélet, a nyelvi rendszer, a grammatika alapos és tudatos szemlélete olyan nyelvhasználatot tesz lehetővé, amely messze túlmutat a naiv nyelvhasználaton.
- A kontrasztív szemlélet szintűgy a nyelvi tudatosság szolgálatában áll, s a nyelvi érzékenység (*Language Awareness*) mellett az interkulturális szemléletet is érvényre juttatja.⁴⁰

Az anyanyelvi oktatás szépirodalmi része mint nyelvi-esztétikai képzés az interkulturalitást írta zászlajára, s ennek megfelelően az anyanyelvi oktatásnak mint nyelvi-technikai tárgynak a kontrasztivitást kell előtérbe helyeznie, amely komplex képességek kialakulását teszi lehetővé. Az osztrák és német oktatási rendszer már felismerte, hogy a multikulturális és többnyelvű társadalom új elvárásokat támaszt minden tantárggyal, különösen azonban az anyanyelvi oktatással szemben, s megpróbál ezeknek megfelelni. Magyarországon is perspektívaváltásnak kell történnie, s ennek a vezérelvéül a kontrasztivitást kell választani. Az anyanyelvi oktatás didaktikájára az idegen nyelvi didaktika megtermékenyítő hatással lehet, hiszen a nyelv(ek)nek a különböző perspektívából való szemlélete teheti lehetővé a kongruens identitás létrejöttét, amely mint szociális kompetencia működik. A komplexitás, a multidiszciplinaritás

³⁸ „Man wurde sich durch diese LV als Muttersprachler erst richtig *bewusst*, wie komplex der Aufbau der deutschen Sprache ist [...]”

³⁹ „Die Lehrveranstaltung hat wesentlich zur Herausbildung einer *bewussten Sprachbetrachtung* beigetragen. Anhand von Beispielen und Überlegungen konnten sich auch (und vor allem) deutschsprachige Studenten dessen *bewusst werden*, was ihnen aufgrund der Muttersprache als »grammatikalisch selbstverständlich« schien.”

⁴⁰ A *Language Awareness* fogalmához vö. az ide (Informationen zur Deutschdidaktik) 2002/3-as számát (26. évfolyam), amelyet Eva Maria Rastner szerkesztett „Sprachaufmerksamkeit” címmel.

a mai oktatásban kulcsszavak, így számomra nyilvánvaló, hogy az anyanyelvi és az idegen nyelvi oktatást/nevelést összekapcsoljuk.

Az elmondottakból kitűnik, hogy nem értek egyet a következő gondolatokkal:

„A kompetenciafejlesztés szemléletű pedagógiában [...] a tudás nem lehasítva jelenik meg ugyanezen tudás kommunikálásáról, a kommunikálás pedig nem lehasítva értelmeződik a tudás alkalmazásáról – vagyis a Chomsky-féle szemlélettől elütő módon e felfogásban nincsenek elkülönülő kompetencia és performancia komponensek –, hanem a tudás csak akkor és annyiban létező, amiképpen és amennyiben kommunikálható, vagyis alkalmazható. A tudás így nem megelőzi önmaga kommunikálását, hanem együtt születik meg és bontakozik ki vele – egyik csak annyira és annyiban van, amennyire a másikként létezik. Tudás, kommunikáció, alkalmazás ebben a felfogásmódban inherensen azonosak egymással.” (Gordon Győri 2007: 1)

Kétségtelenül szorosan összefüggő, egymást feltételező, de véleményem szerint semmiképpen sem azonos kategóriákról van szó. Ezt támasztják alá az emlékezet- és tudáskutatás eredményei is.

A kompetenciaalapú oktatással foglalkozó tanulmányok hangsúlyozzák, hogy az agykutatás, a kognitív pszichológia stb. eredményeit az oktatás modernizációjához fel kell használni (vö. pl. Vass 2007: 1). Ezzel kapcsolatban az emlékezet és a tudás viszonyáról ejtsünk néhány szót.

A hosszú távú emlékezet kutatásánál két alapvető típust különböztetünk meg: 1) a *deklaratív* (explicit, propozicionális) és 2) a *nem-deklaratív* (implicit, procedurális) emlékezetet (vö. Traoré 2005: 103k.). Ebből kiindulva az emberi tudásnak is erről a két fajtájáról beszélünk.

Az idegen nyelvek (iskolában történő) elsajátításakor először tudatos, deklaratív ismeretekről beszélhetünk, amelyek fokozatosan alakulnak át procedurális ismeretké. Ez a procedurálódási folyamat Anderson (1983) szerint a következő három fázisból áll: 1) *kognitív*; 2) *asszociatív* és 3) *autonóm* fázis. A kognitív fázis a deklaratív tudás megszerzését jelenti; az asszociatív fázisban a nyelvhasználó még gyakran támaszkodik deklaratív tudására; majd az autonóm fázisban automatikusan használja a nyelvet. Ha tehát az idegennyelv-oktatásban elhanyagoljuk az „absztrakt szintű ismeretek” közvetítését, azzal a kognitív fázis kimarad, az autonóm fázisnak nincs olyan alapja, amelyből egyáltalán kifejlődhet. A kisiskoláskori idegennyelv-tanításban a fázisok fordított sorrendben jelennek meg, hiszen „a nyelvtanulás gyermekkorban a természetes nyelv-elsajátítás folyamataira épül. [...] A tanulók még nem képesek az analitikus gondolkodásra, az absztrahálásra. Ezért fontos, hogy a nyelv rendszeréről az ismereteket ne direkt módon, szabályok formájában, hanem játékosan, implicit szerezzék meg” (Péter 2007: 66). A felső tagozatban azonban a kognitív fázis már egyre fontosabbá válik.

Ha a fentieket az anyanyelvi oktatásra adaptáljuk, akkor azt mondhatjuk, hogy a kisgyermekkorú „naiv-autonóm” fázis után egy „tudatos-autonóm” fázist várunk el a mai kompetenciaalapú oktatással összhangban. Itt azonban megint csak érvényes: az elaborált szintű, azaz tudatosságot feltételező autonóm fázis nem fejlődhet ki az asszociatív, illetve az ezt tudatosító kognitív fázis nélkül.

A nyelvi rendszer absztrakt szintű megismertetéséről veszélyes lemondani mind az anyanyelv, mind az idegen nyelvek oktatásában. Az új, divatos módszerek kétségtelenül megújíthatják az oktatást, de a régi módszereket nem kiszorítaniuk, hanem kísér-

niük kell. Ha valóban kommunikatív kompetencia kialakítása a célunk, akkor mind a szókincset, mind a nyelvtant szisztematikusan, rendszerbe ágyazottan is tárgyalnunk kell, mert a restringált lexika és nyelvtan még nagyobb nyelvi korlátokhoz fog vezetni, mint amilyenek már így is léteznek.

IRODALOM

- Ammon, Ulrich (1973): Auswahlbibliographie zum Thema »Dialekt und Sprachbarriere«. In: Bausinger, Hermann (szerk.): *Dialekt als Sprachbarriere? Ergebnisbericht einer Tagung zur alemannischen Dialektforschung*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde, pp. 133–162.
- Anderson, John R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Demeter Kinga (2006, szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=kompetencia> (Letöltve: 2007.07.15.; 2011.09.05.)
- Dollase, Rainer: Was macht erfolgreichen Unterricht aus? <http://www.uni-Bielefeld.de/psychologie/ae/AE13/HOMEPAGE/DOLLASE/Unterricht.pdf> (Letöltve: 2007.02.13.; 2011.09.05.)
- Fandrych, Christian (1999): Sprachbewußtsein und Landeskunde: Ein Ansatz zur Erarbeitung von sprachlichem und landeskundlichem Wissen im Fortgeschrittenenunterricht. In: Tenberg, Reinhard (szerk.): *Intercultural Perspectives. Images of Germany in Education and the Media*. München: Iudicium, pp. 85–111.
- (2005): Ordnung und Variation in Satz und Text. Wortstellung entdecken, erkunden, erproben. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 2005/32, pp. 5–11.
- Gordon Györi János (2007): *A kommunikatív kompetencia fejlesztése az iskolában*. <http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kommunikacios> (Letöltve: 2011.09.05.)
- Hessky, Regina (2008): Wo liegt der Hund begraben? Ein Beitrag von der Grenzlinie. In: *Jahrbuch der Ungarischen Germanistik* 2007. Budapest – Bonn: Gondolat Kiadói Kör, pp. 13–17.
- Hoppe, Otfried (1974): Operation und Kompetenz. Das Problem der Lernzielbeschreibung im Fach Deutsch. In: Kochan, Detlef C. – Wulf Wallrabenstein (szerk.): *Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts*. Kronberg: Scriptor Taschenbücher Verlag, pp. 159–174.
- Hurrelmann, Klaus (2002): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. 8. kiad. Weinheim – Basel: Beltz Verlag.
- Karácsony Lajos – Dr. Tálasi Istvánné (2003): *Német nyelvtan középiskolák számára*. 28. kiad. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KER (2002): *Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás. Nyelvtanítás. Értékelés*. Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. (Németül: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Council for Cultural Co-operation Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg; übersetzt von Jürgen Quetz et al., Hrsg. vom Goethe-Institut Inter Nationes et al., Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.)
- Königs, Frank G. (2004): Grammatikvermittlung im Trend – Trends der Grammatikvermittlung. Beobachtungen zu Rolle und Gestaltung der Grammatikvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn, Peter (szerk.): *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache*. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 66) Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, pp. 40–78.
- Luchtenberg, Sigrid (1995): Language Awareness oder: Über den bewussten Umgang mit der Fremdsprache im Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1995. Fremdsprachenlerntheorie, pp. 36–41.

- Pála Károly (2007): *Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon*. <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/pala-karoly-kompetencia> (Letöltve: 2011.09.05.)
- Péter Éva (2007): A kompetencia alapú nyelvoktatás lehetőségei a kisiskoláskorban. In: Antus Györgyné (szerk.): *Mit? Kinek? Hogyan? – Vezetőtanárok IV. Országos Módszertani Konferenciája*, Szekszárd, 2007. október 12–13. Szekszárd: PTE Illyés Gyula Gyakorlóiskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Gyakorlóóvoda, pp. 66–72.
- Portmann-Tselikas, Paul (2001): Sprachaufmerksamkeiten und Grammatiklernen. In: Portmann-Tselikas, Paul – Sabine Schmöller-Eibinger (szerk.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck u. a.: Studienverlag, pp. 9–48.
- (2003): Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Fremdsprachenunterricht. *German as a Foreign Language* 2003/2, pp. 29–58.
- Rosenbach, Manfred (2007): *Entwicklung – Erziehung – Sozialisation*. <http://ods3.schule.de/aseinar/entwicklung/sozialisat.htm> (Letöltve: 2011.09.05.)
- Sárvári Tünde (2007): Milyen autentikus szövegekkel fejleszthető az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia az 5–6. évfolyamon? In: Antus Györgyné (szerk.): *Mit? Kinek? Hogyan? – Vezetőtanárok -tanárok IV. Országos Módszertani Konferenciája*, Szekszárd, 2007. október 12–13. Szekszárd: PTE Illyés Gyula Gyakorlóiskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Gyakorlóóvoda, pp. 72–78.
- Sejtes Györgyi (2006): „Kompetenciadivat.” (Lehetséges keretminta az anyanyelvi kompetencia fejlesztésére.) *Módszertani Közlemények* 2006/2, pp. 41–49.
- Stephanides Éva (2000): A nyelvtan szerepe a mai nyelvoktatásban. In: Kiszely Zoltán (szerk.): *Idegen nyelv-tanítás a felsőoktatásban*. (Kodolányi Füzetek 6.) Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola, pp. 43–59.
- Traoré, Salifou (2005): Quo vadis, Grammatikunterricht? Überlegungen zu einem postpragmatischen Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 2005/2, pp. 102–108.
- Vass Vilmos (2007): *A kompetencia fogalmának értelmezése*. http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-07_fogalom (Letöltve: 2007.07.15.; 2011.09.05.)
- Whorf, Benjamin Lee (1963): *Sprache – Denken – Wirklichkeit*. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Hrsg. und üb. von Peter Krausser. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Wintersteiner, Werner (2006): *Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt*. Deutschdidaktik im Sog gesellschaftlicher Interessen. Ein historischer Versuch. – Plenarreferat auf dem Symposium Deutschdidaktik, Weingarten, 18.09.2006. http://www.uni-klu.ac.at/ide/referat_weingarten_07.pdf (Letöltve: 2007. 03.01.) (Vö. még in: *Didaktik Deutsch* 2007/22, pp. 51–70.)
- Zs. Sejtes Györgyi – Ótott Ildikó (1998): *Nyelvi és kommunikációs feladatgyűjtemény tizenéveseknek*. (= KOMA X 069) Szeged: kiadó nélkül.

JUNGNÉ FONT JUDIT

Négy nemzetközi angol nyelvvizsgarendszer 7–12 évesek számára: összehasonlító elemzés I.*

Four international large-scale proficiency tests developed for young EFL learners aged 7 to 12

The study compares four international large-scale proficiency tests developed for young English as a Foreign Language learners aged 7-12. It analyses whether the linguistic demands of the tests can be aligned to a certain level of proficiency and to what extent the exams take into account young learners' age related special needs and characteristics of their language learning. As the exam boards define the language levels of their tests by referring to the six proficiency levels of the Common European Framework of Reference, they provide opportunities for comparison and assessment of their attention to validity and reliability.

The paper is organised into three sections. The first one provides a brief overview of the assessment terms of communicative testing and the most important general characteristics of young learners. The second section discusses what the tests aim to achieve, what ages they are designed for, and how they are linked to the CEFR levels. The third part compares and analyses the strengths and weaknesses of exam tasks. It presents the construct and structure of the exams, investigates what is integrated into one test, what language skills are tested individually or in an integrated fashion, and what their weight is. It presents to what extent the exams employ language use ability tasks and what kind of activities and performances they require on the part of the test taker. Finally, it examines how they evaluate children's achievement and what they reveal about scores.

Bevezetés

Az angol nyelv tanításának mind korábbi életkorban és egyre szélesebb körben való térhódítása következtében az ifjú nyelvtanulók egyre többféle programban és keretek között tanulják az idegen nyelvet. Szülők és tanárok növekvő mértékben igénylik, hogy a gyerekek nyelvtudásáról megbízható visszajelzést, értékelést kapjanak.

Az egyre szaporodó korai nyelvtanulási programokkal párhuzamosan számos vizsgarendszer kidolgozott olyan kritérium-orientált nyelvtudásmérő vizsgákat, amelyek a gyerekek nyelvtudását akár már 6–8 éves korban dokumentálják. Ezek a nem kevés pénzért lehető vizsgák a négy készséget mérik általában három szinten, megfelelően a Közös Európai Referenciakeret (KER 2002) A1 és A2-es szintjeinek, amelyek részben egybeesnek a hazai Nemzeti alaptanterv (NAT 2003) szintkövetelményeivel (Nikolov és Szabó, megjelenés alatt).

* Ebben a számunkban a szokásosnál jóval nagyobb terjedelmű dolgozatnak az I. részét adjuk közre, a teljes irodalomjegyzékkel. – *A szerk.*

A nemzetközi vizsgák létjogosultsága mellett szól, hogy standardizáltak, és így módot adnak a különböző tanulók teljesítményének összehasonlítására; mindamellett alkalmazásuk nagy körültekintést igényel, mivel a gyerekek életkori jellegzetességei folytán (érzékenység a kritikával és kudarcral szemben) az ő teljesítményük értékeléséhez speciális módszerek kelljenek. Az affektív tényezők mellett a vizsgáztatásuk számtalan egyéb, szintén életkori sajátosságaikból adódó problémát is felvet: figyelemkoncentrációjuk és a tesztekkel való ismeretségük nagyon eltérő lehet (Bailey 2008: 388), járatlanságuk következtében nehézséget okozhat számukra a teszt formátuma, az utasítások szövegének megértése is. Felismerve, hogy a gyerekek az idősebb vizsgázókéthől eltérő ütemben fejlődnek, más tapasztalataik vannak, más a tanulási stílusuk, és másféle érzelmekkel viselkednek a tanulás iránt, a vizsgáztatásuk során nemcsak általános életkorbeli sajátosságaik ismeretére van szükség, hanem a nyelvtanulási jellegzetességeik ismeretére is (McKay 2006: 26). Mindezen tényezők figyelembevétele nélkül a vizsgák eredményei nem lesznek megbízhatóak és érvényesek. A gyerekek számára fejlesztett nemzetközi vizsgák egyik lényeges jóságmutatója éppen az, hogy milyen mértékben veszik figyelembe a gyerekek speciális jellemzőit és szükségleteit.

A négy nemzetközi nyelvvizsgarendszer: a *Cambridge Young Learners English Tests*, a *City & Guilds ESOL for Young Learners*, a *Pearson Test of English Young Learners* és a *Trinity Integrated Skills in English (ISE)* közös célja annak megállapítása, hogy a tanulók elérték-e az általános nyelvi alapképességek egy adott szintjét. Amikor a gyermekek nyelvvizsgáinak létjogosultságát és megfelelőségét vizsgáljuk, nemcsak arra keresünk választ, hogy egy-egy vizsga kritériumrendszere egy adott nyelvi szintnek megfeleltethető-e, hanem arra is, hogy a vizsgák mennyire veszik figyelembe a gyerekek életkori sajátosságait és nyelvtanulási jellegzetességeit, s elősegítik-e a gyerekek tanulását, nyelvhasználati képességeik alkalmazását. A nyelvtanulás korai szakaszában átélt tapasztalatok döntő befolyást gyakorolhatnak a gyerekek későbbi nyelvtanulási motivációjára és a nyelvtanulási folyamat eredményére. A végső kérdés tehát az, hogy a vizsgák hogyan szolgálják a nyelvtanítást, pozitív hatást gyakorolnak-e a tanulási-tanítási folyamatra.

Az Európa Tanács által létrehozott hatfokozatú nemzetközi szintrendszer, a Közös Európai Referenciakeret (KER 2002) meghatározza a nyelvtudás szintjeit, és javaslatokat fogalmaz meg arra vonatkozóan, hogy ezek a szintek mérhetőek legyenek, közös alapot teremtve ezzel a nyelvi tantervek, irányelvek, vizsgák kidolgozásához. Mivel a tanulmányban elemzett vizsgák rendszere kapcsolódik a KER-hez, az ennek a külső kritériumrendszernek való megfeleltetés módot ad az összehasonlításra, a vizsgarendszerek érvényességének (validitásának) és megbízhatóságának (reliabilitásának) értékelésére.

A tanulmány első részében a (nyelvhasználó kommunikatív kompetenciáját mérő) kommunikatív tesztelés azon elméleti alapfogalmait vázoljuk fel, amelyek alapján a vizsgák „jóságmutató”-it megítélhetjük; ezután a 7–12 évesek idegen nyelvi fejlődésének legfontosabb jellemzőit ismertetjük, amelyek meghatározzák, hogy hogyan célszerű a nyelvtudásukat fejleszteni és értékelni. A második részben azt vizsgáljuk meg, hogy mi a vizsgák célja, milyen életkorú és háttérű gyerekeknek ajánlhatóak, és hogyan kapcsolódnak a KER nyelvi szintjeihez. A harmadik részben a vizsgafeladatok összehasonlítása és értékelése következik.

Az elemzések során először azt tekintjük át, hogy milyen a vizsgák konstruktuma: hogyan épülnek fel, milyen készségeket mérnek, milyen arányban; mennyire veszik figyelembe, hogy a hallásértés és a beszédkészség a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelően elsőbbséget élvez az írott nyelvvel szemben. Ezt követően azzal foglalkozunk, hogy a vizsgák mennyire tartják fontosnak és milyen mértékben alkalmazzák a valódi nyelvhasználatot igénylő feladatokat, megtalálják-e az egyensúlyt a zárt és nyitott feladatok között, bizonyos megbízhatósági elemeket feláldoznak-e az érvényesség oltárán. Végül azt vizsgáljuk meg, hogy a vizsgák hogyan értékelik a gyerekek teljesítményét, és melyek az értékelés kritériumai.

A nyelvi tesztelés elméleti háttere

Több kutatásban kimutatták, hogy az iskola első szakasza soha vissza nem térő lehetőségeket kínál egy új nyelv elsajátítására (Cameron 2001, Nikolov 2002, Nikolov és Mihajević Djigunović 2006, Pinter 2006), de a nyelvtanítás ebben a szakaszban nem jelentheti az idősebb nyelvtanulóakra kidolgozott tanítási módszerek mechanikus adaptálását, és kifejezetten a gyerekek számára kidolgozott tesztek lehet alkalmazni a nyelvtudás mérésére (Nikolov és Szabó, megjelenés alatt).

Felmerül a kérdés, hogy megfelelőek-e azok a módszerek és alapelvek, amelyekre a gyerekek nyelvtudásának értékelésére fejlesztett vizsgák épülnek, és megítélhető-e megbízhatóságuk és érvényességük. A nyelvtanításban implicit módon benne van az értékelés, de explicitté a tesztelés és a vizsgák teszik. A teszt mérési céllal készül. A tesztelés az egyénnek egy adott nyelvi területen megnyilvánuló képességére vagy tudására irányuló mérési módszer: a teszttechnikák, eljárások, itemek olyan készletéből felépülő eszköz, mely meghatározott nyelvi viselkedést vagy tevékenységet vár el a vizsgázótól. Lehet szabadabb, de lehet teljesen kötött (zárt), mint például a feleletválasztós feladatok, amelyeknél a helyes válasz pontosan meghatározott.

A megbízhatóság a mérés pontosságáról, következetességéről szól. A teszt *megbízhatósága* azt jelenti, hogy a teszten hasonló eredményeket ér el a vizsgázó akkor is, amikor azt megismétli. A teszt *érvényességi kritériuma* pedig az, hogy valóban azt méri, amit mérni szándékozik: például egy olvasásértés teszt csak olvasási képességet mér (Brown 2001: 387). A feleletválasztós teszt a megbízható tesztelési eljárások közé tartozik. A zárt feladatok alkalmazása objektív értékelést és magas reliabilitást biztosít, ugyanakkor kevésbé érvényes módja a valódi élethelyzetben alkalmazott nyelvhasználati képesség mérésének. Az értékelés akkor a legmegbízhatóbb, amikor egy item egyetlen képességterület egyetlen aspektusát méri és számszerű végeredményt ad; az összteljesítmény érvényessége szempontjából viszont szükséges minél több információt összegyűjteni a tanulónak az adott képességterület számos aspektusában nyújtott teljesítményéről. A tesztek legfőbb problémája éppen az, hogy a megbízhatóság maximalizálása érdekében sokszor csökkenteni kell az érvényességüket (Alderson, Clapham és Wall 1995: 187). A nyelvi tesztekkel kapcsolatban az egyik alapkérdés pedig az érvényességük: azt mérik-e, amit mérni hivatottak.

Alderson és munkatársai (1995: 11) a tesztek funkciójuk szerint besoroló (*placement*), haladást mérő (*progress*), teljesítményt mérő (*achievement*), diagnosztikus (*diagnostic*) és készségszinteket vizsgáló (*proficiency*) kategóriákra osztják, vagyis az összes tesztípust ezen tág kategóriák egyikébe sorolják. A készségszintet mérő

(*proficiency*) tesztek hagyományos változatai általános nyelvi kompetenciát mérnek standardizált feleletválasztós itemekkel, melyekkel a szókincset, a nyelvtani struktúrákat, az olvasásértést, a hallásértést és időnként az íráskészséget vizsgálják. A készségi szinteket mérő hagyományos teszteknek gyakran tartalmi validitási problémáik vannak, de a szerkezeti validitásra (*construct validity*) vonatkozó kutatások sikereket értek el kommunikatív tesztek fejlesztése terén (Brown 2001: 390).

A tesztekben előforduló objektív tesztelési eljárások ún. *diszkrét pontos* technikát akkor alkalmaznak, amikor egy-egy részkészségre kíváncsiak, *integrált* tesztelést pedig akkor, amikor a vizsgázótól többféle információ együttes feldolgozását várják. A hagyományos brit terminológiát követve integráló (*integrative*) tesztnek a több készség meglétét egy feladatban szétválaszthatatlanul és egyszerre igénylő tesztet (pl. a szövegkiegészítést), míg integrált (*integrated*) tesztnek a két vagy több különálló készséget együtt vizsgáló tesztet (pl. a hallásértésen alapuló íráskészség feladatot) nevezik (Bárdos 2002: 62); a két kifejezést a továbbiakban szinonimaként használjuk. A diszkrét pontos itemek legfőbb hibája, hogy a szókincset és a nyelvtant a szélesebb kontextustól elszakítva, elszigetelten kezelik, így a vizsgázónak kevesebb segítséget nyújtanak, mint az olyan feladatok, amelyekben a nyelvhasználat szélesebb kontextusa összekapcsolja a szókincset és a nyelvtant (McKay 2006: 318). Az objektív integráló méréstechnikai eljárások közül elsősorban a különböző szöveg-kiegészítési (*cloze procedure*) feladatokkal és információ-átvitellel (*information transfer*) találkozunk, ahol a szövegértésen túl a többi nyelvi készségét is mozgósítani kell a gyerekeknek. Ezen eljárások közös jellemzője, hogy elbírálásuknál nincs szükség vizsgáztatói szakvéleményre, értékítéletre, egyetlen helyes megoldásuk van, így a vizsgázó teljesítménye objektívan és könnyen mérhető. A feladatok értékelését épp ezért sok esetben számítógép végzi (Alderson, Clapham és Wall 1995: 107).

A teljesítményt mérő (*achievement*) és a készségi szintet vizsgáló (*proficiency*) tesztek a tudásszintet mérő tesztek csoportjába tartoznak. A nyelvi tesztek által mérendő tulajdonságokat, képességeket és készségeket konstruktumnak (*construct*) nevezzük. Ez a kifejezés a pszichológiából származik: az emberi viselkedés azon aspektusára vonatkozik (intelligencia, teljesítménymotiváció, olvasásértési készség), amelyet nem lehet közvetlenül mérni vagy megfigyelni (Ebel és Frisbie 1991, idézi Alderson, Clapham és Wall 1995: 183). Az általános készségi szint-mérő tesztek arra töreksenek, hogy a jelölt nyelvi képességeit a nyelvi tartalom közvetítésének, valamint a nyelvi készségek fejlettségének lehető legszélesebb skáláján ragadják meg (Bárdos 2002: 58).

A konstruktumot azok a kontextusok és kommunikációs helyzetek határozzák meg, amelyekben a vizsgázónak a nyelvet használnia kell. A nyelvhasználati képesség teszi lehetővé, hogy a nyelvet egy adott szituációban egy adott cél elérésére használjuk (Bachman és Palmer 1996: 44), azaz a kommunikatív nyelvhasználatot. Két fő összetevője van: a nyelvi anyagot megszervező tudás és a pragmatikai tudás. A szövegalkotáshoz a megszervező tudáson belül grammatikai és szövegtani tudás szükséges. A pragmatikai tudás funkcionális és szociolingvisztikai tudásra tagolódik. A vizsga annál érvényesebb, minél több releváns kommunikációs helyzetet reprezentálnak a tesztfeladatok. Cél, hogy a nyelvi teszt a mérni kívánt konstruktumot (tulajdonságokat és képességeket) minél jobban lefedje.

A teszt validitását növeli az is, ha a teszt a vizsgázó tulajdonságainak kevés olyan aspektusát méri és értékeli, amely a konstruktum szempontjából irreleváns (Alderson 2002, idézi Vigh 2005: 391). A nyelvi konstruktum validitásának mértéke tehát az, hogy a teszt megcélzott vizsgálati szándékának mennyire felel meg. Mit jelentenek ténylegesen a teszten elért pontszámok, mit mutatnak, mit mondanak el a vizsgázóról? Mint ahogy Bailey (2005: 9) a *Cambridge Young Learners English Tests* elemzésében megállapítja, a konstruktum-alapú validitást rendkívül nehéz egy kívülállónak megítélnie, mert a pontozási, értékelési eljárások gyakran szigorúan bizalmasnak minősülnek, és ezért nincsenek részletesen leírva a vizsgabeszámolóokban.

A kommunikatív nyelvhasználatot igénylő feladatok a vizsgázóktól nemcsak a nyelvi formát és annak kontextusban való használatát várják el, hanem a kompetenciájukat híven tükröző performanciát is, amely a valós nyelvhasználathoz hasonló nyelvi szituációban való helyálláshoz szükséges. Ezekben a feladatokon keresztül nyílik lehetőség arra, hogy a vizsgázók valós nyelvi teljesítményére közvetlenül következtessünk. Az ilyen teszteknek magas a validitásuk, autentikusak (a vizsgázók úgy használják a célnyelvet a tesztfeladatban, ahogy azt egy valós nyelvi szituációban használnák) és interaktívak (a vizsgázók a nyelvi készségeiket és ismereteiket aktívan alkalmazzák a feladatok megoldása során). Az ilyen feladatok értékelése szubjektív teszt-technikai módszerekkel történik, így reliabilitásuk nem mindig száz százalékos, a részletes pontozási útmutatók és értékskálák alkalmazása, a vizsgáztatók megfelelő kiképzése ellenére sem.

A készség szintet mérő tesztek úgy alakítják ki, hogy a különböző nyelvtanulási háttérrel rendelkező kisdíjakok nyelvtudását egyaránt mérni tudják: „a készség szint-vizsgáló tesztek a korábbi nyelvtanulási élményektől függetlenül vizsgálják a jelölt nyelvi képességeit. Céljuk az elért tudásszint mérése a viszonylagos teljesség igényével (tagadhatatlan szummatív karakterük ebből fakad)” (Bárdos 2002: 57). Kritérium-orientáltak, azaz a vizsgázók teljesítményét nem egymáshoz, hanem egy elvárt nyelvi teljesítmény szintjéhez viszonyítják. A teljesítményt mérő tesztek esetében a tartalmi validitás az elsődleges szempont, azaz hogy a teszt tartalma mennyire méri és reprezentálja a tananyag teljes tartalmát. A tartalmi validitása (*content validity*) akkor megfelelő egy tesztnek, ha megköveteli, hogy a vizsgázó a mérni kívánt nyelvi viselkedést jelenítse meg, és ha a releváns nyelvi képességek reprezentatív mintáját tartalmazza.

A teljesítményt mérő és a készség szintet mérő tesztek gyakran diagnosztikus céllal használják (Alderson, Clapham és Wall 1995: 12). A gyerekek számára fejlesztett készség szint-mérő tesztek diagnosztikus mérésre alkalmasak lehetnek. A vizsgák célja nem az erős és gyenge pontok, a további fejlesztési területek meghatározása, hanem az, hogy az elért nyelvtudás szintjét dokumentálják. A gyerekek tanulása és tanítása az osztályteremben történeteken, dalokon, mondókákon, verseken keresztül történik. Kiemelt szerepe van a szóbeliségnek, a hallásértésnek és a beszédtevékenységnek. A gyerekek tesztelése akkor érvényes, ha a vizsgafeladatok a gyerekek szóbeli nyelvi képességeinek, nyelvtudásának ezt a sajátos tárházát minél nagyobb mértékben lefedik. A gyerekek kizárólag írásbeli tesztelése nem valid formája a készség szintjük mérésének, mivel az ő nyelvtudásuk túlnyomó része szóbeliségen alapul.

Minél fiatalabb egy nyelvtanuló, annál nagyobb mértékben épül az új nyelv elsajátítása (*acquisition*) (Krashen 1985) a természetes nyelvsajátítás folyamataira, és annál kevésbé jellemző rá a tudatos, elemző, szabálykövető nyelvtanulás. Mint ismeretes, a nyelvsajátítás kétféle rendszeren keresztül valósul meg (MacWhinney 2005; Paradis 2004, 2009; Skehan 1998; Ullman 2001). Az egyik konkrét példaként, formulákon, paneleken, nem elemzett egészekben (*unanalyzed wholes, chunks, formulaic items*) alapuló tanulási rendszer, amelyet a memória segítségével dolgozunk fel, és jellemző rá a deklaratív („mit”) tudás. A másik a szabályok vezérelte procedurális („hogyan”) tanulás, amelynek alapjául a fokozatosan kiépülő nyelvi szabályok szolgálnak, amely szabályok segítségével képesek vagyunk az új, értelmes gondolatokat megérteni és megfogalmazni (Nikolov és Szabó, megjelenés alatt). Nyelvtanulás akkor megy végbe, amikor a nyelvtanulók értelmes, jelentéssel bíró kommunikatív tevékenységekben vesznek részt, azaz olyan nyelvhasználati feladatokat kapnak, amelyek aktivizálják mind a nem elemzett egészeket és formulákat, mind a szabály-alapú nyelvtani rendszert (McKay 2006: 38).

Az alapelv azt sugallja, hogy a két rendszer egymás meglétét feltételezi, egyik sem működik a másik nélkül. Alapvető fontosságú azonban, hogy arányuk a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelő legyen. A holisztikus nyelvi építőelemek az elme számára könnyebben hozzáférhetőek, mint a nyelvtani szabályok. Különösen a gyerekek nyelvtanulásában játszik ez fontos szerepet, akik számára terhet jelent a nyelvtani szabályok alapján történő szövegalkotás, mert a metanyelvi képességeik még fejlődésben, kialakulóban vannak. A gyerekek nyelvtudásának fejlesztése és értékelése során a két rendszer működtetésének aránya akkor nevezhető optimálisnak, amikor a jelentésre, a tartalomra (és nem a formai elemekre) való odafigyelés van túlsúlyban. Ugyanakkor hasznos lehet, elsősorban a tanult nyelvi jelenséggel kapcsolatban és kontextuson keresztül, az adott nyelvi formára (nyelvtan, szókincs, kiejtés, hangsúly) való tudatos odafigyelés, amely lehetővé teszi, hogy az ismeretek a rövid távú memóriából a hosszú távú memóriába kerüljenek át (Schmidt 1990, idézi McKay 2006: 38).

A gyerekek eredményesen tanulnak olyan nyelvhasználatot igénylő feladatokon keresztül, amelyekben tevékenykedniük, gondolkozniuk és mozogniuk kell. Számukra a fizikai tevékenységekről, képekről, tárgyokról való beszélgetés és a kihívást jelentő problémamegoldó feladatok a nyelvtanulás optimális lehetőségeit jelentik. Vonzóak számukra az olyan tevékenységek, amelyek nem túl hosszúak, autentikusak (a saját életük hiteles tevékenységei), szemléletesek (konkrétan érzékelhetőek, illetve konkrétan érzékelhető eredménnyel járnak), érdekesek, „önjutalmazóak”, segítik a képességek egymásba kapcsolódását, integrációját. A gyerekek értékelésének és vizsgáztatásának a tanításukhoz és a tanulásukhoz hasonlóan interaktívnak kell lennie. Az elszigetelt mondatok, szavak ismeretének tesztelése mellett nagyobb hangsúlyt kell kapnia a szövegbe ágyazottságnak, a jelentésnek. Amikor a vizsgákon a szókincset és a nyelvtant külön mérik, akkor könnyebb a lebonyolításuk és könnyebb a pontozás, de ha csak ezeket vizsgálják, akkor a teszt konstruktuma nem a nyelvhasználat, hanem a szókincs és a nyelvtan ismerete. A diszkrét pontos feladatok így módon kiemelik a szókincset és a nyelvtant a szélesebb kontextusból, ezért kevésbé érvényes mutatói az írásbeli nyelvhasználatnak (McKay 2006: 318).

A gyerekek nyelvtudását célszerű olyan feladatokon keresztül mérni, amelyek az ő nyelvtanulási tapasztalataikkal összhangban vannak és tartalmi validitással rendelkeznek. A gyerekek nyelvi képességei minden valószínűség szerint olyan típusú feladatokon keresztül mutatkoznak meg legjobban, amelyek ismerősek számukra, amelyek felkeltik érdeklődésüket és motivációjukat: ösztönözzek a nyelv használatára (McKay 2006: 47).

Mint a fentiekben láttuk, a legmegbízhatóbb az a teszt, amelyiknek minden iteme egy készség egyetlen aspektusát méri és számszerű végeredményt ad. Ugyanakkor a legértényesebb mérés az, amelyik elegendő információt gyűjt össze a készség számos aspektusában nyújtott teljesítményekről. A gyerekek vizsgáztatásánál – mivel ez a későbbi nyelvtanulási motivációjukra döntő befolyást gyakorolhat – különösen fontos szempont, hogy kellő számú lehetőségük legyen megmutatni, mire képesek a célnyelven: alapvető kritériuma a vizsgának, hogy sokféle módszerrel és feladattípussal mérjen. Annak, ahogyan a gyerekek legjobban tanulnak, tükröződnie kell abban, ahogyan vizsgáztatjuk őket. A vizsgarendszereknek erős befolyása van arra, hogy mit és hogyan tanuljanak a gyerekek, és hogy a tanárok mit és hogyan tanítsanak (McKay 2006: 47).

A fentiekben áttekintettük a kisdíákok azon életkori sajátosságait, amelyek döntő befolyást gyakorolnak nyelvtanulásuk jellegzetességeire, és amelyeket az értékelésük és vizsgáztatásuk során tekintetbe kell vennünk. A továbbiakban a vizsgarendszereket (a vizsgákat és a feladatokat) abból a szempontból elemezzük, hogy mennyire felelnek meg ezeknek az elvárásoknak.

A vizsgarendszerek elemzése folyamán meg kell ítélnünk, hogy az alkalmazott tesztelési eljárások és feladattípusok mennyire relevánsak és ismerősek a gyerekek számára, mit mondanak el az adott képesség szintjéről, mennyire életszerűek és szövegbeágyazottak. Azt vizsgáljuk, hogy (1) elegendő számú és típusú feladat méri-e az egyes készségek szintjét, (2) a vizsgák azt mérik-e, amit mérniük kell, és (3) mekkora teret engednek a nyelvhasználati képességek megnyilvánulásainak. E képességeknek a szintjét az jelzi, hogy a gyerekek mennyire értik meg a vizsgáztató hozzájuk intézett angol nyelvű beszédét, vagy a kontextusból kikövetkeztetés stratégiáját alkalmazva az olvasott vagy hallott történeteket, valamint hogy képesek-e az utasításoknak megfelelően cselekedni, szöveget alkotni, és a szövegekben az odaillő szókincset és nyelvi struktúrákat használni. Vagyis minden olyan esetben a nyelvhasználati képesség megfelelő alkalmazása valósul meg, amikor nem az előre begyakorolt, memorizált rutinok ismétlése jelenti az interakciót (McKay 2006: 98).

A vizsgákra is alkalmazhatjuk azt az alaptételt, mely szerint a legjobb idegennyelvtanulás épít mind a szociokulturális, mind a kognitív megközelítési módokra. A gyerekek akkor tanul sikeresen, ha mindkét fajta tudása aktivizálódik, és a tanulás során interaktívan működik.

A vizsgák elemzésének szempontjai: kutatási kérdések

Elemzésünk első részében arra keresünk választ, hogy mi a négy nyelvvizsga célja, melyek a közös jellemzőik, milyen korú gyerekeknek szánják őket, és a vizsgák szintjei és elnevezései hogyan feleltethetőek meg a KER (2002) szintjeinek.

A teszteknek különböző minőségi kritériumoknak kell megfelelniük. Bachman és Palmer (1996: 17) a tesztek hasznosságát, használhatóságát tartják a legfontosabbnak,

ami azt jelenti, hogy a tesztek akkor hasznosak, ha megfelelnek hat kritériumnak: érvényesek, megbízhatóak, autentikusak, interaktívak, praktikusak, visszahatásuk pozitív, és még mindezek megfelelő egyensúlyát is biztosítják (McKay 2006: 322). A feladatok elemzésénél, hasznosságuk megítélésénél Bachman és Palmer (1996) keretrendszerét, valamint Alderson, Clapham és Wall (1995: 11–13) tesztelemzési kritériumait, közelebbről ezeknek McKay (2006) által a gyerekek nyelvvizsga-feladatainak jellemzésére kifejlesztett adaptációját alkalmazzuk. Elemzésünk második részében a keretrendszer alapján az alábbi kutatási kérdésekre keresünk választ:

1. Milyen a vizsgák konstruktuma: hány részből állnak, a különböző részek elkülönülnek-e egymástól, mely készségeket méri integráltan és melyeket önállóan? A hallásértés és a beszédkézség elsőbbseget élvez-e az írott nyelvvel szemben?
2. Milyen a zárt (diszkrétpontos, objektív mérést lehetővé tevő) és a nyitott végű (szubjektív mérés technikai eljárásokat alkalmazó) feladattípusok aránya?
3. Milyen tesztelési eljárásokat alkalmaznak a vizsgafeladatok?
4. Mennyire autentikus élethelyzeteket, szituációkat, szerepeket kínálnak? A feladatok szociokulturális és kognitív követelményei mennyire felelnek meg a gyerekek életkori sajátosságainak?
5. Hogyan értékeli a feladatokat, melyek a megfelelés, pontozás kritériumai?

A vizsgák célja és közös jellemzői

A vizsgarendszerek közül az alábbiakban a *Cambridge Young Learners English Tests*, a *City & Guilds ESOL for Young Learners*, a *Pearson Test of English Young Learners* és a *Trinity Integrated Skills in English* gyerekek számára fejlesztett vizsgáit elemezzük. A továbbiakban a vizsgák megnevezésére a betűrendet követve a *Cambridge*, *City & Guilds*, *Pearson* és *Trinity* elnevezéseket alkalmazzuk. A vizsgarendszerek összehasonlítása és értékelése a vizsgaközpontok által legutóbb közrebocsátott alábbi dokumentumok elemzése alapján történt: *Cambridge Handbook, Sample Papers, Examination Reports 2007*; *City & Guilds ESOL for Young Learners Handbook, Sample Papers, Examination Reports 2008*; *Pearson Teaching Resources, Past Papers, Test Reports 2008*; *Trinity GESE Syllabus, ISE Centre Handbook Feb 2010*.

A vizsgák kritériumorientáltak, nem kötődnek egyetlen tankönyv vagy tanterv anyagához sem. Arra összpontosítanak, hogy a gyerek mit tud – és nem arra, hogy mire nem képes – a célnyelven. Mind a négy vizsgarendszer megegyezik abban, hogy az idegen nyelvi készségek valamely kombinációjának adott szintjét a nyelvi feladatok viszonylag széles skáláján méri, és az egyes készségek méréséből adódó pontszámok összegzésével ítéli meg a vizsgázó teljesítményét.

A vizsgák célja, funkciója meghatározó befolyást gyakorol arra, hogy milyen készségeket és tartalmakat mérnek. A nyelvtudást mérő tesztek azt mérik, hogy a vizsgázók a nyelvi készségek egy adott szintjét elérték-e. A vizsgaleírásokból megtudjuk, hogy a vizsgák a gyerekek elért tudásszintjének mérésére vállalkoznak, a viszonylagos teljesség igényével. Bár mind a négy vizsgarendszernek kitűzött célja, hogy az angolt mint idegen nyelvet tanuló diákok nyelvi képességeinek szintjét értékelje, ennek megvalósulása korántsem azonos mértékű, a tesztben mért tartalmak és készségek súlyozása és megítélése eltér. A vizsgaleírások szerint a készség szintek mérése mellett fontosnak tartják azt is, hogy segítsék a gyerekeket a vizsgahelyzetben.

A *Cambridge* nyelvvizsga alapelve a nyelvtanulás minél korábbi megkezdése: ‘The sooner the better’ (Handbook 2007). A vizsga fejlesztői arra törekedtek, hogy a vizsga pozitív tapasztalatot jelentsen a gyerekek számára és segítse nyelvi tanulmányaikat: stressztől mentes, vidám és ösztönző legyen. A *City & Guilds* vizsga deklarált céljai közt nem szerepel hasonló, mindössze ennyit írnak: „A nyelvtudás annyit ér, amennyire boldogulni tudunk vele” (City & Guilds ESOL for Young Learners Handbook 2008). Ennek megfelelően a vizsga középpontjában a vizsgázók valódi általános kommunikatív készségének a felmérése áll, de mint a későbbiekben látni fogjuk, a vizsga írásbeli részein ez a törekvés nem valósul meg maradéktalanul. A *Pearson* vizsga deklarált célja, hogy az első idegen nyelvi megmérést a gyerekek érdekes, szórakoztató, emlékezetes és inspiráló élményként éljék meg (Teaching Resources 2008). A *Trinity* vizsgafejlesztőinek véleménye szerint a vizsgázók, különösen a gyerekek, szeretik tudni, hogy megfelelően haladnak-e a nyelvtanulásban, fejlődik-e a nyelvtudásuk, és hogy az általuk tanult nyelv valódi élethelyzetekben használható-e. A *Trinity* azt állítja, a *Cambridge* vizsga fejlesztőivel egyetemben, hogy akármilyen szinten van a kicsik, mindig lehet találni olyan, számára megfelelő szintű vizsgát, amit sikerrel tud teljesíteni. Ennek megfelelően A1-es szintig a vizsgának csak szóbeli része van, az írásbeli készségek mérése csak A2-es szinten, a *Trinity* 0 szintjén kezdődik. A vizsgázatók legfőbb feladata az, hogy segítsék a gyerekeket a lehető legjobb teljesítmény elérésében, és kellemes légkör kialakítására törekedjenek. A vizsgázók helyzetét már a vizsgák lebonyolításának a körülményeivel is igyekeznek megkönnyíteni: a szóbeli vizsgarészeknél – a *Pearson* vizsgához hasonlóan – a vizsgázató utazik a helyszínre, a gyermek iskolájába. A vizsgára így ismerős környezetben kerülhet sor (ISE Centre Handbook Feb 2010).

A vizsgázók életkora, a vizsgák szintjeinek elnevezése és szintrendszere a KER szerint

A négy vizsga rendszere az Európa Tanács által létrehozott hatfokozatú nemzetközi színtezéshez igazodik (1. táblázat). A *Cambridge* nyelvvizsgák első három lépcsőfokát, a *Starters*, *Movers*, *Flyers* vizsgákat a 7–12 évesek számára fejlesztették ki. A három szint közül a *Starters* 7 éves kortól ajánlott, a *Movers* a 8–11 éves korosztályt, a harmadik szint, a *Flyers* a 9–12 éves korosztályt célozza meg. A *Starters* a pre-A1-es, a *Movers* az A1-es, a *Flyers* az A2-es KER szintnek felel meg.

	A vizsgázók életkora (év)	A vizsgaszintek elnevezései			
				KER A1	KER A2
Cambridge	7–12		Starters	Movers	Flyers
City & Guilds	8–13	Basic			Elementary
Pearson	8–13	Firstwords	Springboard	Quickmarch	Breakthrough
Trinity	7–10		GESE Grade 1	GESE Grade 2-3	GESE Grade 4 ISE 0

1. táblázat: A vizsgázók életkora, a vizsgák elnevezése és szintrendszere, a KER szerint

A *City & Guilds* vizsga a 8–13 éves korosztály számára készült, két szintje a *Basic* és az *Elementary*. A *City & Guilds Basic Level* megegyezik a KER A1-es szintjével, az *Elementary* pedig az A2-es szinttel. A vizsgarendszer szóbeli komponense, a *City & Guilds SESOL (Spoken English for Speakers of Other Languages) for Young Learners* önállóan is letehető. A *Pearson* vizsga négy szintű (*Firstwords, Springboard, Quickmarch, Breakthrough*), és a leírás szerint 8–13 éveseknek szánják. A *Quickmarch* a KER A1-es szintjének, a *Breakthrough* a KER A2-es szintjének felel meg. A *Trinity* vizsgák kétféle rendszerben tehetőek le: a *Graded Exams in Spoken English (GESE)* kizárólag szóbeli készségeket mér (a *Gradel, 2, 3* a KER A1-es, a *Grade 4* pedig a KER A2-es szinten). A szóbeli vizsgára a gyerekek 7 éves kortól jelentkezhetnek. A szóbeli és írásbeli vizsgarészeket egyaránt magába foglaló *Trinity Integrated Skills in English (ISE)* vizsgának nincs alsó korhatára, de 10 éves kortól ajánlott. A továbbiakban ez utóbbi vizsgával foglalkozunk, mivel hasonló felépítése következtében az általunk vizsgált másik három vizsgarendszerrel ez vethető össze. A *Trinity* integrált készségeket mérő vizsgájának nincs A1-esnek megfeleltethető szintje, míg a vizsgaleírásuk alapján az ISE 0 a KER A2-es szintet fedi le.

A vizsgázók előzetes tanulási tapasztalata

A *City & Guilds*, a *Pearson* és a *Trinity* vizsgák leírásaiban nem található utalás arra vonatkozóan, hogy hány nyelvóra van szükség az egyes szintek sikeres teljesítéséhez. A *Pearson* ismertetője felhívja a vizsgázók figyelmét, hogy az egyes vizsgaszintek egymásra épülnek és feltételezik az előző szint elsajátítását. Egyedül a *Cambridge* leírása fogalmaz meg ajánlást arra vonatkozóan, hogy hány óra angoltanulás után javasolhatóak az egyes szintek vizsgái. A legalacsonyabb szintű *Starters* vizsgát azoknak a gyerekeknek ajánlják, akik legalább 100 nyelvórán vettek részt. Az A1-es szintű *Movers* 175 nyelvórás tanulást feltételez, az A2-es szintű *Flyers* vizsgára pedig 200 tanítási óra után javasolják jelentkezni. Az óraszámok megállapításáról nem közölnek forrást. A KER szintleírása az A2-es szint teljesítéséhez 180–200 nyelvórát javasol, az A1-es szint eléréséhez szükséges óraszámról nem tesz említést.

A vizsgák konstruktuma

Mind a négy vizsgarendszer célkitűzése a négy nyelvi alapkészség mérése. A vizsgák két fő részből, írásbeli és szóbeli vizsgarészből állnak. Az írásbeli vizsgák feladatlapjai hallásértést, olvasást és íráskészséget mérő feladatokat tartalmaznak, ebben a sorrendben, így az elemzésben is ezt a sorrendet követjük. A beszéd-készség vizsgálatára értelemszerűen a szóbeli vizsgarészben kerül sor. A *Cambridge* vizsga írásbeli feladatlapja 12, a *City & Guilds* vizsgáé 13, a *Pearson* vizsgáé 9 oldalas. Önálló írásfeladatra a *City & Guilds* két és fél A4-es, a *Pearson* egy üres oldalt bocsát rendelkezésre. A *Cambridge* vizsgának nincs üres oldala, mivel nem tartalmaz önálló íráskészséget mérő feladatot. A *Trinity* írásbeli vizsgáján nincs kitöltendő feladatlap, a portfólióba a feladatokat a gyerekek önállóan választják, így azok eltérő hosszúságúak. Két írásfeladatra (levél és történetírás) két üres oldal áll rendelkezésre.

A négy vizsga eltérő mértékben alkalmazza a készségek önálló, illetve integrált mérését. Bár a *Cambridge*, *Pearson* és *Trinity* vizsgakézíróknyvekben fel van tüntetve

a négy nyelvi alapkészség integrált mérésének célja, arról nem kapunk pontos információt, hogy ez hogyan valósul meg, melyik feladat milyen készségek mérését integrálja, illetve hogy a célként megfogalmazott integráció mögött ténylegesen milyen mértékben valósul meg az egyes készségek mérése. Mivel a feladatokban ezek a törekvések bizonyos mértékben tetten érhetők, a 2. táblázatban bemutatjuk, hogy melyik vizsgafeladatra mely készségek integrálása a jellemző, amellet vagy annak ellenére, hogy mi volt a vizsgafejlesztők célkitűzése.

	Cambridge	City & Guilds	Pearson	Trinity
Hallásértés	4	3	1	0
Integrált beszéd és hallásértés	1	1	1	0
Integrált olvasás-írás	7	1	3	1
Íráskészség	0	1	1	4
Olvasásértés	0	3	0	0
Nyelvhasználat	0	1	0	0
Beszéd és hallásértés	4	4	0	0
Beszéd, hallás, olvasásértés	0	0	2	0
Beszéd, hallás, íráskészség	0	0	2	3

2. táblázat: A négy alapkészséget önállóan és integráltan mérő feladatok száma az írásbeli és a szóbeli vizsgán

A *Cambridge*, *City & Guilds* és *Pearson* vizsgák írásbeli feladatlapja a gyerekek hallásértését, olvasását és íráskészségét vizsgálja. A *Cambridge* vizsgán az íráskészség mérése az olvasásértés feladatokba integrálva jelenik meg. A *City & Guilds* vizsgán helyet kapnak mind az olvasás, az írás, és a kettő integrált mérésére irányuló feladatok, valamint – kizárólag ezen a vizsgán – szerepel egy nyelvhasználatot mérő feladat. A *Pearson* vizsga írásbeli feladatlapjában integrált olvasás- és íráskészséget vizsgáló, emellett önálló íráskészséget mérő feladatokkal találkozunk. A *Trinity* vizsga írásbeli részén elsősorban íráskészséget vizsgáló feladatok szerepelnek, amelyek a vizsgaleírás szerint a gyerekek olvasás- és íráskészségét egyaránt mérik.

A szóbeli vizsgarészben a *Cambridge*, a *City & Guilds* és a *Pearson* vizsgán elsősorban beszéd-készséget mérnek, és a vizsgák írásbeli részében kapnak helyet a hallásértés vizsgálatára szánt feladatok. A *Trinity* vizsga írásbeli részében nem szerepel hallásértést mérő feladat. A beszédértést a szóbeli vizsgarészben mérik. A másik három vizsgarendszer beszéd-feladatai legalább olyan mértékben mérik a hallásértést is, mint a *Trinity* feladatok, ezért azokat is integrált beszéd-készség- és hallásértés-feladatként tüntettük fel, amely a *Pearson* vizsga mindkét feladatában olvasásértéssel, a *Trinity* vizsga harmadik feladatában pedig az íráskészség vizsgálatával is kiegészül.

A 2. táblázat adataiból látható, hogy míg a vizsgafejlesztők szándéka szerint a legnagyobb mértékben a *Trinity*, a legkevésbé pedig a *City & Guilds* vizsga tartalmaz integrált feladatokat, valójában mind a *Cambridge*, mind a *Pearson* megelőzi az integrált feladatok tényleges számában a *Trinity* vizsgát. A *Cambridge* 16 feladatából 12, a *Pearson* 8 feladatából 6 integrált, míg a *Trinity* vizsgán 4 integrált és 4 önálló

készségmérő feladatot találunk. Bár a *City & Guilds* vizsga leírása nem deklaráta a készségek integrált mérését, 14 feladatából 6 integrált.

Készség/Vizsga	Feladat	Item	Pontszám
<i>Hallásértés</i>			
Cambridge	5	25	25
City & Guilds	4	30	30
Pearson	2	15	30
Trinity	0	0	0
<i>Olvasás- és íráskészség</i>			
Cambridge	7	50	50
City & Guilds	6	70	70
Pearson	4	20	50
Trinity	5		46
<i>Beszéd-készség</i>			
Cambridge	4		25
City & Guilds	4		30
Pearson	2		20
Trinity	3		100

3. táblázat: A négy alapkészséget mérő feladatok, itemek száma és pontszáma a négy nyelvvizsgán

A 3. táblázat azt mutatja meg, hogy az egyes vizsgarendszerek hány feladatot alkalmaznak a négy készség konstrukciójának lefedésére. A feladatlapok eltérő hosszúságúak: a *Cambridge* 16, a *City & Guilds* 14, míg a *Pearson* és a *Trinity* vizsga 8–8 feladatot tartalmaz összesen. A *Cambridge* vizsga 12 feladata 75, a *City & Guilds* 10 feladata 100, a *Pearson* vizsga 6 feladata 35 itemet tartalmazó írásbeli feladatlapot használ. Nem tudunk pontos adatot közölni a *Trinity* vizsgáról, ahol az 5 írásbeli feladatból hármat a vizsgázók egyénileg választanak, így azok eltérő itemszámúak. Az itemszámok és a pontszámok súlyozása a *Cambridge* és a *City & Guilds* vizsgán megegyezik, minden item azonosan egy pontot ér. A *Pearson* vizsga 15 ítéles hallásértési feladatára 30 pontot, a 20 ítéles olvasás-írás feladataira ugyancsak 30 pontot adnak, vagyis az egyes ítéleket eltérően súlyozzák, bizonyos ítélek fontosságát, összetettségét magasabb pontszámmal emelik ki.

A négy alapkészség súlyozása

A 4. táblázat azt tükrözi, hogy a vizsgarendszerek a négy nyelvi alapképesség mérését hogyan súlyozzák. A *Cambridge*, *Pearson* és *Trinity* vizsgákon a szóbeli (hallásértés, beszéd-készség) és az írásbeli (olvasás- és íráskészség) feladatok pontosan fele-fele arányban, azonosan ötven százalékos megoszlásban jelennek meg, jóllehet a *Trinity* vizsgán nincs önálló hallásértési feladat, a beszéd-készség vizsgálata során kerül sor a hallásértés integrált tesztelésére. A *City & Guilds* vizsga néhány százalékkal kevesebb, 46 százaléknyi szóbeli feladatot és 54 százaléknyi olvasás-írás feladatot tartalmaz.

	Cambridge	City & Guilds	Pearson	Trinity
Hallásértés	25	23	30	0
Olvásás- és íráskészség	50	54	50	50
Beszéd-készség	25	23	20	50

4. táblázat: A négy alapkészség súlyozása (% pontban) négy vizsgán

A gyerekek számára elsősorban a szóbeliség, a beszélt nyelv az a közeg, amin keresztül az új nyelvi elemeket megismerik, megértik, gyakorolják és megtanulják. A gyerekek nyelvtanulásában a szóbeliség nem csupán az egyik készségterületet jelenti a négy közül, hanem alapvető, meghatározó forrása és módja a tanulásnak (McKay 2006: 176).

Az 5. táblázat alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a szóbeli és írásbeli készségek mérésére szánt feladatok száma a *Pearson* vizsgán azonos (négy szóbeli, négy írásbeli feladat), a *Cambridge* (kilenc szóbeli és hét írásbeli) és *City & Guilds* vizsgákon (nyolc szóbeli és hat írásbeli) a szóbeliség, a *Trinity* vizsgán (három szóbeli és öt írásbeli) pedig az írásbeliség kap elsőbbséget. Ha azonban visszatekintünk a 4. táblázat pontszámaira, láthatjuk, hogy a szóbeli feladatok primátusa súlyuk és pontozásuk alapján csak látszólagos, a *Cambridge*, *Pearson* és *Trinity* vizsgákon 50 százalékos, a *City & Guilds* vizsgán 46 százalékos arányban jelennek meg. Azt az alapelvet tehát, mely szerint a beszéd-készség és a hallásértés a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelően elsőbbséget élvez az írott nyelvvel szemben (Taylor és Saville 2002, idézi McKay 2006: 324), egyik vizsgarendszer sem alkalmazza megfelelően, mivel a vizsgák súlyozása fele-fele arányú, nem kap nagyobb hangsúlyt a szóbeliség.

Az 5. táblázat adatai azt mutatják, hogy a hallásértés és beszéd-készség mérésére szánt feladatok az olvasás-írás feladatok számával többé-kevésbé egyensúlyban vannak. A 6. táblázat adatait tekintve azonban súlyos aránytalanságokat tapasztalunk az olvasás- és írásfeladatok megoszlásában. Jóllehet az olvasás- és íráskészséget mérő feladatok együttes százalékos aránya megfelelő: 50, illetve 54 százalék, az olvasás- és írásfeladatok egymáshoz viszonyított aránya és minősége lényeges eltéréseket mutat vagy az olvasásértés, vagy az íráskészség feladatok javára (illetve rovására).

	Hallásértés- beszéd-készség	Olvásás- és íráskészség
Cambridge	9	7
City & Guilds	8	6
Pearson	4	4
Trinity	3	5

5. táblázat: A szóbeli és írásbeli készségek mérésére alkalmazott feladatok száma

A 6. táblázatból kiolvasható az olvasás- és írásfeladatok aránya: a *Cambridge* vizsga hét integrált olvasás- és íráskészséget mérő feladatot alkalmaz, önálló íráskészséget vizsgáló feladata nincs. A *City & Guilds* vizsga három olvasásértést, egy olvasás- és íráskészséget, egy íráskészséget, valamint egy nyelvhasználatot vizsgáló feladatot

tartalmaz. A *Pearson* vizsgán a három integrált olvasás-írás feladaton kívül egy önálló írásfeladattal találkozunk, az olvasásértést mérő extenzív szövegek hiányoznak. A *Trinity* vizsga egy olvasás- és íráskészséget, valamint négy íráskészséget mérő feladatot alkalmaz, melyek magukba foglalják az olvasásértés tesztelését is.

	Cambridge	City & Guilds	Pearson	Trinity
Olvasásértés	0	3	0	0
Olvasás- és íráskészség	7	1	3	1
Íráskészség	0	1	1	4
Nyelvhasználat	0	1	0	0

6. táblázat: Az olvasás és írás feladatok száma és megoszlása

A vizsgafeladatok típusai, zárt és nyitott feladatok

A 7. táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy a *Cambridge* és a *City & Guilds* vizsga zárt hallásértés-feladatokat alkalmaz, a *Pearson* vizsgán pedig a zárt és nyitott feladatok aránya egyensúlyban van (egy nyitott, egy zárt). Az olvasásértési feladatoknál a *Cambridge* vizsgán öt zárt, lexikális itemeket azonosító, és két nyitott, önálló szövegalkotási feladatot találunk. A *City & Guilds* vizsgán két zárt és két nyitott feladattal találkozunk. A *Pearson* vizsga egy zárt és két produktív nyelvhasználatot igénylő, nyitott végű feladattal rendelkezik. A *Trinity* vizsgán egy olvasás- és íráskészséget egyaránt vizsgáló nyitott végű feladatot találunk.

	Cambridge		City & Guilds		Pearson		Trinity	
	zárt	nyitott	zárt	nyitott	zárt	nyitott	zárt	nyitott
Hallásértés	5	0	4	0	1	1	0	0
Olvasásértés	5	2	2	2	1	2	0	1
Íráskészség	0	0	0	2	0	1	0	4
Beszédkésztség	0	4	0	4	0	2	0	3

7. táblázat: A zárt és nyitott végű feladatok száma

Az íráskészséget vizsgáló feladatokban a *City & Guilds*, a *Pearson* és a *Trinity* vizsga előtérbe helyezi egyrészt a készség önálló mérését, másrészt a kizárólag nyitott végű feladatok alkalmazását. A *Cambridge* vizsgán nincsenek önálló íráskészséget mérő feladatok, amint láttuk, a vizsgán integrált olvasás-írás feladatokat használnak. Ami az olvasás- és íráskészséget mérő feladatok együttes számát illeti, a *City & Guilds* négy nyitott és két zárt, a *Pearson* vizsga három nyitott és egy zárt feladatot tartalmaz, a *Cambridge* vizsga pedig csak két nyitott és öt zárt feladaton méri a készség szintjét.

A beszédkésztséget vizsgáló feladatok mindegyike mind a négy vizsgarendszerben nyitott végű (a *Cambridge* és a *City & Guilds* négy, a *Pearson* két és a *Trinity* vizsga három feladata). Abból az aspektusból is értékelhetjük a vizsgákon a zárt és nyitott végű feladatok előfordulását, hogy a feladataik mennyire jelenítenek meg valós nyelvi tevékenységeket. A nyelvi szituációban zajló, performancián alapuló nyitott feladatok megbízhatósága alacsonyabb, mert szubjektív megítélésűek, érvényességük viszont

magasabb. A zárt, objektív értékelésű feladatoknak magasabb a megbízhatóságuk, de nem feltétlenül érvényes módjai a nyelvhasználati képesség mérésének.

A 8. táblázatból kiolvasható, hogy a *Cambridge* vizsga az objektív mérés technikai eljárásokat helyezi előtérbe, 16 feladatából 14 objektív elbírálású, egyedül a beszéd-készség vizsgálatára alkalmazott négy feladatban találunk két szubjektív értékelésűt. A másik három vizsgarendszer a beszéd-készséget kizárólag szubjektív tesztechnikával méri. A *Trinity* vizsga mind a nyolc feladata szubjektív tesztechnikai értékelésen alapul. A *City & Guilds* vizsga nyolc objektív, hat szubjektív megítélésű feladatot alkalmaz. A *Pearson* vizsga nyolc feladatából öt objektív, három szubjektív elbírálású.

	Cambridge	City & Guilds	Pearson	Trinity
<i>Hallásértés</i>				
Objektív	5	4	2	0
Szubjektív	0	0	0	0
<i>Olvasásértés</i>				
Objektív	7	4	3	0
Szubjektív	0	0	0	1
<i>Íráskészség</i>				
Objektív	0	0	0	0
Szubjektív	0	2	1	4
<i>Beszéd-készség</i>				
Objektív	2	0	0	0
Szubjektív	2	4	2	3

8. táblázat: Az objektív és szubjektív tesztechnikával mért feladatok száma

Összegezve: megvizsgáltuk az egyes vizsgarendszerek felépítését, hosszúságát. Megállapítottuk, hogy a *City & Guilds* vizsga a leghosszabb: 13 oldalas írásbeli feladatlapjában két és fél oldal a gyerekek önálló íráskészségének vizsgálatára irányul. A vizsga tíz feladata 100 itemet tartalmaz. A legrövidebb a *Pearson* vizsga 9 oldalas feladatlapja, mely 1 oldalnyi terjedelemben a gyerekek önálló írásbeli szövegalkotási készségét ugyancsak vizsgálja. A feladatlap hat feladata 35 itemet tartalmaz.

Ezután számba vettük a vizsgarendszerek által alkalmazott feladatok integráltságát, és megállapítottuk, hogy a *Trinity* vizsga a leírás szerint kizárólag integrált feladatokat alkalmaz a négy alapkészség lefedésére, ténylegesen azonban négy önálló íráskészség-mérő feladatot is magába foglal. A *Cambridge* vizsga csak a hallásértés, a *Pearson* a hallásértés és az íráskészség, a *City & Guilds* a hallásértés, az olvasásértés, a nyelvhasználat és az íráskészség mérésére is alkalmaz önálló feladatokat. Megfigyelhettük, hogy míg a vizsgaleírások szerint a legnagyobb mértékben a *Trinity*, legkisebb mértékben a *City & Guilds* vizsga tartalmaz integrált feladatokat, valójában mind a *Cambridge*, mind a *Pearson* a *Trinity* vizsgánál nagyobb mértékű integráltságot mutat.

Az egyes készségek súlyozásával kapcsolatban megállapítottuk, hogy az írásbeli és szóbeli készségek mérésére szánt feladatok százalékos megoszlásában a vizsgarendszerek egyensúly kialakítására törekszenek, ugyanakkor nem kellő mértékben veszik figyelembe a kisgyerekkori nyelvtanulás alapvető jellegzetességét, a beszéd-készség és

a hallásértés primátusát. Az olvasás- és írásfeladatok vizsgálatánál további aránytalanságokat tapasztaltunk: egymáshoz viszonyított arányuk lényeges eltéréseket mutat. A *Cambridge* vizsgán az íráskészséget, a *Pearson* és *Trinity* vizsgán az olvasásértést nem mérik önálló feladatok. A leírásokban integráltként meghatározott feladatokban pedig vagy az olvasás, vagy az íráskészség mérése valósul meg. A *City & Guilds* vizsgán mind az olvasásértés, mind az íráskészség mérésének többféle típusú feladatát is megtaláljuk.

Végül azt vizsgáltuk meg, hogy milyen arányban alkalmaznak a vizsgarendszerek zárt és nyitott feladatokat az egyes készségek mérésére, valamint csak szubjektíven megítélhető, valós nyelvi tevékenységet igénylő, illetve objektív értékelésen alapuló feladatokat. A négy vizsgarendszer közül a *Cambridge* vizsga alkalmazza a legtöbb zárt feladatot (16-ból 10-et), és az objektív méréstechnikai eljárásokat helyezi előtérbe (16-ból 14-et). A *Trinity* vizsga kizárólag nyitott végű feladatokat tartalmaz, mind a nyolc feladata szubjektív elbírálású. A *Pearson* és a *City & Guilds* vizsga is több nyitott, mint zárt feladatot alkalmaz. A *Pearson* vizsga nyolc feladatából kettő, a *City & Guilds* vizsga tizennégy feladatából hat zárt végű. A kétfajta értékelési mód azonos, illetve hasonló arányú alkalmazása a *City & Guilds* (nyolc objektív, hat szubjektív) és a *Pearson* vizsgát (öt objektív, három szubjektív) jellemzi.

A következő részben a feladatokat elemezzük. Azt vizsgáljuk meg, hogy mennyire valósul meg a készségek megbízható és érvényes mérése az önálló, illetve az integrált feladatok alkalmazása során: a vizsgák ténylegesen biztosítják-e mind a négy alapkészség megfelelő mérését. Különbséget kell tenni a vizsgázatóknak a leírásokban megfogalmazott szándéka és ennek a szándéknak a feladatok által tükrözött megvalósulása között.

IRODALOM

- Alderson, J. Charles (2000): Teljesítménytesztek az angol nyelvi érettségi kipróbálásán. *Magyar Pedagógia* 100/4, pp. 423–558.
- Alderson, J. Charles – Caroline Clapham – Dianne Wall (1995): *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, Alison L. (2005): Language testing: Test review. Cambridge young learners English tests. *Language Testing* 22/2, pp. 242–252.
- (2008): Assessing the language of young learners. In: Shohamy, E. – N. H. Hornberger (szerk.): *Encyclopedia of language and education* Volume 7: Language testing and assessment. Springer Science Business Media LLC, pp. 379–398.
- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. – Adrian S. Palmer (1996): *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Brown, H. Douglas (2001): *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.

- Cambridge Handbook, Sample Papers, Examination Reports 2007.
A vizsgakézikönyv elérhetősége: www.cambridgeesol.org/exams/young-learners
- Cameron, Lynne (2001): *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ebel, Robert L. – David A. Frisbie (1991): *Essentials of educational measurement*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- [City & Guilds] ESOL for Young Learners Handbook, Sample Papers, Examination Reports 2008.
A vizsgakézikönyv elérhetősége: www.cityandguilds.com
- Hughes, Arthur (1989): *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KER (2002): *Közös Európai Referenciakeret*. Pilisborosjenő: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Kht.
- Krashen, Stephen (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- MacWhinney, Brian (2005): A unified model of language development. In: Kroll, J. F. – A. M. B. De Groot (szerk.): *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, Penny (2006): *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mihaljević Djigunović, J. (2009): Individual differences in early language programmes. In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 199–226.
- Moon, Jane – Marianne Nikolov (2000, szerk.): *Research into teaching English to young learners: International perspectives*. Pécs: University Press Pécs.
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged: Mozaik kiadó.
- Nikolov, Marianne (2002): *Issues in English language education*. Bern: Peter Lang AG.
- (2009a, szerk.): *The age factor and early language learning*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- (2009b, szerk.): *Early learning of modern foreign languages: Second language acquisition*. Dublin: Trinity College.
- Nikolov, Marianne – Jelena Mihaljević Djigunović (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 26, pp. 234–260.
- Nikolov Marianne – Szabó Gábor (megjelenés alatt). *Az angol nyelv diagnosztikus mérésének és fejlesztésének lehetőségei az általános iskola 1-6. évfolyamán*.
- Paradis, Michel (2004): *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- (2009): *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- [Pearson] Teaching Resources, Past Papers, Test Reports 2008. A vizsgakönyv elérhetősége: www.pearsonpte.com/PTEYoungLearners.
- Pinter, Annamária (2006): *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, Peter (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, Jeffrey K. (2003): Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational measurement: Issues and Practices* 22/4, pp. 26–33.
- Taylor, Lynda – Nick Saville (2002, szerk.): *Developing English language tests for young learners. University of Cambridge Local Examinations Syndicate. Research Notes 7*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [Trinity] GESE Syllabus, ISE Centre Handbook Feb 2010. A vizsgakézikönyv elérhetősége: www.trinitycollege.co.uk
- Ullman, Michael (2001): The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition* 4, pp. 105–122.
- Vigh Tibor (2005): A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai. *Magyar Pedagógia* 105/4, pp. 381–407.

SCHMIDT ILDIKÓ

A Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest kéttannyelvű-e?

„Kultúrák találkozása” és az idegen nyelvi kompetencia fejlesztése

**Ist das Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest zweisprachig?
„Begegnung von Kulturen” und die Entwicklung der Fremdsprachenkompetenz**

In meiner Arbeit stelle ich ein interessantes Beispiel der Verflechtung von Lehrsprache und Schulphilosophie vor. Ich suche die Antwort auf die im Titel formulierte Frage, d. h. ob das Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest (TMG-DSB) zweisprachig ist. Im ersten Teil der Studie wird der fachliterarische Hintergrund des zweisprachigen Unterrichts kurz erörtert. Danach werden die Vergangenheit und die Gegenwart des TMG-DSB, anschließend die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts, schließlich die Lage des Faches Ungarisch als Fremdsprache in der Schule skizziert. Aus der Darstellung der Schul-konzeption des TMG-DSB – „Begegnung von Kulturen” und Sprachorientierung – stellt sich heraus, dass sich die Schule auf der Grenze zwischen dem einsprachigen und dem zweisprachigen Unterricht befindet. Von der so entstehenden Lernumgebung profitieren alle Schüler, aber man muss feststellen, dass die Konflikte, die sich aus der Verflechtung des deutschen und des ungarischen Zweiges ergeben, eindeutig auf die Vermischung der unterschiedlichen Sprachkompetenzen zurückzuführen sind.

1. Bevezetés

A társadalmi, kulturális és nyelvi sokféleség minden társadalomban jelen van, és a különböző csoportok érdekei mentén dinamikus szerveződik. A nyelv és a társadalom, illetve a nyelvhasználati formák és a társadalmi lét alapjául szolgáló társadalmi struktúrák közötti kapcsolat vizsgálata nem kerülheti meg a nyelv és az oktatás, illetve a kétnyelvűség és az oktatás viszonyának taglalását sem. Dolgozatomban a tannyelv és az iskolafilozófia egymásba fonódásának egyik érdekes példáját mutatom be. A címben megfogalmazott kérdésre keresem a választ, vagyis hogy kéttannyelvű-e¹ a Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest.

2. A kéttannyelvű oktatás

A kéttannyelvű oktatás mint összefoglaló kifejezés igen gyakran arra utal, hogy az intézményes oktatási-nevelési folyamat adott szakaszaiban a részt vevő személy két (vagy több) nyelven folytatja tanulmányait (Lanstyák 1994). Vámos szerint kéttannyelvű oktatás akkor valósul meg, ha felmenő rendszerben a gyerek egy időben,

¹ A jelen dolgozatban következetesen a „kéttannyelvű” írásmódot alkalmazzuk. – *A szerk.*

egy intézményen belül két nyelven tanul (Vámos 1991). A tananyag jellege szerint általában két nyelven oktatják a különböző szaktárgyakat, és a kétnyelvűség sok esetben egyetlen tanórán belül is megjelenhet. Medgyes a kéttannyelvűséget az „idegen nyelv mint cél” és az „idegen nyelv mint eszköz” szerepek közötti ellentmondás kiküszöbölésére alkalmas lehetséges megoldásként határozza meg (Medgyes 1986: 153). Kovács kiegészíti ezt azzal, hogy a kéttannyelvű oktatás az intézményes idegennyelv-oktatásnak egy olyan formája, amelyben a tantervi tartalmak egy meghatározott részét idegen nyelven – a célnyelven –, más részét az első nyelvükön tanulják a diákok (Kovács 2006: 23).

A kéttannyelvű oktatásban a tannyelv meghatározása központi kérdés. Érdeemes kettéválasztani a célnyelv és tannyelv terminusokat, és a különbségeket megfogalmazni. A tannyelv a tanítás eszköze, mivel ezen a nyelven folyik a mentális leképezés (Vámos 1998: 13). Ezzel szemben a célnyelv az oktatás során mint elsajátítandó tananyag kerül a középpontba. Baker a tannyelvi oktatásnak, vagyis a tartalom alapú idegennyelv-oktatásnak arra a sajátosságára mutat rá, hogy miközben a diákok a tananyag egy bizonyos részét az adott nyelven keresztül (Baker esetében ez az angol) tanulják azzal a céllal, hogy minél elmélyültebb legyen a nyelvtudásuk, addig az órákon használt nyelvezet redukált, sőt gyakran a tartalom is egyszerűsített. Az ilyen jellegű nyelvi input nemcsak magában a szintaxisban és a lexikában kevésbé kidolgozott, hanem több ismétlést, összefoglalást tartalmaz, továbbá a tempó lassabb, a nyelvi egységek kiejtés közben izoláltabbak (Baker 2011: 211).

A XX. század második felétől napjainkig a kéttannyelvű oktatás nem csupán az iskolarendszer vagy az alkalmazott oktatási program kétnyelvűségét, hanem valamilyen nemzeti, etnikai, vallási vagy más kisebbség művelődésének, iskoláztatásának sajátos nyelvi problémáját is jelenti. Miközben a kutatók többsége egyetért abban, hogy a kétnyelvű oktatás ideális célja a magas fokú „balansz kétnyelvűség” kialakítása az oktatási-nevelési folyamat során – nevezetesen, hogy a diákok tanulmányaik végén mindkét nyelven azonos vagy megközelítőleg azonos kompetenciákkal, tudással, illetve ismeretszerzési képességekkel rendelkezzenek –, addig az alkalmazott oktatási modellek nem feltétlenül ezt a célt szolgálják. A kétnyelvű oktatási programok jellegét alapvetően meghatározza az adott társadalmon belül uralkodó nyelvi ideológia, a kulturális hagyományok és változatosság, valamint az egyes célcsoportok és azok céljai az adott társadalmon belül (Freeman 2006: 4).

Ezek szerint három nagy csoport különböztethető meg az egynyelvűtől a két- vagy többnyelvű oktatási programokat propagáló modellekig terjedő skálán (Bartha 1999: 208):

- Az egynyelvű oktatási típusban az oktatás közegéül mind a többség, mind pedig a kisebbségi tanulók nyelve szolgálhat. Egynyelvű oktatásról lévén szó az eredmény mindkét esetben általában relatív egynyelvűség lesz. A program válfajai az úgynevezett „befullasztó” program és a „szegregációs” programok.
- A gyenge kétnyelvű vagy átirányító oktatás kezdetén a tanulókat első nyelvükön oktatják, majd fokozatosan átirányítják őket a többségi nyelvű osztályokba. Az átirányító programok célja egyértelműen az, hogy a tanulókat képessé tegyék az adott nyelven való tanulmányi előmenetelre (Freeman 2006: 4). Idetartoznak a többségi tanulóknak szervezett kisebbségi nyelvórák is, amelyek leginkább a nyelv

felületes megtanulására, a korlátozott kétnyelvűség terminussal jellemezhető bilingvizmus kialakítására alkalmasak.

- Az erős kétnyelvű vagy két tanítási nyelvű oktatási modell („dual-language education”) egyik fő ismérve az erős állami vagy közösségi támogatottság például a finanszírozás terén (Lindholm-Leary 2003: 60), a kimeneti célok között pedig elsődleges a „balansz kétnyelvűség” kialakítása a különböző műveltségi területeken (Freeman 2006: 4). Válfajai: „szeparatista” program, „kétutas” program, „anyanyelv-megtartó” program, „belemerítési” programok, két vagy több tannyelvű többségi iskolák.

A dolgozat szempontjából különösen fontos ez az utóbbi modell, ezért érdemes kitérni az altípusok rövid bemutatására. A modell nyelvészeti megközelítését tekintve elmondható, hogy a nyelvek mint források jelennek meg, nem pedig mint leküzdendő akadályok (Freeman 2006: 5). Már ebből is érezhető, hogy a programok egyenrangúságot feltételeznek a különböző nyelvek (és beszélők) között. Minden diák megkapja a lehetőséget arra, hogy tanuljon egy számára második (idegen) nyelvet, amely folyamat nem jelent fenyegetettséget az anyanyelvére és a kultúrájára nézve. A már említett intézményrendszeri támogatottság mellett az oktatás sikerének záloga az iskola mentalitására jellemző támogató, elfogadó, pozitív és megerősítő légkör (Lindholm-Leary 2003: 62). Freeman a következőképpen osztályozza a két tanítási nyelvű programokat (Freeman 2006: 5):

- kétutas belemerítő programok („two-way immersion program”) a többségi nyelvet és egy másik nyelvet beszélők részére,
- egyutas kétnyelvűség-kialakító program („one-way developmental bilingual education program”) kisebbségi egynyelvű csoport tagjai számára a többségi nyelv elsajátítását célozva,
- második vagy idegen nyelvi belemerítő programok („second or foreign language immersion program”) többségi egynyelvűek részére.

A kéttannyelvű oktatásban részt vevők nyelvi háttérének osztályozására Skutnabb-Kangas (1984) négy csoportot különített el: (1) eredetileg egynyelvűek, akik elit két nyelvűekké szabad akaratukból válnak; (2) többségi vagy kisebbségi nyelvi környezetben élők, eredetileg nem egynyelvűek; (3) akikre jellemző a természetes kétnyelvűség például a szülők révén; (4) nyelvi kisebbségi környezetben élők.

A kéttannyelvű iskolák néhány általános jellemzőjének vázolása után a Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest bemutatása következik. Az iskola fenntartói, a tanárok, a diákok és nyelvi helyzetük leírása után a tannyelvek és a tantárgyak viszonya kerül bemutatásra. A gimnázium helyi tantervében kulcsfontosságú helyet kap az idegen nyelvek oktatása, amelynek koncepcióját külön rész ismerteti; végül az idegennyelv-oktatásnak egy sajátos pontjáról, a magyar mint idegen nyelv oktatásának helyzetéről esik szó.

3. A Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest (DSB)

3.1. A „kultúrák találkozásá”-nak iskolája

A „Német Iskolák rendszere” gyakorlatilag az egész világot behálózó, nagy múltra visszatekintő, a német oktatási rendszer alapján működő intézményrendszer. Magyarországi elődje a budapesti Német Birodalmi Iskola, a Reichsdeutsche Schule, amelyet 1908-ban alapítottak. A mindössze egy német anyanyelvű tanítóval induló iskola 1910-ben kapta meg a hivatalos engedélyt a gimnáziumi működésre (Orosz 2006: 10). A tizenkét osztályos koedukált gimnázium négyosztályos elemi népiskolából és nyolcosztályos reáliskolából állt (Oberrealschule mit Vorschule) (Báthory és Falus 1997: 546), ahol a diákok tanulmányaik befejeztével érettségi vizsgát tehettek. Az iskola az alapításakor a Kálmán utcában, majd később a Damjanich utcában működött. Az intézményt Budapesten dolgozó német, osztrák és cseh diplomaták és kereskedők gyerekei részére indították (Atkary 2006: 19, Király 2003), azonban az első világháború után, a monarchia felbomlását követően magyar gyerekek is beiratkozhattak. Ekkor kerültek az iskolába a pesti zsidó nagypolgárság gyerekei is (Papp 2003: 1’54”).

Az oktatásra jellemző volt a kevésbé „poroszos” megközelítés, vagyis igen demokratikus és szabadgondolkodású volt mind a tanári gárda, mind pedig a gyerekeiket itt beiskolázó családok többsége. Így ír erről a szülők egyike, Karinthy Frigyes: „Az egész felett ott lebeg a humanista német szellem, a szó legjobb értelmében. A régi német erények szelleme – az új német hibák nélkül” (Karinthy 1932). Ennek a legfőbb oka minden bizonnyal az, hogy a német tanárok egy része még a weimari Németország demokratikus szellemiségét hozta magával, mások pedig a 30-as években épp a hitlerizmus elől menekülve kérték külföldi iskolába helyezésüket. Így az a furcsa helyzet állt elő, hogy a hitleri Németország távoli végvárában liberális, antináci szellem uralkodott. A náci ideológia szimpatizánsai furcsa módon éppen a magyar tanárok voltak (Papp 2003: 36’15”). Az egykori diákok visszaemlékezése nyomán egy nagyon fontos gondolat fogalmazódik meg az iskola szellemiségét illetően: „minden ember ember” (Papp 2003: 14’49”, 30’20”, 51’48”).

Az iskolában az oktatás magas színvonalon, német nyelven folyt, de emellett a diákok tanultak magyar irodalmat, angol, francia és latin nyelvet, illetve a nem magyar anyanyelvűek magyart mint idegen nyelvet is (Jahresbericht 1938: 22–29). A korban tipikus, valamint a magyar iskolarendszerben a mai napig uralkodó szemlélet, hogy az iskola legfőbb feladata az enciklopédikus tudás átadása. A Német Birodalmi Iskolában a kezdetektől fogva az eszköz-szerű tudás birtoklása a cél, vagyis az információkeresés az információátvitel helyett. Az iskola alapításától kezdődően felekezeti hittanoktatáson vehettek részt a tanulók, ennek sajátossága, hogy az izraelita vallásúaknak külön oktatási csoportot szerveztek, ami a történelmi változások hatására 1939-ben szűnt meg (Papp 2003: 7’26”).

1939-től az iskola politikai arculatában folyamatosan megfigyelhető bizonyos fokú jobbra tolódás. A magyarországi zsidótörvények után a zsidó vallásúaknak el kellett hagyniuk az iskolát, de a kikeresztelkedettek bent maradhattak. 1943-tól, a „totális háború” kezdetétől a fiatal tanárokat és az érettségiző német fiúkat behívták a német hadseregbe (Papp 2003: 38’18”). 1944-ben, a nyilasok hatalomra jutása után a zsidó származású diákokat az iskola a pincében bújtatta, ekkor már az iskola épületén ho-

rogkeresztes zászló lobogott (Papp 2003: 49'25"). A Német Birodalmi Iskolát 1944 őszén zárták be.

Az elődhöz méltó szemléletű utód, a Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest (TMG-DSB) tanulói ugyanazt és ugyanúgy sajátítják el, mint a világ többi Deutsche Schule-jában. A Deutsche Schule Budapestet 1990-ben államközi egyezmény alapján alapították bikulturális célú külföldi német iskolaként. Az iskola fenntartója a Budapesti Német Iskola Alapítvány, melyet a Német Köztársaság Kultuszminisztériuma, a Magyar Köztársaság (akkori) Kulturális Minisztériuma, Budapest Főváros, valamint Baden-Württemberg Szövetségi Állam közösen hoztak létre. A TMG-DSB a közoktatási információs rendszerben fellelhető alapító okirata és működési engedélye alapján német tanterv szerint oktató külföldi közoktatási intézmény, így a szakmai felügyeletét a német illetékes oktatásügyi hatóság (Kultuszministerkonferenz, azaz KMK) látja el.

A bikulturalitás jegyében fokozott hangsúlyt kap a német és a magyar kultúra találkozási pontja. Az itt tanuló gyerekek megismerkednek egymás hagyományaival és szokásaival. A hangsúlyosan többnyelvű környezet már kisgyermekkorától lehetőséget teremt az interkulturális tanulásra, amelyben fokozottan előtérbe kerül a nyelvi és nemzetiségi tolerancia a német nyelvet beszélő nemzetiségek (osztrákok, németek, svájciak) találkozásától a magyarországi német kisebbségig. A sajátos nyelvi különbségeken, a dialektusokon és a soknemzetiségű környezetben keresztül a diákok fokozott empátikus készséget szereznek egymással és a környezetükkel szemben egyaránt. Ennek a tanulási folyamatnak a segítése és a helyes minták bemutatása természetesen alapját képezi a nevelési-oktatási munkának. Az iskola nagy erőket mozgat meg, hogy minden lehető segítséget megadjon az interkulturális tanulás előmozdítására.

A TMG-DSB-ben folytatott oktatási tevékenységet a Magyar Köztársaság Oktatásügyi és a Baden-Württemberg Szövetségi Állam Oktatásügyi Minisztériuma határozza meg. A mindkét szervezet által képviselt oktatáspolitikai megjelenik az iskola helyi tantervében. Az összehangolás révén alakult ki az a sajátos tanítási, szervezeti egység, ami jelenleg az iskolában működik. A különböző évfolyamokon az óraszámokat, a tanítás nyelvét, a gyerekek felvételét az iskolába, az osztályba sorolást, a kettős érettségi rendszert, a tanárok válogatását, a magyar- és némettanárok arányát és az iskolaév sajátos időrendjét egyaránt ez a „bikulturális” tanterv határozza meg. A középpontban mindig a kultúrák találkozásának harmonikus megvalósulása áll.

Az iskola tanári kara magyar és német anyanyelvű tanárokból áll (egyharmad – kétharmad arányban). A német oktatók minimum három, maximum hat évet töltenek Magyarországon. Valamennyien német anyanyelvűek, a német nyelven oktatott tárgyakat tanítják. Nem elvárás velük szemben a magyar nyelv ismerete, azonban közülük néhányan beszélnek magyarul.

A magyar pedagógusok a magyar nyelven oktatott tárgyakat – magyar nyelv és irodalom, történelem, kémia, földrajz, biológia – tanítják a nyolcosztályos gimnáziumban. Magyar anyanyelvű tanárok oktatják a magyart mint idegen nyelvet az általános iskolától a gimnázium tizenkettedik osztályáig. Minden tanár megfelelő szakos tanári végzettséggel rendelkezik, kivéve a magyar mint idegen nyelv tárgyat, ahol egy kollégának van magyar mint idegen nyelv szakos diplomája, a többieknek nincs szakirányú végzettségük, legjobb esetben is csak magyar nyelv és irodalom szakos diplomájuk. A magyar mint idegen nyelv tanításánál sajnálatos módon még mindig az

a vezérelv érvényesül, hogy tud magyarul a kolléga, hiszen magyar anyanyelvű, esetleg magyar vagy idegennyelv-szakos, és ha van kedve a magyar nyelv tanításához, akkor taníthatja a tantárgyat. A tanárok ugyanakkor részt vettek egy tanártréningen: a MINyTAKÉP 2. (OM 384/78/2002.) az akkori Országos Tanártovábbképzési Központ által akkreditált 60 órás program volt. Egyéb szakmai továbbképzésben nem részesülnek a kollégák. A magyar tanárokkal szemben elvárás a német nyelv ismerete, hiszen minden kommunikáció németül zajlik az iskolában.

A tanulók magyar és más állampolgárságú, főleg német anyanyelvű gyerekek, hozzávetőlegesen fele-fele arányban. A TMG-DSB a nem magyar állampolgárságú diákoknak négyosztályos általános iskolaként, majd nyolcosztályos gimnáziumként vehető igénybe, a magyar állampolgárok számára pedig nyolcosztályos gimnáziumként működik. Ennek megfelelő az iskola szerkezete is. Az általános iskola alsó tagozatát német, illetve esetlegesen más állampolgárságú, németül beszélő gyermekek látogatják. A nyolcosztályos gimnázium első éveiben évfolyamonként két osztály tanul: a német anyanyelvű gyerekek az alsó tagozatból az „a” osztályba, a magyarok a nyelvi előkészítő tanfolyam elvégzése után az „s” osztályba kerülnek. A kilencedik osztálytól megszűnik a „német”, illetve „magyar” osztálykeret, a tanulók az utolsó négy évet „vegyes” osztályban végzik el.

Az iskola tannyelvi koncepcióját nézve keveredik az egytannyelvű és kéttannyelvű oktatás, mivel a német és a magyar oktatási követelmények miatt párhuzamosan van jelen a német és a magyar ág. Eszerint a német gyerekek a német ágon tanulnak, ahol a magyar célnyelvi tárgyként jelenik meg: idegen nyelvként vagy második nyelvként (nem idegen nyelv belemerítő programként). A magyar gyerekek a magyar ágra járnak, ahol a magyar nyelvű tárgyak mellett tanulják a német nyelvű tárgyakat is. A kéttannyelvűség tehát kizárólag a magyar ágra jellemző. A tannyelvi koncepciót vizsgálva a Bevezetésben tárgyalt taxonómiákat nézve a gimnáziumnak ez a része Bartha (1999: 208) szerint a harmadik típusba sorolható, az erős kétnyelvű – más néven két tanítási nyelvű – oktatási modellek közé, amely modellnek Freeman (2006: 5) által meghatározott altípusai közül a második vagy idegen nyelv belemerítő programok („second or foreign language immersion program”) struktúrájának felel meg. A program alapján a célcsoport a többségi nyelvet beszélők, vagyis a magyar anyanyelvűek, akik „belemerítő” program keretében egy idegen nyelvet tanulnak, a német nyelvet. A belemerítő program jellemzőinek megfelelően a tantervnek hozzávetőlegesen a felét tanulják az idegen nyelven, németül, a másik felét az anyanyelvükön, magyarul 5 évig, majd az utolsó három évben a magyar nyelv aránya csökken. A programba lépés életkor szerinti felosztását vizsgálva „késleltetett belemerítő” oktatásról van szó, mivel a magyar ágon csak az ötödik osztálytól indul a képzés, nem pedig az óvodától (Freeman 2006: 6). Skutnabb-Kangas (1984) rendszerében az egyes, vagyis az elit kétnyelvűség jellemzi az iskola magyar ági oktatási szerkezetét.

Ötödik osztálytól kezdve a magyar gyerekek egyre több tárgyat tanulnak német nyelven, egyre többször közös tanulócsoporthoz a német gyerekekkel, olyannyira, hogy a nyolcadik évfolyam után az osztályok is közösek lesznek. A magyar diákok a kilencedik osztályig idegen nyelvként tanulják a németet. Emellett az anyanyelvi nevelés követelményeinek megfelelően a német anyanyelvű gyerekekkel közös ötödik osztályban a matematika, a sport és a zene, majd hatodiktól az angol, fizika, hittan

vagy etika, történelem, társadalomismeret és biológia, végül kilencediktől a német is. Földrajzot és történelmet magyar és német nyelven egyaránt tanulnak: magyarul a magyar történelmet és a világtörténelmet a magyar gimnáziumi követelményeknek megfelelően, német nyelven a német szabályozás és hagyományok szerint a német történelemre összpontosítanak. A magyar nyelv és irodalom, a biológia és a kémia oktatása a magyar diákok számára mind a nyolc osztályban magyar nyelven folyik a kötelező magyar tantervnek megfelelően.

A nem magyar állampolgárságú diákok minden tárgyat német nyelven tanulnak az általános iskolától a gimnáziumi évek végéig. Nekik a német oktatási törvényekkel összhangban nem kötelező a teljes nyolcosztályos gimnáziumot választani. A másik két forma a Realschule és a Hauptschule. A Realschule diákjai a tizedik osztály befejezése után vizsgáznak és bizonyítványt kapnak addigi eredményeikről, majd elhagyják az iskolát. A Hauptschule tanulói ugyanezt a kilencedik év végén teszik. Bár ezek az iskolaformák Németországban külön intézményi keretben valósulnak meg, a Deutsche Schule nemzetközi hálózatban a három rendszer együtt működik. Az iskolatípusok közötti különbséget a differenciált értékelési rendszer biztosítja, ami összhangban áll az eltérően meghatározott oktatási céllal.

A Thomas Mann Gimnáziumban jelenleg kettős érettségi vizsgakövetelmény-rendszer működik, amelyet alapvetően a németországi szabályozást követve alakítottak ki Németország és Magyarország illetékes hatóságainak ellenőrzése és egyetértése mellett. A magyar ágon tanulók egyaránt megkaphatják a német és a magyar érettségit. A magyar ágon végzett tanulók valamennyien leteszik a német érettségi vizsgát, amely négy tárgyból áll. Az egyes tárgyak vizsgaeredményeiről, azok magyarországi átszámításáról (a vizsga szintjét és az elért eredményt százalékban és érdemjegyben kifejezve) a tanulók tanúsítványt kapnak. A magyar érettségi bizonyítvány megszerzéséhez a vizsgatárgyak száma és megoszlása meg kell, hogy feleljen a magyar előírásoknak, ami legalább öt vizsgatárgyat jelent a következő megoszlásban: magyar nyelv és irodalom, történelem, matematika, idegen nyelv és egy választott tantárgy. A németül tanult tárgyak vizsgája a német előírások, a magyar nyelven tanult tárgyak érettségi vizsgája a magyar előírások szerint történik. A magyar tanulók magyar nyelv és irodalomból, illetve adott esetben más, magyar nyelven is tanult tárgyakból (biológia, kémia) tett érettségi vizsgáját a magyar előírások szerint bonyolítják le és értékelik, majd ezt a német rendszerbe illesztve kapnak német és magyar érettségi bizonyítványt. Az Oktatási Minisztériummal folytatott tárgyalások eredményeként az iskola számára az általánostól néhány ponton eltérő érettségi szabályozás lépett életbe 2005-től. Ennek lényege, hogy bizonyos német nyelven tanult tárgyak (matematika, német) német szabályok szerint letett vizsgáját a magyar felsőoktatás emelt szintű érettségi vizsgának ismeri el. A magyar tanulóknak mindezek mellett természetesen meg kell felelniük az anyanyelvükön is a magyar érettségi követelményeknek. Az itt szerzett érettségi Magyarországon és az Európai Unió országaiban is feljogosít a felsőfokú tanulmányok megkezdésére. A leérettségizett tanulók nagy számban nyernek felvételt különböző magyarországi és németországi, valamint más európai felsőoktatási intézményekbe.

A nem magyar állampolgárságú diákok, akik a német nyelven tanult tárgyakból a német szabályozásnak megfelelően tesznek érettségi vizsgát, a német oktatási rendszerbe illeszkedő érettségi bizonyítványt kapnak.

3.2. Az idegen nyelvek oktatása

A TMG-DSB helyi tantervében központi helyet kap a diákok idegennyelv-tudásának fejlesztése. A német ágon a harmadik osztályban indul el az angol nyelv és a magyar mint idegen nyelv tanítása, majd három évente egy-egy új nyelv kapcsolódik be, először a francia, aztán a spanyol. A magyar ágon ötödik osztályban a német mint idegen nyelvvel kezdődik a nyelvi paletta kialakítása; hatodik osztályban lép be az angol nyelv; három évvel ezután választható fakultatívan a francia nyelv, és három évvel később szintén fakultatívan a spanyol nyelv (lásd 1. táblázat).

Gyakorlatilag mindkét ágon ugyanazokat a nyelveket tanulják a diákok, a különbségek a tanulás megkezdésének idejében és a tempóban vannak. Az eltérő óraszámok az adott évfolyamtól, az ágtól, illetve a nyelv presztízstől függenek (lásd 2. táblázat).

Idegen nyelv	Évfolyam	Ág
német	5–9.	magyar ág
magyar mint idegen nyelv	3–8. (fakultatív 9. o.-tól)	német ág
angol	2–12.	német ág
angol	5–12.	magyar ág
francia	6–12.	német ág
francia	9–12. (fakultatív)	magyar ág
spanyol	9–12. (fakultatív)	mindkét ág

1. táblázat: Az idegen nyelvek bekapcsolódása a tantárgyak közé

Nyelv	Ág	Évfolyam	Óraszám
német	magyar	5.	9
		6.	7
		7.	6
		8.	5
		9.	2
magyar mint idegen nyelv	német	3–4.	2
		5–8.	2
		9–10.	2
magyar mint második nyelv	német	1–2.	3
		3–4.	4
		5–6.	4
		7–10.	3
		11–12.	4
angol	német	2.	1
		3–4.	2
		5.	5
		6–8.	4
		9–10.	3
		11–12.	4

Nyelv	Ág	Évfolyam	Óraszám
angol	magyar	6–8.	4
		9–10.	3
		11–12.	4
francia	német	6–7.	4
		8–9.	3
		10–12.	4
francia	magyar	9–12.	3
spanyol	mindkettő	9–12.	3

2. táblázat: Az évfolyamonkénti nyelvórák óraszama

Az idegennyelv-oktatás koncepciójának bemutatására jó példa a magyar mint idegen nyelv esete, amely a „kultúrák találkozása” elvnek a vezérgondolata is egyben, mivel a nem magyar tanulók ezeken az órákon „találkoznak” a magyar nyelvvel és kultúrával.

3.3. A magyar mint idegen nyelv oktatása

A Thomas Mann Gymnasium valamennyi diákjának részesülnie kell a nyelvi szintjéhez illeszkedő német és magyar nyelvoktatásban, amit az iskola alapvető filozófiája határoz meg. Ennek megfelelően, ahogy a magyar diákok németül tanulnak, ugyanúgy a magyar mint idegen nyelv kötelező tantárgy a nem magyar első nyelvű diákok számára. Felmentést nem kaphatnak alóla, mint ahogy a német nyelv tanulása alól sem. Ennek értelmében már az alsó tagozaton kötelező a magyar nyelv tanulása a nyolcadik évfolyamig.

Az iskola nagy erőket mozgósított a magyar mint idegen nyelv tananyag kialakítása terén, így kidolgozta saját helyi tantervét, az ehhez kapcsolódó tananyagokat és oktatási segédanyagokat. Erre a munkára az iskolának egyedül, saját forrásból kellett vállalkoznia, mivel nem létezik tanterv, még csak javaslat sem, amelynek a segítségével a Magyarországra érkező és nemzetközi iskolákban tanuló iskolaköteles külföldiek magyar nyelvre oktatása megoldható lenne. Az iskolák (The American International School of Budapest, Budapesti Francia Iskola és Gimnázium Gustave Eiffel) önerőből próbálnak létrehozni helyi tanterveket és tananyagokat, ami sokszor meghaladja hozzáértésüket, lévén komoly különbség a tanár és a tankönyvíró között. A TMG-DSB a tananyag kiválasztása során felhasználja a magyar mint idegen nyelv oktatására már meglévő, korábban megjelentetett könyveket, de erre csak a magasabb évfolyamokon van lehetőség, mert ezeket a kiadványokat felnőttek részére írták, és nehezen alkalmazhatóak gyerekek esetében.

A magyar mint idegen nyelv oktatása két különböző, de egymásba kapcsolódó rendszerben valósul meg. A magyart mint idegen nyelvet tanulók „Ungarische Sprache (US) – a magyar mint idegen nyelv és országismeret” programra járnak, ahol lehetőségük van a nyelv kezdő szintről induló elsajátítására. Az évekre lebontott helyi tanterv tartalmazza mindazokat a nyelvi funkciókat és nyelvi formákat, amelyeket a diákoknak el kell sajátítaniuk a hat év alatt. A nyelvi funkciókhoz és nyelvi formákhoz rendelődik hozzá a készségfejlesztés. Az alsó tagozaton a beszédértés és a beszédképesség fejlesztése kerül előtérbe, tekintettel arra, hogy a gyerekek a német anyanyelvi okta-

tásban harmadik és negyedik osztályban sajátítják el a kreatív írás alapjait, és az értő olvasás is ekkor kerül mélységeiben fejlesztésre. Így megterhelő lenne, ha ugyanebben az időben az idegen nyelv oktatásában is erőteljesen megjelenne az írásbeliség. Erre annál is inkább szükség van, mert a magyarral mint idegen nyelvvvel második idegen nyelvként találkoznak a gyerekek. Az iskola pedagógiai programjában a Közös Európai Referenciakeretnek megfelelően összehangoltan jelennek meg az egyes idegen nyelvek oktatásának céljai. A diákok az iskola saját fejlesztésű tananyagából tanulnak harmadiktól nyolcadik osztályig. A tanulók heti két órában tanulják a magyart mint idegen nyelvet. A 2009–2010-es tanévvel bezáróan ez a két óra kiegészült egy harmadikkal, az „Ungarische Kultur (UK) – magyar kultúra” órával. Ennek a keretében a diákok német nyelven a magyar kultúrával, földrajzzal, történelemmel, szokásokkal, hagyományokkal, a német kisebbség magyarországi történelmével ismerkedtek meg. Itt kaptak művészeti ismereteket a zene, a képzőművészet, a film területén. A hat évfolyamos helyi tantervben az életkor-specifikusan kialakított tananyag elősegítette, hogy az interkulturális tanulási folyamat irányítottan, ne véletlenszerűen menjen végbe. Az interkulturális tanulás mint nyelvi készség jelent meg (Pelcz 2005) a beszéd, a beszédértés, az olvasás és az írás mellett. Sajnálatos, hogy nyom nélkül szűnt meg ez az óra, anélkül, hogy átkerült volna az US keretébe, annak óraszámát kettőről háromra emelve. Sajnálatos, mivel ennek az órának a keretében a nem magyar anyanyelvű gyerekek lényeges ismereteket kaphattak Magyarországról, arról az országról, ahol élnek, és bizonyos esetekben majd felnőtt korukban is élni fognak. Nagy jelentőséggel bírt, hogy az életterületet adó országról minél mélyebb tudásra tehessenek szert. A tudás megszerzése nem jellemzett minden tanulót az első pillanattól, főleg mivel a magyar nyelv és kultúra általában spontán, véletlenszerű találkozásként kerül a diákok életébe (Nádor 2003). E mellett az ok mellett nem elhanyagolható szerepet kapott a tantárgy az eltérő kultúra adaptálásában, a szokások működésének megértésében. A kulturális adaptálódás konfliktusokkal teli folyamat, sőt gyakran lehet traumatikus is. A gyerekek nehezen viselik az iskolaváltást, főleg ha ez együtt jár a lakókörnyezet változásával. Ilyen esetekben vagy túlzott érzelmi reakciókat produkálnak, amelyek többnyire negatív energiákat mozgósítanak, erőteljes elutasítással, vagy passzivitásba vonulnak a nehezen feldolgozható változások ellen való védekezés érdekében. Mindkét védekezési stratégiának megvannak a maguk sajátosságai, amelyeket lényeges felismerni és azonosítani a gyerekek viselkedésében. Az iskolának elsődleges feladat jut a beilleszkedés megkönnyítésében, amelyet a kirívóan nehéz esetekben a szülőkkel egyeztetve kell kezelni. A magyar mint idegen nyelv órákon ezek a jelenségek fokozottan jelentkeznek, mivel a nem magyar anyanyelvű gyerekek itt szembesülnek élesen a megváltozott nyelvi környezettel, tehát itt juttatják érvényre legerősebben az elutasító magatartásukat. Tekintettel arra, hogy az iskolában minden évfolyamra érkeznek új diákok, gyakorlatilag minden évkezdés terhelt ebből a szempontból. A helyi tanterv tükrözi ezt, az US tanmenetek tartalmazzák az ismerkedés nyelvi funkciójának gyakorlását, valamint az adaptálódás készségének az előhívását. Mindkét esetben erősen épít a tanmenet a már a csoportba járó tanulók együttműködésére, ezzel erősítve a csoporthoz tartozás érzését és csökkentve az új tanulóknál az idegen helyzetben automatikusan kialakuló izolációt. A helyi tanterv, majd az ez alapján kialakított tanmenet és a megfelelő tanári irányítás mellett a diákok elfogadó magatartása beépül szemé-

lyiségükbe, amihez egész életükben vissza tudnak nyúlni, segítséget kapva a világot mind erősebben jellemző multikulturalitásban való eligazodáshoz.

A TMG-DSB osztályaiba gyakorlatilag minden iskolaévben érkeznek új diákok, akiknek be kell kapcsolódniuk a már működő rendszerbe, az osztályuknak megfelelő magyar csoportba. Ennek értelmében minden új diáknak szintfelmérésen kell részt vennie, ami után döntés születik, hogy a magyar mint idegen nyelv vagy a magyar mint második nyelv csoportban kezdik meg magyar nyelvi tanulmányaikat. A szintfelmérés kiterjed a szóbeli és az írásbeli készségekre egyaránt. Ha a diák már beszél magyarul és megfelel a magyar mint második nyelv óra szintbeli követelményeinek, akkor minden akadály nélkül kezdheti meg itt a tanulást. Ha egyáltalán nem tud még magyarul, akkor „Ungarisch Anfänger – előkészítő kurzus” résztvevője lesz heti két órában. Az előkészítő kurzuson két csoportban tanulnak a diákok: ötödik–hatodik és hetedik–nyolcadik osztályosok. A tananyag a legalapvetőbb nyelvi funkciókat és formákat tanítja olyan szinten, hogy a diákok képesek legyenek már az első órákon az osztályuknak megfelelő magyar órába legalább elemi szinten bekapcsolódni. Ez az alsóbb évfolyamokon nyilván könnyebben megy, mivel az ott tanuló diákok nyelvi szintje amúgy is alacsonyabb. A nagyobb diákok esetében viszont jobban lehet hagyatkozni az intellektusra, a nyelvi logikájuk tudatosabban működik, és nagyobb gyakorlatuk van az idegennyelv-tanulásban. Az előkészítő kurzus látogatása mellett is kérdéses, hogy mennyire lehetséges csatlakozni egy évek óta tartó tanulási folyamatban lévő csoporthoz. Vannak diákok, akik egy-két év alatt ledolgozzák a kezdeti hátrányt, de inkább az az általános, hogy a csatlakozó diákok magyar mint idegen nyelv tanulmányai során mindvégig észlelhető marad a nyelvtudásbeli elmaradás.

A kétnyelvű kompetenciával rendelkező gyerekek az „Ungarisch für bilinguale Kinder (UBil)” vagy az „Ungarisch als Zweitsprache (UZ) – magyar mint második nyelv” csoportok óráit látogathatják.

Az UBil órákra az alsó tagozatra beiratkozó gyerekek közül azok jelentkezhetnek, akik német–magyar kétnyelvűek. Az iskolaév kezdetétől az őszi szünetig dönt az iskola és a szülő arról, hogy a gyerek nyelvi kompetenciája megfelel-e a magyar oktatás megkezdésére. Amennyiben igen, akkor heti három órában elindul a magyar anyanyelvi nevelés. Fontos megjegyezni, hogy az itt tanultak nem egyeznek meg a magyar iskolákban tanított anyanyelvi ismeretekkel. Ennek részben az az oka, hogy a TMG-DSB tanulói első osztályban németül tanulnak írni-olvasni, amiből egyértelműen következik, hogy nem lehet egy időben egy másik nyelv alfabetizációját is elkezdeni. Így a magyarórákon szóbeli előkészítés zajlik, ami igen fontos, mert a gyerekek nagy része nem Magyarországon élt az iskolát megelőzően, vagy nem magyar óvodába járt. Kutatási eredmények mutatják, hogy az írás-olvasás tanítására egyértelműen nagy hatással van a szóbeli készségek fejlettsége. Így nem elegendő kizárólag az olvasást és írást fejlesztő gyakorlatok alkalmazása, hanem a szóbeli kifejezőkészség és a beszédértés fejlesztése is központi szerephez jut (Lesaux és mtársai 2006: 94). Az első osztály végén és a második osztály elején kerül sor a magyar írásbeliség bevezetésére, mikor a gyerekek németül már tudnak írni-olvasni. Elsőtől hatodik osztályig a magyar anyanyelvi nevelés követelményeihez közelítő alapokat szereznek a diákok, ami után teljesítményük függvényében átléphetnek a magyar ági anyanyelvi órákra. Akiknél ez nem lehetséges, tanulmányaikat az UZ órákon folytatják. Az iskolán belül sokat

vitatott kérdés, hogy jó-e, „megéri-e” a gyerekeket már első osztálytól kezdődően magyar nyelven is tanítani. A szakirodalom egyértelműen azt állítja, hogy az otthon használt nyelv („home language”) fejlesztése mindenképpen segíti a bilingvizmus alapját képező másik (nem második) nyelv fejlődését. A kizárólag a másik nyelven folyó oktatásra figyelő programoknak az eredménye az első nyelv (otthon használt nyelv) elvesztése, vagy fejlődésének leállása (Cummins 2004: 5). Túl az identitás és a nyelvi azonosulás jelenségén – nem bagatellizálva azt –, az otthon használt nyelv fejlesztése pozitívan befolyásolja a kognitív fejlődést, ami aztán hat a másik nyelv fejlődésére is (Lindholm-Leary 2003: 53, Cummins 2004: 173).

Az UZ órákat a német–magyar kétnyelvű tanulóknak hetedik osztálytól tizedik osztályig kötelező látogatniuk heti három órában. A tizenegyedik osztálytól a diákok a magyartanulás folytatása és a német nyelvű társadalomismeret tantárgy felvétele közül választhatnak. Tizenegyedik és tizenkettedik osztályban az óraszám heti négyre növekszik, mivel ezen a két évfolyamon a magyar tantárgy is választható a középiskolai tanulmányi eredmények kiszámításakor. A kétnyelvű kompetenciából fakadóan a tanulók ismerik már a magyar nyelvet, beszédük és beszédértésük magas szinten áll. Kevés nyelvtani és lexikai hibával beszélnek, ezeknek a fő oka általában a német nyelvi hatás. Mindemellett szükséges a szószintű készségek mellett a szövegszintű beszéd és beszédértés készségének fejlesztése, mivel ezek minél magasabb szintű kiépülése biztosítja az írásbeli szövegértés és szövegalkotás további fejlődését (Geva 2006: 126). Ugyanakkor az UZ órák tananyagában az évfolyamok előrehaladtával egyre inkább előtérbe kerül az íráskészség és olvasáskészség fejlesztése, a magyar irodalmi és nyelvtani ismeretek átadása, elsősorban idegennyelv-oktatási szemlélettel.

4. Értékelés

A TMG-DSB iskolakoncepciójának – „kultúrák találkozása” és nyelvközpontúság – bemutatásából kiderül, hogy az iskola az egytannyelvű és a kéttannyelvű oktatás határára helyezkedik el. Az így kialakuló oktatási környezetből jelentősen profitál valamilyeni diák. Azonban meg kell állapítani, hogy a német és a magyar ág egymásba folytatásában kialakulnak konfliktusok, amelyek egyértelműen az eltérő nyelvi kompetenciák keveredéséből fakadnak. A német egynyelvű diákok, akik kizárólag német nyelven – az első nyelvükön – tanulják a szaktárgyakat, más nyelvi készségekkel rendelkeznek, mint a nem német első nyelvű diákok. Utóbbiakra nem jellemző az első nyelvi kompetencia, ugyanakkor értelmezniük kell, meg kell szerezniük a szaktárgyi tudást. A magyar első nyelvű diákok emellett még magyar nyelven is tanulják a magyar nyelv és irodalom tárgyakat. Jól látható, hogy a különböző nyelvi háttérrel érkező tanulóknak eltérő terhelés mellett kell helytállniuk. A vázolt helyzetben segít a DFu – Deutsch Fachunterricht –, vagyis a német tantárgyoktatás metodikája. Lényeges, hogy olyan szakemberek vegyenek részt ebben a munkában, akik egyrészt tanítottak korábban németet mint idegen nyelvet, illetve rendelkeznek olyan második nyelvi kompetenciával, amelynek előhívásával át tudják élni a nem német első nyelvű diákok helyzetét.

Alapvetően jellemző a rendszerre, hogy nem kellő megalapozottsággal kezeli az idegen nyelvek oktatását évfolyamonként és tanágakként. Nyilvánvaló ellentmondások figyelhetők meg már pusztán az óraszámok egybevetésével is. Jó példa erre az angol nyelv: a magyar ágon kevesebb óraszám, kevesebb tanév áll rendelkezésre a kilencedik

osztályig, amikor a két tanág integrációja folytán együtt tanulnak az addig két külön ág diákjai.

Érdekes szociolingvisztikai kutatás lenne valamennyi Deutsche Schule rendszerben működő iskola összehasonlító vizsgálata. Melyik nyelv esetében hogyan alakulnak az attitűdök, az óraszámok? A „kultúrák találkozása” gondolatot hogyan éli meg a német és a helyi náció?

IRODALOM

- 30 Jahre Reichsdeutsche Schule Budapest. Festschrift und Jahresbericht (1938): Budapest.
- Atkary von, A. (2006): *Für die Freiheit in die Einzelhaft – Das Leben eines Korrespondenten für Radio Free Europe in Ungarn*. Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Baker, C. (2011): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- Cummins, J. (2004): *Language, power, and education: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Freeman, R. (2006): Reviewing the Research on Language Education Programs. In: García, O. – C. Baker (szerk.): *Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 2–18.
- Geva, E. (2006): Second-Language Oral Proficiency and Second-Language Literacy. In: August, D. – T. Shanahan (szerk.): *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 123–140.
- Karinthy Frigyes (1932): A Német Iskola. *Pesti Napló* 1932. jún. 19., p. 36.
- Király Edit (2003): Szerencsés véletlenek furcsa tisztességtelen sorozata. *Mozgó Világ* 29/6, pp. 87–97.
- Kovács Judit (2006): *Magyar-angol két tannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Budapest: Eötvös Könyvkiadó.
- Lanstyák István (1994): Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. *Regio* 5/4, pp. 90–116.
- Lesaux, N. – K. Koda – S. L. Siegel – T. Shanahan (2006): Development of Literacy. In: August, D. – T. Shanahan (szerk.): *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 53–74.
- Lindholm-Leary, K. J. (2003): *Dual language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Medgyes Péter (1986): *A kommunikatív nyelvpedagógiai irányzat kérdései. Különös tekintettel az angol nyelv oktatására*. (Kandidátusi értekezés.) Budapest: MTA.
- Nádor Orsolya (2003): Nyelvek és kultúrák találkozása – a magyar mint idegen nyelv szemszögéből. *Hungarológiai Évkönyv*, pp. 172–181.
- Orosz László (2006): *Fritz Valjavec (1909–1960) a két világháború közötti magyar-német tudomány-politikai kapcsolatokban*. (Doktori disszertáció.) Budapest: ELTE BTK.
- Papp Gábor Zsigmond (2003): *A birodalom iskolája*. (Magyar dokumentumfilm.)
- Pelcz Katalin (2005): Az interkulturális szemlélet hatása a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv*, pp. 114–122.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984): *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Vámos Ágnes (1991): Kéttannyelvű oktatás és iskolahálózat külföldön. *Új Pedagógiai Szemle* 41/5, pp. 56–61.
- (1998): *Magyarország Tannyelvi Atlasza*. Budapest: Keraban.

KÖNYVSZEMLE

Medgyes Péter

Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede, 1989–2009

Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2011. 160 p.

Auftakt

Azt hihetnénk, hogy egy (viszonylag) kis nyelv országában a nyelvtanulásnak és nyelvtanításnak mindig aranykora van. Hogyan lehet ebből röpke két évtizedet kiragadni? Ugyanakkor a modern magyar nyelvoktatásnak már ez a rövid idő is ötöde-hatoda! Az idegen nyelvek tudása (vagy nem tudása) örök Babel, tömeges iskolai manipulációja viszont újkori képződmény. Mielőtt Svájcot emlegetnénk, vagy valamely más hajót, amely a többnyelvűség eredményeként már régóta nemzetközi vizeken navigál, ne feledjük a politikát, a genetikát, a médiát, vagy egyszerűen csak az életmódot, amelyek együtt nagyobb kárt tudnak okozni a nyelvtanulásnak, mint az iskola-rendszerű nyelvtanítás egésze... Medgyes Péter eddigi tényleges tanári, szerzői, nyelvpedagógiai és oktatáspolitikai munkásságával ez utóbbi, távolról sem alaptalan gondolatsornak az ellenkezőjét bizonyította, nevezetesen azt, hogy érdemes minden fronton fölvenni a harcot: ennek dokumentálása ez a riportkönyv. A nagy kérdés az, hogy jelen béklyók, bilincsek tudatában érdekelhet-e még valakit is, hogy mikor lett jobb, vagy rosszabb? Medgyes Péter mégis volt bátor ablakot nyitni egy korszakra (mint Nagy Péter a tengerre), és ebből a távlatból úgy rémlenek fel a közelmúlt jelentős nyelvpedagógiai figurái – tükör által homályosan –, mint Visconti A párdúc című filmjének templomi jelenetében a hercegi család tagjai a tömjénfüstben... Mielőtt bárki félreértené a nyitóképet, ez még csak a felütés (auftakt) volt, s mint ilyen, a figyelem felkeltését és a jóindulat elnyerését szolgálta (*captatio benevolentiae*). Még csak most zendítünk rá a dalra...

Bevezető motívumok a főtéma előtt

Amit személy szerint feltétel nélkül kedvelek magasztalt szerzőnkben, hogy remek érzékkel nyúl olyan témákhoz, amelyeket mások messze elkerülnek, elhallgatnak: a skizofrén nyelvtanártól az anyanyelvű és nem anyanyelvű nyelvtanárok kontrasztjáig. Egybefüggő magyar nyelvtanítás-történetet sem nagyon írtak még (kivéve egyes korszakokét, vagy egy-egy aspektus végigvezetését), most végre itt van a közelmúlt egy lehetséges metszete olyan szemérmetlen könnyedséggel elbeszélve, hogy a kockázatos oktatáspolitikai „salto-mortalé”-k olyan egyszerűnek látszanak, mint a meleg kályha fölé függesztett papírkigyók kényszerpörgése. Az olvasóban azonban végig ott motoszkálhat a kétely: ilyen szép, mosolygós, kellemes és könnyed lett volna minden? Sehol egy bukott kísérlet, egy-egy kifakult nyelvtudás, egy-egy elpazarolt tehetség? A szerző Pangloss mester reinkarnációjaként mai jámboroknak (oh, Candide örökösői) bebizonyítja (s mi, a szereplők is bizonygatjuk), hogy ez a világ (1989–2009) a lehetséges világok legjobbika? Remélhetőleg máris felbőszítettük a szerzőt és ezzel egyszersem sikerült az olvasó figyelmét is felkeltenünk... No, de lássuk a medvét (akarom mondani magát a művet)!

Főtéma (dal, szöveggel)

Az Előszó és az Utóhang tizenkét takaros fejezetet fog közre, amelyek a szóban forgó húsz év legfontosabb nyelvpedagógiai, oktatáspolitikai, köz- és felsőoktatási témáira fókuszálnak, mindvégig szem előtt tartva a nyelvpedagógiai innovációk, a nyelvi iskolázás tartalmi-tantervi, értékelési, valamint tanárképzési újításainak jelentőségét. Takarosnak neveztem ezeket a fejezeteket határozottságuk és gördülékenységük miatt, de hívhatnánk őket takarékosnak is, hiszen 12–13 oldalukkal még az egy-egy ívet sem érik el. A takaros-

sághoz hozzájárul az a rendezettség és fegyelem, amellyel a szerző igazi tanári pedantériával az egyes fejezeteket kormányozza: először jön egy riport, a szerzőt sarokba szorítani kívánó Borbanek Teréz újságíró-nővel maximum 4–5 oldalon. Ezt követi a szerző egy-két interjúja olyan fontos, országos jelentőségű szereplőkkel, akik az adott téma kapcsán ismertté váltak. A riportok kedvességét fokozza, hogy mindjárt a név után egy-egy jól megválasztott jelzővel vagy kulcsmondattal a szerző közelebb édesgeti az olvasót az adott személyiséghez, akinek tanári pályaképebe illesztve jeleníti meg az országosan is fontos jelenség és az adott személyiség kontextusát. A műfaját tekintve tehát könnyed riportkönyvet az teszi mégis filológiaiilag is komolyan veendő szakmai munkává, hogy a fejezetek után részletes szakirodalmi ajánlásokat találunk, a riportokba ágyazva pedig mindvégig pár soros szemelvényeket olvashatunk az odaillő dokumentumokból és szakmai publikációkból – nyomdatechnikailag jól elkülönített, keretes formában. Ezek az idézetek rendre komoly hangvételűek, így a riportokban fellelhető évődés, nosztalgia vagy éppen humor jelentéskörreivel a „komor” részletek hatásosan oszcillálnak. Azt is mondhatni, hogy a szerző szándéka szerinti végső jelentés nem is mindig a mímelte interakcióból, hanem a vidor beszélt nyelvi és az ehhez képest horgonyként szolgáló írott nyelvi szövegrészek kontrasztjából fakad. Mivel a fejezetek száma páros, és éppen tizenkettő, stílusosan próbálkozhatunk az aranymetszés arányainak (3:6:12) tematikus igazolásával: erről azonban nincs szó, a 12 fejezet ugyan szimmetrikus, de mégiscsak egy felismerhető időrendet követ.

Előzmények

(Szépe György, Horlai György)

Voltaképpen ez a legveszélyesebb fejezet a könyv címe szempontjából – ha egyetértünk Bodóczky Caroline-nal, aki már a hetvenes éveket is az aranykorhoz sorolta. Tény és való, hogy a hatvanas évek végére jelentősen meg-

ugrott a jól képzett idegennyelv-szakos tanárok száma, különösen a vidéki egyetemek és főiskolák jóvoltából. Ekkorra már fellendült a turizmus, és a gazdasági élet változásai „a kommunista blokk” lezártsága és bezártsága ellen kezdtek hatni. A hetvenes években alakult ki az autentikus tananyagok, újságok, (orsós majd kazettás) hangszalagok csempészése és feketepiaci – ahogy az a riportokból is kiderül. A fejezet jól ábrázolja a legfontosabb problémákat: a nyelvtanítás súlyának elviselhetetlen könnyűségét (ma is eléggé így van), valamint a kötelező orosz nyelv iskolai tárgyá szomorodását (vö. kötelező latin, kötelező német, kötelező ...). Az angol és más nyugati nyelvek tanulásának elkerülhetetlen szükségszerűségét az egész társadalom jól érzékelte. Ennek egyik következménye a magánnyelviskolák feltünése.

Magánnyelviskolák

(Matheidesz Mária, Udvardi Katalin, Rozgonyi Zoltán)

A magánnyelviskolák megjelenésének nyilvánvaló külső kényszere mellett volt azonban belső motiváció is: a tanárok többsége jelentősen igényesebb munkára volt képes, mint amit szakmailag a korabeli minimalizált tantervek előírtak. Az iskolák jelentős részénél a nyugati nyelvek tanítására vagy nem volt lehetőség, vagy nem engedélyezték, illetve a délutáni klubszerű foglalkozások helyett több tanár „profi” megoldásra vágyott. Ezt a tantárgy-pedagógiai többletet: például a szakszerű csoporttervezést, az integrált audio-vizuális tananyagokat, megfelelő laborokat, szaktanácsadókat gyakran csak nemzetközi cégek voltak képesek biztosítani. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a nyelviskolák versengése a szabad versenyen kapitalizmus piaci szemléletének korai feltünése a fakuló szocialista rendszer szendergése közepette. A szerző kiválóan ismeri ezt a korszakot, a nyelviskolák világát belülről is, így a nyolcvanas években indult (véget soha nem érő) folyamatról igen pontos képet kapunk.

Kéttannyelvű oktatás (Vámos Ágnes, Bognár Anikó, Turnerné Gadó Ágnes)

Szemfüles újítok révén a közoktatást is elérte a nyelvtanítás fontosságának felismerése, és a nyolcvanas évek végén beindultak a két tanítási nyelvű iskolák. Számuk még ma is csekély a valós igényekhez képest. A XX. század elején fájdalmas egynyelvűségbe kényszerített ország (Trianon) egyik lehetséges kapaszkodója lehetne a kétnyelvű iskolarendszer bővítése. A magyarok mind erőszak, mind megalakulás révén eljutottak már a többnyelvű ország állapotába (például Verecke, Mohács vagy Világos után); mi lenne, ha egyszer a legkönnyebb, békés utat választanák: a tanulását... A szerző gondosan válogatott idézetekkel, pontos bibliográfiával és remekbe sikerült, karakteres személyiségrajzokkal erősíti meg könyve egyik legarányosabb fejezetét.

A nyelvkönyvpiac (Budai László, Károly Gabriella)

Örökbecsű, szeretett kollégánknak, Seprődi Lászlónak – aki már nem szerepelhetett ennek a könyvnek a lapjain – kedvelt mondásai közé tartozott, hogy Magyarországon az egyén nyelvtudása fordított arányban áll a könyvespolcain felhalmozott nyelvkönyvek mennyiségével. Való igaz, még ma is nyelvkönyv-fogyasztói nagyhatalom vagyunk. Szerzőnk – mint ismert tankönyvszerző – könnyedén és értőn kalauzol bennünket ebben a világban, amely a nyelvtanulást legkönnyebben képes anyagi kérdéssé degradálni... Az átalakulás hatalmas volt: a magyar szerzők tankönyvpiaca már a nyolcvanas években kiteljesedett, majd a nyugati cégek betörésével hirtelen beszűkült. Öröm látni, hogy manapság már több tehetséges nyelvtanár felismerte, hogy ő maga képes a magyaroknak jobb nyelvkönyvet írni, mint az egész világot célba vevő tankönyv-konszernek szerzői.

Az orosz tanárok átképzése (Belley Kinga, Oszipova Irina)

Szinte előzmények nélkül futunk bele – ahogy az ország is – a korszak valóban jelentős vál-

tozásokat hozó történéseibe: negyvenéves korában kimúlt a kötelező orosz nyelvtanítás, és olyan jó magyar módon, hogy nehogy megtaláljuk, ismeretlen sírba temettük... A jól képzett orosz tanárok túlnyomó része más idegen nyelv tanárává vált, ami a modern kori filológiának és nyelvpedagógiának az egész világon egyedülálló, gyakorlatban is helytálló teljesítménye: máig ki nem kutatott folyamat. Mások könyvtárosnak, vagy csokonaian szólva, „betyárnak” álltak: elhagyták a szakmát. Nem lett magyar híd nyugat és kelet között, kihagytuk azt a lehetőséget, hogy évezredek óta először mi szedjük a vámot mint világrendszerek peremén kalandozó keleti nép... Egyébként nem lehetünk igazán elégedettek ezzel a fejezettel: nem derült ki, hogy milyen sok helyszínen – és mennyire változó színvonalon – folyt ez a metamorfózis. A nyelvtanári szakmát átformáló, nagy horderejű változásoknak ez lehetett volna az egyik kulcsfejezete (a hároméves képzésről, a mértékelésről és talán a Világ – Nyelv programról és az előkészítő évről szólók mellett).

A hároméves tanárképzés (Bárdos Jenő, Mezei Melinda, Manherz Károly)

Közel százéves, de az 1990 előtti negyven évben különösen jól stabilizálódott (és megkövesedett) tanárképzési rendszert robbantott a hároméves, egyszakos képzés. Nem vett célba egy szűk iskolaszettet, rövidebb, kimeneti szabályozású szak volt, mégis volumenében – az egyszakosság miatt – felért egy hagyományos öt éves tanárszak (felének, mert kétszakosok voltak) a másfélszeresével. Új, gyakorlati szempontokat következetesen érvényesítő, hatékony és jól átgondolt gyakorló tanári rendszerű, párhuzamos tanárképzés volt ez (vagyis a szakmai-filológiai és a pedagógiai-nyelvpedagógiai tárgyakat a hallgatók egyszerre tanulták). Kétségtelen, hogy külső kényszerek (tanárihiány és elkölthető pénz) hatására jött létre, de a szakmai többletre kiéhezett tanárképzők mind az egyetemeken, mind a főiskolákon népszerű és hatékony for-

mációkat hoztak létre. A vezérhajóként működő ELTE CETT megálmodója éppen Medgyes Péter volt. Mindaz a pedagógiai, de főként nyelvpedagógiai innováció, amely ezeknek az intézményeknek megkülönböztető jegyévé vált, elveszett, amikor a hároméves képzés – főként a renyhe ötéves egyszakosság miatt is – „habár fölül a gályá” állapotba került. A bolognai modell pedig (amelyet a nyelvszakok már korábban és sokkal jobban megvalósítottak) visszahozta a követő tanárképzés XIX. századi rítusait. Nem túlzás azt állítani, hogy a hároméves képzés több mint egy évtizedes nagy kalandja – nemcsak a szerző, hanem egyben a modern magyar nyelvtanárképzés számára – elveszett illúziókat jelent.

A Nemzeti alaptanterv (Jilly Viktor, Nikolov Marianne)

Nekem is akadt olyan kollégám, aki úgy vélte, hogy a tantervekre azért van szükség, hogy legyen mitől eltérni. Ennél sokkal cifrábbakat is olvashatunk ebben a fejezetben, ami a tantervekkel foglalkozó neveléstudósokat der-vistáncba hajszolhatná síron innen, sőt síron túl... Kétségtelen, hogy a neveléstudományban kulcskérdésnek (és örökzöld vitának) felfogható átadás, átörökítés tartalma az idegen nyelvek esetében – a nyelvészeti koloncon túlmenően – főként kulturális kérdés, és ebben fölöttébb divatszzerű. Éppen ezért volt jó a NAT, a kerettantervek és a helyi tantervek triáusza, mert a távolban lebegő, teleologikus, nehezen felfogható tanterv szövegét közelebb hozta a gyakorló tanárhoz, így a java megérezhette saját felelősségének súlyát is. (Amúgy egyetérték azzal a diagnózissal, amelyet Nikolov Marianne leginkább a 92. oldalon fejt ki.) Tartalmilag azonban, valahogy, ez a könyv legekletikusabb fejezete.

Mértékelés (Fazekas Márta, Király Zsolt)

Az elmúlt több mint tíz évben a magyarországi idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata olyan nagy mérvű változáson

esett át, mint amilyen a kommunikatív nyelvtanítás betörése volt a nyolcvanas években. Ezt a változást az hozta magával, hogy a Magyarországon lehető nyelvvizsgák száma – és főként területi szétszórtsága – az elviselhetetlenségig fokozódott. Így szükség volt arra, hogy valamennyi nyelvvizsgát és a nyelvvizsga-központok tevékenységét egy központi, mégpedig az európai keretrendszerhez igazítsák (KER). Ez a munka olyan sokféle szakmai tevékenységgel járt, hogy az valamely szinten majdnem minden nyelvtanárt megérintett, hiszen egyszerű vizsgáztatóként is különféle sztenderdeknek kellett megfelelnie. A 100. oldal körül Fazekas Márta igen világos képet fest a jelenlegi helyzetéről. Tény és való, hogy a nyelvvizsgák világa – nemcsak mint kétmilliárd forintos piac, hanem mint az emberi teljesítmény gyakran öncélú és kevésbé hasznosítható formája – a magyar kulturális élet rendkívül sajátos konfigurációja. Ha valahol, akkor itt érdemes lett volna még több szereplőt megszólaltatni, dehát a szerző mértékletes...

A kevésbé tanult nyelvek (Morvai Edit, Poros András)

Minden korábbi és későbbi vidámság dacára ez a fejezet a könyv legszomorúbb fejezete. Nem is nagyon lehetünk vidámak, hogyha arányszámokat használva 80 ezer angol nyelvvizsgára 40 ezer német ha jut, ugyanakkor az olyan jelentős nyelvekre, mint a francia, a spanyol vagy az orosz, még két-kétezer sem (az eszperantó és a lovári ez utóbbi szám fölött „tündököl”)! A magyarok valahogy nem értik, hogy a nyelv olyan, mint a violinkulcs: (az adott nyelvűnél) minden kaput nyit. A nyelvtelhetségeket nem karolja fel sem Bozsik Akadémia, sem valamely elitképző alapítvány, pedig a nyelvtudás személyiséget formáló, termelő erő: átvisz a falakon és hasznot hajt. Arról sincs seholy se mérés, hogy egy nagyjából százezer fős generációban miből van több: nyelvtelhetségből vagy leendő futballistából? Az utóbbi mögött – inaszakadtából – a „big business” csörömpöl, a nyelv-tudás csak csen-

des forradalom: a minőség forradalma... Egyébiránt a fejezet rendkívül pontosan és szakszerűen tárja fel a lehetőséget és a lehetlent.

A Világ – Nyelv Program (Csesztregi Eszter és Kovács Eszter, Somogyiné Keszthelyi Judit)

Számomra a Világ – Nyelv program Medgyes Péter tanár úr oktatáspolitikusi pályafutásának leghatékonyabb terméke. Öröm volt részt venni a program tervezésében, és még nagyobb öröm volt látni, hogy milyen sikeresek lettek az egyes alprogramok. A tanárok, az iskolák megtanultak pályázatot írni, és a sikeres programok eredményeit, eredményeit azután is fenntartani, hogy az „első mozgatónak” tekinthető pénzeszegek már elfogytak. Mind a fejezetből, mind a javasolt szakirodalomból egy innovációban gazdag és vonzó, a szakmethodikára is jelentős hatást gyakorolt nyelvpedagógiai rendszer bontakozik ki.

A nyelvi előkészítő év (Öveges Enikő, Kozma Edit)

Ha egy riportkönyvnek létezik drámai szerkezete is, akkor a Világ – Nyelv program fejezete volt a tetőpont és a nyelvi előkészítő év (NYEK) – jogosan – az apoteózis. Bár rejtetten a NYEK a már korábban tárgyalt kéttannyelvű iskolák világához is tartozik, tágabb értelemben tagadhatatlanul burkolt elitképzés. A NYEK akkor válhatna amerikai stílusú „no child left behind” demokratikus programmá, ha minden iskolában bevezetnék. (Az már pedagógiai értelmezés kérdése, hogy a magyar változatot a „senki sem maradhat le” vagy az „egy gyermeket sem hagyunk cserben” jelmonddal illessük.) Itt van hát a nyelvi kiugrás nagy lehetősége, s hogy elég lenne az óraszám kétharmada, mellette még más tantárgyakkal: nos, ez éppen a sokat gyalázott tantervi tervezés kérdése. Egyesülhetne itt több koncepció a két tanítási nyelvű iskolák számának kívánatosan drasztikus emelésével, hisz elhangzott a józan javaslat: valódi haszna a hirtelen jött nyelvtudásnak csak szaktu-

dásba kötve őrizhető meg. Az iskolában az akadály persze nem az, hogy a jelenlegi tanárság még nem járhatott NYEK-re, hanem az, hogy a formális továbbképzések helyett miért nincs szakirányú, de idegen nyelvű továbbképzésük? A tanárság a legnagyobb olyan értelmiségi réteg, amely satnya nyelvtudással még a XXI. században is tarthatja magát. Summa summarum: a nyelvi előkészítő év bevezetése óriási jelentőségű nyelvpolitikai döntés volt, és bizonyos, hogy a Világ – Nyelv programmal egyetemben – különösen a kéttannyelvű iskolákba ágyazottan – jelet tett az időben. A mi időnkben.

Exporttanárok (Bodóczy Caroline, Enyedi Ágnes, Kiss Tamás)

Olyan ez a fejezet, mint amikor egy hangversenyen a közönség nem tudja abbahagyni a tapsot, és a már sokadszor feltűnő lelkes, de kiutat kereső művész valami olyat játszik ráadásként, amit senki sem várt, hogy a közönség (végre) nyugodtan távozhasson: megtettük a kötelességünket, világszínvonalon vagyunk. A rendszerváltás után az úgynevezett Dunaláz idején (*Danube-fever*, Greg Orr találmánya) valóságosan tódultak Magyarországra (tanárok is) az angolszász országokból. Volt egy időszak, amikor a Veszprémi Egyetem Angol Tanszékén 14 anyanyelvű kolléga dolgozott! Számos olyan tanáregyenlőséget lehetne említeni az importtanárok közül, akik jelentős hatást gyakoroltak az angoltanítás tantárgy-pedagógiájára vagy annak menedzselésére. A szerzőnek újfent sikerült karakteres egyéniségeket csokorként (vagyis csokrétaként) átnyújtani. Számomra ez volt a könyv legélvezetesebb fejezete.

Melléktémák (dalok, szöveg nélkül)

Kétféle kritika létezik: vagy azt bíráljuk, ami a műben szerepel, vagy azt, hogy mi az, ami nincs benne a műben. Eddig az előbbit tettük, a fenti fejezetcím az utóbbira utal. Akik jelen voltak a könyv bemutatóján, végighallgathatták Jilly Viktor mindvégig szórakoztató – hol pártoló, hol epés, de egyformán szellemes –

megjegyzéseit, amelyekkel a szerzőt a könyv hiányosságaira utalva gyötörte. Ha itt most belefognánk, hogy a festő szándéka dacára mi az, ami még sincs rajta a képen, ez a recenzió a végtelenbe nyúlna. Ezért, a műközpontú kritika hívéként, voltaképpen csak egyetlen témára szorítokozom. Valahogy kimaradt a könyvből az egyetem világa: a szaklektorátusok és a doktori iskolák. Az persze lehetséges, hogy a szaklektorátusok világa távol áll a szerzőtől, de az ott felhalmozódott sikerek és kudarcok nagyon is összefüggenek a tárgyalt időszakokkal. Másfelől a doktori programok és iskolák, amelyek közül az egyiknek alapító tagja éppen Medgyes Péter, ugyanebben az időszokban (megközelítőleg 1995-től) erősödtek meg, s juttattak – nemcsak a felsőoktatásba, hanem a közoktatásba is – olyan kiváló felkészültségű minősítetteket (vagy „csak” doktori iskolát végzetteket), akik világszínvonalon képviselik a nyelvpedagógiát. Az exporttanárok közé bekerülhetett volna Dörnyei Zoltán, aki világszerte a legismertebb magyar tudós a nyelvpedagógiában. Szerencsére a doktori képzés még ma is a szerző szíve csücske: így tér vissza a könyv szerzőjének égi mása – a valóságba...

Da Capo al Fine

Hogy miért kell elolvasni Medgyes Péter *Aranykor* című munkáját? Ha most felsorolom a bestsellerek ismert jelzőit: mert letehetetlen, mert briliáns, mert lebilincselő stb., akkor senki sem hisz nekem. Hiába ismételném talán azt is, hogy a szerző e nyelvtanítási korszak egyik főszereplőjeként nagy rálátással, feszes szerkesztéssel és különlegesen bizsergető nyelvi leleménnyel elevenít fel egy korszakot: a nyelvtanárság aranykorát.

Vagy az is lehet, hogy manapság már a nyelvtanárok sem olvasnak? Ezt a könyvet mégiscsak el kellene olvasni annak a jóval több mint húszezer nyelvtanárnak, aki végigdolgozta ezt a korszakot. Hogy miért is? Mert nagyon kellemetlen lenne, ha egy ilyen tiszteletlen, kotnyeles, rámenős, tudálékos (de mégis oly könnyen félrevezethető) újságíró,

mint ez a Borbanek, többet tudna arról a két évtizedről, mint mi, akiknek életünk része, megdolgoztunk érte (de többé vissza sose tér, dana, dana, don, ki az ablakon, dana, dana, don ...).

Rendhagyó könyv, rendhagyó recenzió. Jó olvasást!

Bárdos Jenő

Károly Krisztina

Szöveg, koherencia, kohézió. Szövegtipológiai és retorikai tanulmányok

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2011. 191 p.

A Tinta Könyvkiadó a nyelvészeti sorozatának legújabb, immár 116. kötetét az idehaza kissé mostohán kezelt szövegelemzés és diskurzuskompetencia témakörének szenteli. Az előszóban a szerző bevallja, hogy e kötetben javasolt a korábban már megjelent tanulmányait fűzi egybe. Az összesen kilenc tanulmány közül négyet eredetileg angolul, kettőt pedig szerzőtárssal, Csölle Anitával írt. Érdekes, hogy a tanulmányok többsége a századforduló előtt készült, és csupán az utolsó kettő nevezhető az utóbbi évek termésének.

Felvetődik bennem: vajon érdemes-e önálló kötetbe gyűjteni már publikált tanulmányokat? A válaszom egyértelmű igen, tekintettel arra, hogy a cikkek többsége nehezen hozzáférhető folyóiratokban, kötetekben, konferencia-gyűjteményekben látott először napvilágot. Amúgy is tanulságos egy kötetben olvasni beszámolót a szerző kutatásairól, amelyek mind a mondatokon túlnyúló szöveg sajátosságait elemzik, az ágas-bogas kérdéskörnek hol erre, hol arra az aspektusára irányítva a figyelmet. A gyűjteményt azzal együtt értékesnek tartom, hogy némely gondolata, kiváltképpen a szakirodalmi áttekintés – a szerző saját bevallása szerint is – óhatatlanul átfedéseket, ismétlődéseket tartalmaz.

A kötet négy részből tevődik össze, s egy-egy részen belül rendszerint két tanulmány szerepel. A *Koherencia és kohézió* című 1. rész két tanulmánya a fogalomkörrel kapcsolatos szakirodalmat ismerteti, roppant alaposan és közérthető formában. Noha a kutatók definíciói és megközelítései olykor jelentősen eltérnek egymástól, a meghatározó kérdésekben Károly igyekszik árnyaltan, mégis egyértelműen állást foglalni. Grabe és Kaplan (1996) modelljére hivatkozva leszögezi például, hogy „a kohézió lehetséges eleme, de nem szükséges és/vagy elégséges feltétele a szövegkoherenciának” (p. 20). Többször idézi Hasan (1984) találó kifejezését, a kohézív harmóniát, amely arra utal, hogy koherens szöveg csak a kohéziós eszközök megfelelő kombinációja révén jön létre. Károly ehhez hozzáteszi, hogy nem elég egy adott szöveget csupán önmagában értelmezni, hiszen maga a szöveg az író és az olvasó konkrét vagy kognitív formában megvalósuló interakciója során nyeri el értelmét, válhat koherenssé. Brown és Yule (1984) álláspontját elfogadva jegyzi meg, hogy „a koherenciát nem a szöveg vagy annak alkotója, hanem az olvasó teremti meg, mégpedig úgy, hogy hasonlóságokat keres a szöveg üzenete és saját, már meglévő ismeretei között” (p. 21). Ez a felfogás – nézetem szerint – hatalmas távlatokat nyit a diskurzuskutató számára, egyszerűsített nehéz feladat elé állítja a nyelvtanárt, akinek ettől kezdve nemcsak a viszonylag könnyen elemezhető mondat, hanem a jóval bonyolultabb szövegösszefüggés keretein is túllépve, voltaképpen a nyelvtanulók empirikus, pragmatikai és kognitív ismereteinek teljes spektrumát figyelembe kell vennie ahhoz, hogy képessé tegye őket koherens szövegek dekódolására és kódolására.

Károly nem e meglehetősen tűnékeny koherenciafelfogás szellemében lát neki saját kutatómunkájának, hanem – nagyon helyesen – megelégszik a szövegben viszonylag könnyen tetten érhető kohéziós nyelvi eszközök vizsgálatával. Kintsch és van Dijk (1987) szavaival élve, a makrostruktúra elemzése he-

lyett a mikrostruktúrára, az abban érvényesülő szabályok felderítésére összpontosít a kötet további részeiben.

A 2. rész nagy műgonddal készített és szellemes két tanulmánya a kohézióelemzésről, nevezetesen a lexikai ismétlések retorikai, illetve szövegszervező szerepéről szól, érvelő típusú esszék beható vizsgálata révén. Hoey (1991) modelljére támaszkodva, a szerző szignifikáns kapcsolatok, kötelékek és belőlük szőtt hálók formájában bontja szét a szöveget. Statisztikai adatokra hivatkozva szögezi le, hogy a lexikai ismétlés gyakoriságánál fogva nélkülözhetetlen szövegkohéziós eszköz, s noha egyelőre keveset tudunk minőségbiztosító szerepének mibenlétéről, téves az a sommás nyelvpedagógiai állítás, miszerint a lexikai ismétlés a szegényes szókincs jele. A recenzens ehhez csupán annyit fűz hozzá, hogy az oktatás során a nyelvtani finomságok súlykolása helyett érdemes lenne nagyobb teret biztosítani a szókincs fejlesztésének. Ugyanakkor osztom a szerző azon nézetét is, hogy a diskurzuskompetencia „jóval kisebb hangsúlyt kap az idegen nyelvek oktatásában, mint a kommunikatív kompetencia egyéb összetevői (pl. a nyelvi, grammatikai kompetenciák tanulása)” (p. 7). A 2. rész tanulmányaiból mindenesetre joggal vonható le az a következtetés, hogy az ismétlésmintázatok mennyiségi összehasonlításán túl a szöveg mondanivalóját és kulcsmondatait is figyelembe vevő, tartalom szempontú megközelítésre is szükség van a szövegminőség megítéléséhez.

A *Témastruktúra-elemzés* címet viselő 3. rész első tanulmánya a témafejlődés útját követi nyomon, érvelő esszék bevezetőjének összehasonlító elemzése révén. Lautamatti (1987) a témafejlődés három válfaját különbözteti meg. Párhuzamos témafejlődésen azt érti, hogy az egymást követő mondatokban ugyanaz a téma jelenik meg. A követő témafejlődés során az állítmány adja meg a következő mondat témáját. Végül kiterjesztett párhuzamos fejlődésről akkor beszélhetünk, ha az író visszakanyarodik egy korábban már érintett témához. Ám a három alaptípustól

függetlenül a témafejlődést alapjában véve az határozza meg, hogy a szöveg mondatai – mindenekelőtt a nyelvtani alany segítségével – hogyan kapcsolódnak egymáshoz. Károly elemzése kimutatja, hogy az úgynevezett jó és a gyöngye esszék igencsak különböznek egymástól témafejlődésük tekintetében is.

A következő, Csölle Anitával közösen készített tanulmány arra keresi a választ, miként változik a szövegstruktúra a különféle változások és beavatkozások nyomán, melyek a feladat megismétlését, a nyelvtanulók természetes nyelvi érését, valamint a célzott nyelvi és retorikai tréninget foglalják magukban. A felmérésben részt vevő gimnazisták szóbeli érvelési képességét a kutatók öt szakaszban vizsgálták a fenti paraméterek alapján, illetve a negyedik szakaszban az angol nyelvi és anyanyelvi teljesítmény közötti különbségeket is számba vették. A vizsgálat közel két éven át tartott, ezért nem meglepő, hogy a résztvevők feladatmegoldó képessége ez idő alatt fokozatosan javult, s egyre nőtt az interakcióik komplexitása is. Kiderült továbbá az is, hogy a pusztán ismételtető gyakorlásnál többet nyom a latban a nyelvi és retorikai tréning.

A szerzőpáros másik kutatásának homlokterében a Lautamatti-féle (1987, 1990) témastruktúra-elemzési modell áll, pontosabban, hogy miként működik a modell három különböző műfaj esetében. Ennek érdekében a felmérésben részt vevő gimnazisták témafejlődését egyenként vették górcső alá a szóbeli elbeszélés, a szóbeli érvelés, illetve az írásbeli érvelés műfajában nyújtott teljesítményük alapján. A szerzők empirikus érvekkel igazolják, hogy a modell több műfajban is képes a témafejlődési típusok hatékony elkülönítésére.

A 4. részben Károly a tudományos diskurzusok retorikai szerkezetét vizsgálja két egymással összefüggő tanulmány keretében. Az első kutatás célja az egyetemi szakdolgozatok, illetve a nemzetközi folyóiratokban megjelent cikkek bevezetőinek összehasonlító elemzése, a két szövegfajta között meglévő strukturális hasonlóságok és eltérések azonosítása. Az eredmények azt mutatják, hogy a két műfaj

több vonatkozásban eltér egymástól. Példának okáért a szakdolgozók inkább arról írnak, hogy ők minek a kutatására vállalkoznak egy adott témakörön belül, a publikáló szerzők viszont inkább magának a témának a fontosságáról próbálják meggyőzni az olvasót.

A kötet utolsó fejezete ugyancsak a magyar szakdolgozatok és a nemzetközi folyóiratokban publikált cikkek retorikai összehasonlításával foglalkozik. A vizsgálat fő szempontja ezúttal a személyes névmások gyakoriságának és retorikai funkcióinak a két minta alapján történő egybevetése. A tanulmány elolvasása előtt az a kép élt bennem, hogy az alkalmazott nyelvészeti, nyelvpedagógiai tudományos diskurzus személytelen, kerüli a szerzőre utaló személyes névmásokat. Károly felmérése ennek ellenkezőjéről győzött meg. Oktatói tapasztalataim birtokában viszont nem lepott meg az az eredmény, hogy a személyes referencia jóval gyakrabban fordul elő a magyar szakdolgozatokban, mint a tudományos közleményekben. A szerző ezt a tényt három körülményre vezeti vissza: a magyar formális írás relatíve szubjektív hangnemére, a szenvedő szerkezet ritka előfordulására és a tekintélyelvű magyar oktatási rendszerre, amely nem készíti fel a diákokat az önálló véleményalkotásra, ennél fogva arra sem, hogy képesek legyenek a retorikai eszközök helyes használatára.

Ez utóbbi megállapítás számos nyelvpedagógiai következtetés levonására adhatna alkalmat. Csakhogy Károly ezen a ponton megtorpan, nem tárgyalja, vajon miért nem fordít az iskola több figyelmet a kulturált érvelés és vitatkozás képességének fejlesztésére, miért némán üli végig a diákság az egyetemi előadásokat, miért nem szakítja félbe (természetesen az etikett szabályait betartva) az előadót, miért nem ad hangot kételyeinek, kérdéseinek, ellenvéleményeknek.

Elég az hozzá, tanulmánykötetében Károly csupán egy-egy mondat erejéig utal a pedagógiai és módszertani vonatkozásokra. Például amikor kijelenti: „ha fejleszteni kívánjuk tanulóink fogalmazási készségét, nem elegendő csupán megjegyezni, hogy ez a szöveg bizony

„inkohereus” vagy „nincs jól megírva”, hanem ki kell derítenünk, hogy ennek mi az oka, és segítséget kell nyújtanunk ahhoz, hogy hogyan lehet az ilyet elkerülni” (p. 43). Igaza van akkor is, amikor mintegy mellékesen megjegyzi: „a nyelvtanárnak célszerű tudatosan tanítania az adott nyelvre, kultúrára, műfajra és [...] olvasóközönségre jellemző sajátosságokat, mert a tanulók csak ezek ismeretében válhatnak igazán sikeres íróvá” (p. 114).

Ám lássuk be, a nyelvpedagógiai szükség-szerűségek és lehetőségek feltérképezése nem Károly Krisztina dolga; ő nyelvészként empirikus kutatásokra és a belőlük lesűrhető eredmények bemutatására vállalkozott. A nyelvpedagógiai kutatókra vár tehát a feladat, hogy Károlyéhoz hasonló tudásanyag és meggyőző erő birtokában szűrjék le ebből a kötetből mindazt, ami alkalomadtán az osztályteremben is hasznosítható.

Medgyes Péter

IRODALOM

- Brown, G. – G. Yule (1983): *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. – R. B. Kaplan (1996): *Theory and practice of writing*. London: Longman.
- Hasan, R. (1984): Coherence and cohesive harmony. In: Flood, J. (szerk.): *Understanding reading comprehension*. Delaware: International Reading Association, pp. 181–219.
- Hoey, M. (1991): *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.
- Kintsch, W. – T. van Dijk (1987): Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85, pp. 363–394.
- Lautamatti, L. (1987): Observations on the development of the topic of simplified discourse. In: U. Connor – R. B. Kaplan (szerk.): *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Amsterdam: Addison Wesley Publishing Company, pp. 57–72.
- (1990): Coherence in spoken and written discourse. In: Connor, U. – A. M. Johns (szerk.): *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives*. Alexandria, Virginia: TESOL, pp. 29–42.

Huszár Ágnes

A nő terei

Budapest: L'Harmattan Kiadó – Könyvpont Kiadó, 2011. 215 p.

Huszár Ágnes könyve zömében már másutt megjelent tanulmányokat fog össze egy csokorba. A tanulmányok az ún. gender-elemzések sorába illeszkednek.

A feminizmus, illetve a genderrel (nemmel) kapcsolatos tanulmányok gazdag történelmi előzmények után – párhuzamosan az aktív politikai feminizmussal – a korai 1960-as, 1970-es években alakultak ki, s elemzéseikkel különböző társadalmi változásokat céloztak a jog, gazdaság, politika és kultúra területén. A „radikális feminizmus” a 60-as években abból indult ki, hogy a férfi felsőbbrendűség és a női alávetettség az ős-modellje mindenfajta elnyomásnak, s hogy ha ezt megszüntetjük, az alapja lesz minden elnyomás megszüntetésének.

A feminizmus második hulláma többet akart, mint egyenlő jogokat: a női tér vagy világ saját értékeit kívánta kulturális-ideológiai forrásnak felhasználni, feminista megközelítést (episztemológiát) alakított ki, s ebből kiindulva állította, hogy létezik egy női nézőpont, amely másképp fogja fel a világot, s másképp reagál rá. Míg a 60-as évek megközelítéseiben sok volt a marxizmus, a 70-es és 80-as években a nézőpont különböző posztmodern filozófiák irányába tolódik. Ebben az időben zárkózik fel a gender-tanulmányok közé a szexuális orientációk vizsgálata, melynek egyik ágát LGBT (lesbian-gay-bisexual-transgender) tanulmányoknak nevezik. Ezeknek a megközelítéseknek és ezek XXI. századi folytatásainak képviselői küzdöttek a monolitikus szemléleti tendenciák egyeduralma ellen. Tették ezt a legkülönbözőbb témák taglalásakor: mikor faji kérdéssel, társadalmi osztályokkal, etnikumokkal, szexualitással foglalkoztak. A világ különböző országaiban a feminizmus, a gender- és LGBT-tanulmányok határozott politikai célokat tűztek a különböző korszakokban maguk

elé: ki akarták venni a maguk részét a törvényhozásból, megváltoztatva vagy megváltoztatni akarva meglévő törvényeket egyebek között munkavállalásról, abortuszról, pornográfiról, embercsempészésről, szexuális rabszolgaságról, a házasságkötés résztvevőinek neméről és minden olyan témáról, melynek a férfi és női szemlélet közötti különbséghez, illetve egyenjogúsághoz köze van.

Huszár Ágnes tanulmányai – amennyire meg tudom ítélni – nem illeszkednek egy meghatározott feminista iskola szemléletmódjába, inkább különböző célokra íródott, de a feminizmust és a gender szempontjait egyaránt érvényesítő megközelítések.

Az első tanulmány-csoport három olyan író munkáját elemzi, akinek a hősei átlépték a nemek közötti határokat. A szakirodalomban sokszor elemzett Virginia Woolf természetesen az első közülük, akinek a hőse a határátlépést teljességként éli át. Orlando ennek a tapasztalatnak az irodalmi mintapéldaja. Christa Wolf az átlépést mint lehetetlent tapasztalja, de Huszár Ágnes ennek metaforikus értelmet tulajdonít, mely virtuálisan a keletnémet politikai szférába helyezi át a nemek közötti mozgás lehetetlenségét. Grippiusz orosz költőnő pedig igazán a két nem határán éri jól magát. Mivel Grippiusz munkái kevésbé ismertek, Huszár Ágnes elemzése is sokkal újszerűbb; több benne a vizsgált gender-aspektus érdekes nyelvészeti megfeleltetése. Idézetek szolgálnak a határátlépés élményének az elemzésére-bemutatására – ez az egyik módszer, mely újra és újra visszatér a kötet egyes tanulmányaiban.

A második rész tanulmánya három leszbikus regényt elemez, mégpedig egy, a tanulmányíró által a „coming out” (kilépni) szóval felidézett metafora tükrében.

A szerző ebben a könyvben nem elemzi a *coming out* metafora történetét és eredetét. Bár csak az 1960-as évektől kezdték ebben az értelemben használni, az USA-ban ez a metafora annyira elterjedt a feltételezettől eltérő szexuális orientáció publikussá tétele értel-

mében, hogy nemcsak a mindennapokban használják, hanem még a washingtoni Kongresszusi Könyvtár USA-szerte használt szenterd tárgyszavai (subject headings) közé is bekerült, egy sokszor megvitatott zárt szókincs részeként, mint ami pontosan leírja a tárgyalt emberi történést. A kifejezés persze rövidítése egy rendkívül gyakran használt, még képletesebb metaforának, a *coming out of the closet* [előjönni a szekrényből] kifejezésnek, amely valószínűleg eredetében egy régi, az 1800-as évek legelejéről származó angol szólást, a *skeleton in the closet* [szó szerint: csontváz a szekrényben] visszhangoz. Ez utóbbi olyan kényes titok leírására szolgál, melyet nem tanácsos nyilvánosságra hozni, mert az illető kárára válhat. Spekulációk vannak a szólás eredetéről, de nyelvi emlék nincs, hogy ti. arra az időre menne vissza, amikor tilos volt testrészeket használni orvostudományi oktatási célokra, s ezért a csontvázat rejtve tartották. Az viszont bizonyos, hogy a szólás elterjedéséhez leginkább William Makepeace Thackeray járult hozzá, aki a *The Newcomes* című regényében a XVII. fejezet címének ezt adta: *Barnes' Skeleton Closet* (szó szerint: „Barnes csontváz szekrénye”, talán „Barnes szennyesládájá”-nak lehetne magyarra fordítani). A szólásnak a *skeleton in the closet* az amerikai formája, a brit angolban inkább *skeleton in the cupboard*-ot mondanak. Viszont itt véget ér az analógia, mert nincs olyan brit szólás, hogy „coming out of the cupboard”, mely azt jelentené, hogy valaki nyilvánosságra hozza szexuális orientációját. Kapcsolatban van viszont a *coming out* kifejezés egy olyan, a régi arisztokrácia életmódjához kapcsolódó esemény nyelvi leírásával is, melyet magyarul leghűbben talán „elsőbálozás”-nak nevezhetnénk. A felső osztályokhoz tartozó hölgy *is coming out*, vagyis akkor *jön elő* vagy *jelenik meg*, amikor először vesz részt egy, az eseményhez illő elegáns partyn, összejövetelen, illetve bálon. Ez az az alkalom, amikor a hölgy „publikussá” válik, és a fiatal emberek kezdenek mint lehetséges partnert észrevenni őt.

A régebbi angol nyelvhasználatban egy elegáns francia szó jelölte a fiatal lányt ebben a helyzetben: *débutante*. A mai, megváltozott használatban társadalmilag ennek megfelelője az, hogy a kijöveteltől kezdve a környezetnek lehet vagy egyenesen illendő az illető szexuális orientációjáról tudni, azt a kommunikációban és magatartásban evidensnek lehet venni.

A második részben elemzett regények hősei *kilépnek* az egyik nem teréből, hogy átlépjenek a másikba, vagy a senki földjén, a két nem közötti határon legyenek. Huszár Ágnes szembesíti a metaforát az elemzett regények – Virginia Woolf *Orlando*, Annemarie Schwarzenbach *Eine Frau zu sehen*, Gordon Agáta *Kecskerúzs* – cselekményével. Az elemzések érdekesek, szépen állítják szembe a három regény különböző megoldását, és sokfelé folytathatók lennének. Analízis nélkül hagyja a szerző az említett *garçonne* megnevezést – Victor Margueritte *La Garçonne* könyvcíméből eredően, mely ugyanolyan oxymoront tartalmaz, mint az elemzett *Peter, a young English girl* [Péter, az ifjú angol lány] kifejezés. Jelentése ('fiú') és a hozzáillesztett *-ne* végződés révén grammatikai neme fura módon nőneműre vált. Kézenfekvő lett volna ugyancsak az említett és hosszabban elemzett magatartásminták közé bevenni a francia George Sand-t is, aki az egyik legjelentősebb archetípusa volt nagy viharokat keltő viselkedésével a nemek közötti oszcillálással összekötött harcos feminista attitűdnek: férfiruhákban járt, maximális személyi szabadságot követelt magának, egyedül tartotta fenn családját írói jövedelméből, elvált a férjétől, nyíltan élt együtt több férfi szeretőjével, nagyon nyilvános leszbikus kapcsolatot tartott fenn egy híres színésznővel, Marie Dorvallal, miközben önmagát meghazudtolva utálta a feminista elveket, elvetette a válást, és nem volt hajlandó – mivel nő volt – közhivatalt vállalni. Az ő alakjának az elemzése hiányzik, különösen Grippiuszé mögött, akit a szerző egy helyen úgy is említ, hogy sokszor hasonlították George Sand-hoz.

A könyv legsikerültebb és leggazdagabb írásai az orosz irodalom és politika jelentős nőalakjairól készültek. Némelyikük – mint a Kollontájáról és az Inessza Armandról szóló írások – ugyan nélkülözik a modernebb gender-analízis szempontrendszerét és terminológiáját, de érzékeny és sokrétű elemzéseket tartalmaznak. Talán az összehasonlító vizsgálat még szélesebb kontextusba helyezhette volna a vizsgált személyek attitűdjét és filozófiáját – voltak-e hasonló nők és mit vallottak ugyanebben az időben másutt és más környezetben? – de a tanulmányok így is jól megállnak és érdekesek.

A „Férfítér – női tér: valóság – álmom” című tanulmányban végigvonul a kisregény, a forgatókönyv és a film összehasonlítása. Huszár Ágnes említi, hogy kevés változtatást tett a rendező a forgatókönyv és a film között, ezeknek különleges jelentőséget tulajdonít, de nem mondja meg, hogy miért elemzi csak ezeket a különbségeket, s nem a Schnitzler-kisregényben, illetve a filmben meglévő tartalmat. A változtatások, úgy tűnik, csak részben kapcsolódnak a címben megjelölt témához. Például a színhely átvitele New Yorkba nem látszik jelentősnek ebből a szempontból.

Nagyon érdekes és egy sor más tanulmánnyal ellentétben valóban nyelvi jelenségekre – metaforákra, metonimiákra – koncentrálna „A női test mint projekciós felület a politikai térben”, a „Mit keres egy ilyen aranyos ifjú hölgy a politikában” és a „Nyelvbe kódolt szexizmus” című írás – szembesítve az olvasót az egyes kulturákban elképzelhetetlen, durván szexista formulákkal a sajtóban, médiában és közéletben. Az a tény, hogy a szexista metaforizálás és különösen a durva szexista kifejezésmód következmények nélkül marad, jól mutatja, hogy a magyarországi feminizmusnak és gender-tanulmányoknak mint aktivista mozgalomnak sok adósságot kell még törleszteniük, amíg a politikai nyelvi elfogadhatóságnak (*political correctness*) a feminista eredményekben élenjáró országokban általános sztenderdjeit eléri.

A katonanőkről írott tanulmány inkább egy intézmény számára hivatalos nyelven írott jelentés jegyeit viseli, mint tudományos elemzését, holott a téma igencsak érdekes, és jól összekapcsolható lehetett volna a kötet más, feminista szempontú írásainak tematikájával. Ennek a tanulmánynak a nyelvezete is nehézkes, a szerző többször beleesik saját csapdájába férfivilágként hivatkozva a hadseregbe. Tehát megfogalmazásaiban és szemléletvilágában is aláveti magát a férfiszempontú elemzésnek – s ezzel a feminizmus előtti keretekbe helyezi a téma taglalását. A világ tele van érdekes példákkal, melyeket egy tudományos elemzésben ki lehetett volna aknázni: a máig gyengéd nőnek felfogott Jeanne d'Arctól kezdve a női hadügyminiszterek soráig, valamint a hadseregbeli melegek (*gays in the military*) különlegesen aktuális témájáig. A lelkészekről írott tanulmány már abból a szempontból is jobb, hogy a katolikus egyház elemzése révén egy kissé kitekint a magyar glóbuszról.

A kötet a magyar könyvkiadásban gyakori, másutt már közölt, összegyűjtött tanulmányok műfajába tartozik. Kicsit szigorúbb válogatás és az időnként szó szerinti ismétlések elkerülése sokat javíthatott volna a munkán. A téma tudományos szakirodalma végtelen és kimeríthetetlen; a Wikipédia-hivatkozások nagyon könnyen helyettesíthetőek lettek volna autentikus forrásokkal.

Az illusztrációk gyönyörűek, megérdemelték volna legalább egy elemző tanulmányt.

Radics Katalin

Куралева, Ирена Робертовна –
Горбенко, Виктория Димитриевна –
Доценко, Мария Юрьевна –
Репаша, Дьердьна

Русский рок и русская грамматика.

Учебное пособие по русскому языку для студентов базового уровня и выше

[Kuraljova, Irena Robertovna –
Gorbenko, Viktorija Dimitrijeva –
Docenko, Marija Jurjevna – Répási,
Györgyné

Orosz rockzene és orosz nyelvtan.

Orosz tankönyv BA szlavisztika szakos hallgatóknak]

Nyíregyháza: Bessenyei György
Könyvkiadó, 2010. 113 p.

Az alábbiakban bemutatott tankönyv szerzői közül hárman a Szentpétervári Műszaki Egyetem kandidátusai, Répási Györgyné professzor asszony pedig a Nyíregyházi Főiskola nagy tapasztalattal rendelkező oktatója. A Bologna-rendszerű képzés nehézségeit ismerve a szerzők arra vállalkoztak, hogy a szlavisztika (orosz) alapszakos hallgatókat, valamint más orosz nyelv iránt érdeklődőket a megszokott tananyagoktól teljesen eltérő, a fiatalok életének és kultúrájának meghatározó részét képező rockzene 16 dalának (orosz) szövegét alapul véve ismertessék meg az orosz nyelvvel és a különféle nyelvtani problémákkal. Az újszerű megközelítés lényege, hogy a szerzők a fiatalokhoz oly közel álló, a mindenkori hangulatukat és érzéseiket kifejező dalszövegek révén az orosz beszélt nyelvhez (esetenként a szlenghez is) nagyon közeli nyelvvel ismertetik meg a nyelv tanulására vállalkozókat. Céljük, hogy az orosz rockzenével ismerkedve a magyar hallgatók könnyebben beilleszkedjenek az orosz ifjúsági közegbe, továbbá hogy a felsőoktatási programokat kiegészítve aktualizálják a nyelvtani anyagot, az orosz rockzenei szövegek segítségével grammatikai jártasságokat és készségeket alakítsanak ki

és rögzítsenek. Javaslatuk értelmében a jelen tankönyv használata különösen egy-egy nyelvtani téma feldolgozásának befejező szakaszában ajánlott. A 16 dalt feldolgozó tankönyv nem csupán lexikai és grammatikai ismereteket nyújt, hanem minden egyes fejezet után feladatokat is tartalmaz. A végig-gondolt koncepcióra épülő tankönyvet már a gyakorlatban is kipróbálták: a Szentpéterváron tanuló kínai diákok, valamint az ELTE és a Nyíregyházi Főiskola hallgatói körében nyelvi országismeret tanítása és nyelvi készségfejlesztés céljából a törzsanyag kiegészítéseképpen.

Az orosz és a magyar nyelvű Előszó, a tankönyvben alkalmazott szimbólumok és rövidítések két nyelven való felsorolása után következik a dalok szövegére épülő fejezetek: minden dalhoz egy fejezet tartozik.

Az első dal (pp. 12–17) a «Кино» együttes 1989-es *Место для шага вперед* [Hely az előrelépéshez] című száma, melynek teljes szövegét (akárcsak a többi dalét) a tankönyv végén (a 106. oldaltól kezdődően) teljes terjedelmében megtaláljuk. A dal viszonylag egyszerű szövege kiválóan alkalmas annak bemutatására, hogyan fejezi ki az orosz az *у кого есть кто/что* [kinek van valakije/valamije] és az *у кого нет кого/чего* [kinek nincs valakije/valamije] szerkezeteket: az elsőt csak jelen időben, a másodikat pedig jelen, múlt és jövő időben is. A szerzők ezt kihasználva, a dalszövegben szereplő szerkezetek mintájára – a dal meghallgatását is közbeiktatva – számos feladat keretében gyakoroltatják be az adott nyelvtani kifejezéseket. A fejezet végén 8 olyan gyakorlatot találunk, amelyek a hallgatókat gondolkodásra és saját véleményük orosz nyelven való megfogalmazására ösztönzik. Az egyik feladatban a szerzők finoman utalnak a dal keletkezésének idejére (1989) és annak társadalmi hátterére. Az eredményességet csak fokozza, hogy valamennyi dal szövegét 10–19 feladat megoldásával dolgozzák fel. Ilyen mennyiségű feladat lelkiismeretes elvégzésével a kívánt cél eléréséhez nem férhet kétség.

A második dal (pp. 18–21) a «Танцы минус» együttes 2006-os *Бессердечность* [Szívtelenség] című dala. Ennek szövegében a tagadó névmás, a *никто/ничто* [*senki/semmi*] különböző esetű alakjai, valamint a *куда, где* hely- és a *когда* időhatározó tagadása (*никуда, нигде, никогда* – *sehova, sehol, soha*) többször is szerepel, ezért a szerzők ebben a fejezetben ezek megtanítására vállalkoznak. Ehhez (akárcsak a többi fejezetben) a dal szövegében előforduló valamennyi új kifejezést szószeretben is megadják, meghallgattatják, majd elénekeltetik a címben szereplő dalt, s végül több gondolkodtató kérdést is feltesznek, amivel önálló orosz nyelven való véleményalkotásra (beszédre) is ösztönzik a tanulókat, nem csupán a nyelvtani tudnivalók elsajátítására.

A harmadik fejezet címében a «Секрет» együttes *Привет* [Üdv] 1987-es dala szerepel (pp. 22–28). Ennek segítségével igyekszik a könyv megtanítani a melléknév és a belőle képzett határozó használatát. Ezek begyakorlására 16 különböző nehézségű (többek között országismereti) feladatot találunk, ám a 12. számú véleményünk szerint egy kezdő alapszakos számára tanári segítség nélkül nem egyszerű.

A negyedik fejezet a «Машина времени» együttes 1999-ből való *На абрикосовых холмах* [A barackos dombokon] című dalának szövegét dolgozza fel (pp. 29–34). Három nyelvtani problémát: a főnevek, illetve a belőlük képzett mellékevek előljárós és birtokos esetének többes számú alakjait kívánja megtanítani. Közben az előző fejezetekben tárgyalt nyelvtani szerkezetek gyakorlására is sor kerül. Megjelenik azonban a külföldiek számára sok gondot okozó mozgást jelentő igék kérdése – sajnos, minden előzmény (magyarázat, példa) nélkül kell a tanulóknak felismerniük, aláhúzniuk és használatukat elmagyarázniuk.

A következő fejezetben a szerzők egy 2004-es dal szövegét vizsgálják: a «Ю-Питер» *Девушка по городу* [Lány a várost járva] című daláról van szó (pp. 35–39). Ebben a fejezetben az előzőekben csak felületesen

érintett mozgást jelentő igéket és a hozzájuk kapcsolódó *no+* *részeshatározós* esetből álló szókapcsolatokat tanulhatják meg a hallgatók egyes és többes számban.

Ezt követően az «Алиса» együttes *По барабану* [Nekem mindegy] (1998) dalának szövege alapján (pp. 40–45) a főnevek és a névmások részeshatározós esetét mutatják be a szerzők egyes és többes számban, külön jelezve, hogy mely kifejezés tartozik az ifjúsági szlengehez és az milyen szinonimákkal helyettesíthető, illetve, hogy milyen hasonló szerkezetű állandósult szókapcsolatok léteznek még az oroszban, s azoknak mi az értelme. A dal címe maga is egy érdekes frazeológiai kifejezés, hiszen értelme nem azonos alkotóelemeinek értelmével.

A «Сплин» együttes *Приходи* [Gyere el] (1998) című dalát a főnevek és a melléknevek eszközhatározós esetének tanításához használják fel a szerzők. A szinonimák után az antonimákról is szó esik ebben a fejezetben, a gyakorlás pedig ezúttal is a dal eléneklésével ér véget.

A «Звери» rockegyüttes *Нанутки покрепче* [Erősebb italok] (2004) című dalának szövegén keresztül (pp. 51–57) a tankönyv a melléknév egyszerű középfokának képzését igyekszik megvilágítani, szemléletes táblázatba foglalva a szótőben bekövetkező mássalhangzó-változásokat. Ugyanebben a részben kerül sor a hasonlító szerkezetek bemutatására is, majd bizonyos szókapcsolatok magyarázatára, a hallgatók saját álláspontjának érvekkel való alátámasztására.

A következő fejezetben Максим Леонидов *Не дай ему уйти* [Ne engedd elmenni] (1999) című dalával találkozhat az olvasó (pp. 58–62), s rajta keresztül az igekötők világába nyerhet betekintést: megtapasztalhatja, hogyan módosítják a különböző igekötők ugyanannak az igének a jelentését, de öt feladatban visszatérnek a mozgást jelentő igék is. A megadott kifejezések felhasználásával szerepjátékra is sor kerül.

A 10. fejezetben a «Мумий Тролль» együttes 2004-es dalán, a *Такие девочки*-n [Ilyen

lányok] keresztül mutatják be a szerzők a különféle *-ся* végű igék és a címbe is szereplő *такие* névmás használatát.

Az érdekes nevű «Земфира» együttes 2002-ben megjelent *Webgirl* című dalának (pp. 69–73) szövegén a hallgatók megtanulhatják, hogyan képezzék az igékből a jelen és a múlt idejű folyamatos melléknévi igeneveket, a gyakorlást követően pedig még a szövegben előforduló „hibákat” is meg kell keresniük.

A 12. fejezetben a «Кино» együttes újabb számával, a peresztrojka idején (1989) készült *В наших глазах* [A mi szemünkben] című dallal találkozhatunk (pp. 74–79). Ennek szövege abban segíti a nyelvet tanulókat, hogy az *у меня был/а/о/ы* és az *у меня не было* szerkezeteket, valamint az ellentétes mellérendelő mondatokat könnyebben megtanulják.

Az «Алиса» együttes *Перекресток* [Útkereszteződés] (1995) című dalának szövegéből (pp. 80–87) a személytelen szerkezetek és a részeshatározós eset kapcsolatát emelik ki a szerzők, de foglalkoznak a személyes mondatok személytelenné alakításával és az alárendelt összetett mondatok egyes típusaival is.

A 14. fejezetben a «Машина времени» együttes egy újabb dalával (1986) ismerkedhetünk meg, melynek címe: *За тех, кто в море* (Azokért, akik a tengeren vannak) (pp. 88–93). Itt az alárendelt összetett mondatok további típusaival találkozik a hallgató, megtanulhatja, hogy kell oroszul *мост*-ot (pohárköszöntőt) mondani. A feladatok között még ideillő A. Sz. Puskin- és A. N. Osztrovszkij-idezeteket is olvashat.

A 15. fejezetben Максим Леонидов 2009-es *Письмо* [Levél] című dalának kapcsán (pp. 94–100) a feltételes és a felszólító mód bemutatására és begyakorlására kerül sor.

Az utolsó fejezetben pedig az «Аквариум» együttes *Золото на голубом* [Arany a kéken] (1987) című száma alapján a szerzők tovább vizsgálják a feltételes módot jelen és múlt időben, foglalkoznak még a folyamatos és a befejezett szemléletű igékkel és néhány szin jelentésével.

Ezt követi a felhasznált irodalom és az internetes források jegyzéke. Az egyes fejezeteknél lábjegyzetben találjuk annak a weboldalnak a címét, ahol az adott szám meghallgatható. Mivel a hanganyag az internetről letölthető, egyéni felkészülésre is alkalmas.

Összegezve a fentieket elmondhatjuk, hogy a témája és címe alapján elsősre talán bizarrnak gondolt tankönyv az orosz nyelv és grammatika tanításának újszerű megközelítésével szint vihet a szlavisztika alapszakosok nyelvi óráiba, a más keretek közt nyelvet tanulók felkészítésébe. A magyar diákok 11 orosz rockegyüttes és egy orosz énekes 16 dalával ismerkedhetnek meg, ami számukra igazi élményt jelenthet már csak azért is, mert hazánkban a média sokkal inkább az angol együtteseket részesíti előnyben. A szerzők nagyon eredeti módon a fiatal korosztályhoz oly közel álló rockzenén keresztül próbálják játékosan, vidáman és dalolva felkelteni az érdeklődést az orosz nyelv iránt, s e közben megtanítani a legfontosabb nyelvtani tudnivalókat. A fejezetekhez tartozó feladatsorok változatosak, frazeológiai, országismereti információkkal gazdagítják az olvasók tudását, gondolkodásra késztetnek és megkövetelik, hogy a tanuló saját véleményét is kifejtse, méghozzá oroszul.

Az *Orosz rockzene és orosz nyelvtan* című tankönyvet logikus felépítése és újszerű tartalma miatt jó szívvel ajánljuk minden oroszul tanulni vágyónak, szlavisztika (orosz) alapszakos hallgatónak (kezdő és középfaladó szinten) és orosz nyelvet tanító kollégának a használatban lévő tankönyvek anyagának kiegészítése céljából.

Jankovics Mária

Milton, James

Measuring Second Language Vocabulary Acquisition

[A második nyelvi szókincs elsajátításának mérése]

Bristol – Buffalo – Toronto:

Multilingual Matters, 2009. 278 p.

A második nyelvi szókincs elsajátításának méréséről szóló könyv fontosságáról a szókincs-kutatás nemzetközileg elismert szerzőjének szavaiból győződhet meg az olvasó: „a szavak nyelvünk építőkövei, amelyek nélkül nyelv nincs (p. 3).” (A fordítás tőlem – H. J.)

Az idegen nyelv tanulása, tanítása során leginkább a folyamat rövid és hosszú távú tervezése kapcsán merül fel a kérdés mind a tanulók, mind a nyelvtanárok részéről: mely fázisban van a tanuló tudása, milyen grammatikai és lexikai egységek tanulása-tanítása van még hátra, illetve melyek szorulnak kiegészítésre, bővítésre, elmélyítésre. A nyelvtani ismeretek birtoklása viszonylag könnyen számba vehető. Ezt jól illusztrálja az idegen nyelvi tankönyvek tematikus felépítése is, amely szerint például nagy körvonalakban az igeidők elsajátítása után következik a feltételes mód, amelyet aztán a függő beszéd vagy a szenvedő szerkezet követ.

De mi a helyzet a szókincs elsajátításával? Sokszor a témakörök köré szervezett szókincstanulás – nyelvpedagógiai szempontokból nagyon is indokolt módon – a nyelvtani ismeretek gyakoroltatásának van alárendelve. A szókincs bővítése a modern nyelvtanítás egyik alappillére, amelyet a kommunikatív nyelvtanítási módszer előtérbe helyez ugyan, mégis gyakran még mindig másodlagos szerepet kap napjaink nyelvoktatásában. Számos kutatás bizonyítja azonban, hogy a szókincs mértéke, a nyelvtani ismeretek és az egyéb nyelvi készségek szoros összefüggésben állnak egymással. A szókincsből következethetünk az általános nyelvtudásra, az aktuális szókincs nagyságából pedig megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanuló a tanulás mely szakaszába

ért. A szókincs mérése tehát igen fontos, hiszen tájékoztat a már elsajátított szókincsről és a nyelvtanuló előtt álló feladatokról egyaránt. Ez pedig nemcsak azért fontos, hogy a Nemzeti alaptanterv követelményeinek eleget tegyünk, hanem azért is, hogy a nyelvvizsga előtt álló tanulókat tájékoztassuk: a KER (Közös Európai Referenciakeret) besorolása szerint szókincs-tudásuk milyen szinten áll.

Felmerülhet, hogy az iskolai szódolgozatok is ezt a célt szolgálják. Sajnos azonban a nyelvtanításban még mindig bevett gyakorlat alapján elmondható, hogy a szólisták gyakran kontextus nélküli magolása – a következő órán történő számonkérés okán – nem segíti elő hosszú távon a szókincs-elsajátítást. A szódolgozatok csak a pillanatnyi tudást mérik, nem adnak megbízható képet sem az aktuális állapotról, sem pedig a nyelvtanuló szókincsről általánosságban.

Vajon milyen is a jó szókincs-mérő teszt? A jó mérőrendszereknek szisztematikusknak kell lenniük, hogy a különböző tanulók, iskolák és nyelvi szintek eredményei összehasonlíthatók legyenek. Mivel a szókincs-tudás több arculatú, összetett nyelvi jelenség, egyedülálló mérőeszköz nem tudja kielégítően felmérni a tanuló tudását.

James Milton könyve az alapfogalmak tisztázásától kezdve tárgyalja a már használatban lévő mérőeszközök funkcióját és mérési eredményeit. Külön érdeme, hogy a számos külön példát között magyar eredményeket is bemutat, ami mind a tanárok, mind a tanulók számára lehetővé teszi tanítási-tanulási eredményeik összehasonlítását nemzetközi kontextusban.

A szókincs-tudás komplexitásából adódóan a könyv egyes fejezetei a szókincs tanulásának egyes aspektusai köré épülnek, érintve mind a passzív, mind a produktív szókincs ismeretét. Számot adnak azoknak az idegen nyelvű szavaknak a számáról és természetéről, amelyekkel a tanulók ki tudják fejezni magukat és kommunikálni képesek. A szerző foglalkozik a szókincs ismeretének olyan di-

menzióival is, amelyek kutatása még nem szolgál kielégítő eredményekkel, ezért nehezen értelmezhetőek, ilyen például a szókincs mélysége. Tanulmányozza a hivatalos nyelvvizsgák teljesítéséhez szükséges szavak számát, a hozzájuk szükséges szókincs eredetét, valamint amellett érvel, hogy a „szókinceszinteket” be kellene építeni a KER skálarendszerébe. Hasznos tájékoztatást kapunk arra nézve, hogy a mérőeszközök mennyiben támogatják, illetve mennyiben kérdőjelezik meg a használatban levő nyelvtanulási modelleket, ami segíti az idegennyelv-tanítás módszereinek finomítását, fejlesztését.

A könyv 11 fejezetből áll, három fő tárgykör szerint felépítve. Elsőként arról kap az olvasó útmutatást, miként készül a használható szókincs-mérő eszköz; a második témakör néhány mérőeszköz bemutatása; végül a mérőeszközök és a nyelvtanítási modellek kapcsolatáról ír a szerző, hasznos tanácsokat nyújtva az idegen nyelvek tanulásának módszereit illetően.

A mérés jelentőségéből következően a fejezeteket érdemes egyesével is áttekinteni. Az első fejezet a könyvben használt alapvető fogalmakat tisztázza: mit értünk szókinccsen és mit jelent a szó fogalma; mi a szókincs-ismeret; mitől jó egy szókincs-mérő teszt; és hogyan lehet a szókinccset mérni? Ennek a bevezető résznek az a legfőbb üzenete, hogy minden kétséget kizáróan tudnunk kell, mit mér a mérőeszközünk, valamint hogy a szerző felsorolja a jó teszt ismérveit.

A következő két fejezet alaposabban is megvizsgálja a mérésre kerülő szókinccset, továbbá a modern mérési technikák tartalmi validitásával foglalkozik. Annak megértéséhez, hogy mely szavakat tanuljuk meg, hogyan tanuljuk meg őket, és hogyan tesztljük a szókinccsünket, fontos a szógyakoriság fogalmának tisztázása. A második fejezet ezért megvizsgálja a szótanulás gyakorisági modelljét; illusztrálja a lexikai profilokat; megmutatja, hogyan alakulnak ezek a profilok a nyelvtanulásra fordított idő és az általános

nyelvtudás függvényében; valamint fontolóra veszi, hogy a szó nehézsége hogyan befolyásolhatja a tanulást. A következő rész a szógyakorlást annak függvényében vizsgálja, hogy az olvasó mennyit képes egy szövegből megérteni.

A következő fejezetek a szókincs-mérések lehetséges eredményeit értelmezik. A negyedik fejezet a különböző nyelvtudással és tanulási háttérrel rendelkező tanulók által ismert és felismert szavak mérését fejt ki. Az elemzett adatok alapján a nyelvtanítási környezet akkor sikeres, ha a tanulócsoportok szókincse egyenletesen növekszik, az egyéni teljesítmények különbözőségétől eltekintve. A szókincs nagyságát és gyarapodását vizsgáló fejezet rávilágít, hogy milyen fontosak a normatív adatok a tanulás bizonyos szakaszaiban: így tudhatjuk meg, hogy mekkora szókincs tudása normális a különböző fázisokban, és mekkora növekedés lehetséges a tanulás során.

Az ötödik fejezet arra keresi a választ, hogy ha a passzív szófelismerést mérő – a szó írott alakját használó – tesztek jól működnek és hasznos adatokat szolgáltatnak, miként működnek egyéb szókincs-mérő tesztek. A fonológiai és morfológiai szókincs-mérések olyan aspektusokból mérnek, amelyeket az írásbeli tesztelés nem tesz lehetővé.

A következő fejezet a produktív szókincs mérését taglalja, melynek kapcsán módszertani problémákkal találkozik a kutató. Elsősorban nem az a gond, hogy hogyan állítsuk össze a szókincs-mérő tesztet, hanem hogy hogyan válasszunk a már eddig is sikeresen használt számos megközelítési mód közül. Többféle lehetséges módot mutat be a szerző a fordításon alapuló, a szabad szóbeli és írásbeli teljesítményt mérő statisztikailag értékelhető teszteken, valamint az asszociációs feladatokon keresztül egészen az automatikusság méréséig. Az eddigi eredményekből kiderül, hogy a produktív szókincs általában kisebb, mint a receptív, becslések szerint annak mintegy 50-60%-a. Úgy tűnik azonban, hogy ha a tanulók produktívan tanulják és gyakorolják a szavakat, akkor

a szókincsük nagyobb mértékben lesz mind produktív, mind pedig receptív.

A hetedik fejezet középpontjában már nem az áll, hogy a tanuló hány szót ismer, hanem a szókincs mérésére irányuló törekvésekre fordul a szerző figyelme. Vizsgálja az idiómák és a kollokációk ismeretét, a szókincstudás önértékelésen alapuló skáláját, és olyan tesztekéről is szól, amelyek a szókincs-mélység teljes dimenziójának ismeretét kísérlik meg bemutatni. Míg az idiómák és szókapcsolatok mérésén alapuló teszt hasznos információkkal szolgál a szókincs ezen elemeinek fejlődéséről, a többi teszt a szerző szerint eléggé problematikus. A mélység olyan dimenzió, amelyet nehéz pontosan meghatározni, így átfogó eszközt is nehéz készíteni a méréséhez. Valószínűleg a szókincs növekedésével van szoros kapcsolatban, így még az is előfordulhat, hogy a rendelkezésre álló tesztek inkább mérik a szókincs nagyságát, mint annak mélységét.

A szókincs növekedése a nyelvtanulási folyamat prominens jellemzője, ezért nem meglepő, hogy a szókincs mérése kötődik a vizsgaszintekhez, a tudás mérésének hierarchikus rendszereihez, amilyen például a már említett KER. A nyolcadik fejezet a szókincs-elsajátításnak és a nyelvi szintek értékelésének összefüggéseit taglalja. A vizsgálatokból kiderül, hogy a szókincs mértéke és a nyelvvizsga-szintek osztályozási rendszere szoros kapcsolatban áll egymással. A szókincs mértéke kapcsolódik az egyéni készségekhez és hitelesen köthető a KER skálához is.

A kilencedik fejezet a szókincs elsajátítását abból a szempontból szemléli, hogy a tanulók hány szóval találkoznak a tankönyvekben, illetve hány szót hallanak tanáraik közvetítésével. Természetesen az osztálytermi hatás nem feltétlenül az egyedüli számukra, de sokaknak – különösen idegen nyelvi környezetben – ez az alapvető forrás. Az osztálytermi nyelvhasználat feltehetően befolyásolja a szókincs tanulását, annak ellenére, hogy a kutatások szerint a lexikai input nagyon változó. A minőségi osztálytermi tanu-

lási környezet közvetlenül járul hozzá a sokszor igen jelentős mértékű szótanuláshoz, és amit a tanulók az osztálytermi környezetben tanulnak, az kihatással van más nyelvi rész-képességeikre is, például az írásra és olvasásra.

Természetesen az osztálytermen kívül is érik a tanulókat különböző informális nyelvi hatások. A tizedik fejezet azt vizsgálja, mit tanulnak meg a tanulók az osztálytermen kívül, kitérve az implicit tanulásra, amelyet számos kutató igen fontosnak tart. Az erre irányuló kutatások azt sugallják, hogy a tanulók viszonylag keveset profitálnak a fókuszátlan, illetve nem irányított tanulás során, ezzel szemben rengeteg szót meg tudnak tanulni a fókuszált és jól strukturált tevékenységek közben. Az elemzett tanulmányok megkérdőjelezzik azt a közkeletű feltevést, miszerint a külföldön töltött idő kétséget kizáróan az idegen nyelvnek és ezzel az idegen nyelvi szókinccsnek az elsajátításához vezet. A tanulók profitálnak a külföldön eltöltött időből, de szükség van a nyelvtanulás iránti elkötelezettségükre, továbbá némi irányítás és ellenőrzés is a hasznukra válik. A nyelvtanulási környezetre tehát oda kell figyelni: ha a tanuló olyan környezetben találja magát, amelyben nem ért semmit, valószínűtlen, hogy nyelvi fejlődést érne el.

A kötet utolsó fejezete rávilágít, hogy a tárgyalt mérések mennyiben járulnak hozzá a szótanulási folyamat megértését célzó elméletekhez. Bemutatja, hogy a szavak milyen módon raktározódnak a mentális lexikonban, hogy a gyakorisági modell miként járul hozzá a szókinccs sokféle teszteléséhez, illetve kitér az egyéni különbségek szerepére is. A világos és széles skálán mozgó szókinccs-elsajátítási célzat minden jól működő tanítási sillabusznak alapvető jellemzője. A szótanulás mérése elegendő bizonyítékkal szolgál arra nézve, hogy a nyelvtanulás sikeréhez nélkülözhetetlen.

Végezetül a könyv függelékében szókinccs-mérő tesztekre találunk mintákat angol, francia és görög nyelveken. A szókinccs

nagyságát mérik az X-Lex tesztek, míg a Lex30 szóasszociációs teszt. A könyvet a hivatkozott művek gazdag listája zárja, amelyből kedvére böngészhet tovább az érdeklődő olvasó. A három és fél oldalas mutató a legfontosabb fogalmak és a szerzők nevének felsorolásával segíti a gyors eligazodást.

Mindenki, akit érdekel a második nyelv elsajátításának folyamata, a szókinccs-elsajátítás dimenziói, a szókinccs mérésének lehetőségei, valamint a már eddig bemutatott kutatási eredmények összegzése, eredményesen forgathatja ezt a könyvet. Külön figyelmébe ajánlom a kötetet a szakma iránt elkötelezett nyelvpedagógusoknak, akik szívükön viselik tanítványaik előmenetelét.

Amint az már a rövid ismertetőből is kiderülhetett, a könyv számos olyan tévhitet oszt el, amelyekből adódóan a szókinccs-tanulás eddig kevés figyelmet kapott. Ezek a tévhitek a nyelvtanítás strukturális és egyéb megközelítéseiből adódtak, amelyek eddig jelentős mértékben áthatották az idegen nyelvek tanítását. A könyv eloszlatja továbbá azt a gyakorlati tanári tévhitet, miszerint lehetséges magas szintű nyelvtudásra szert tenni limitált szókinccs-forrásból, illetve azt a széles körben elterjedt nézetet, amely szerint az explicit szótanításra kár időt vesztegetni, hiszen a legtöbb szót úgyis véletlenszerűen tanulják meg a nyelvtanulók.

Az ismertetőt egy olyan idézettel zárom, amelyet Milton a könyv bevezetőjében idéz: „Nyelvtan nélkül keveset közvetít egy nyelv, szókinccs nélkül pedig semmit.”¹ – (A fordítás tőlem – H. J.)

Hardi Judit

¹ Wilkins, D. A.: *Linguistics in language teaching*. London: Arnold, 1972. p. 111.

H. Varga Katalin

Beszéd- és szövegrögzítés. Történeti áttekintés és helyzetkép

Kaposvár: Kaposvári Egyetem
Pedagógiai Kar, 2011. 120 p.

H. Varga Katalin könyvének címe arra ébreszt rá bennünket, hogy a gyorsírás valójában az írás létrejöttének elsődleges, legfontosabb célját valósítja meg, amire a közírás (így nevezzük a társadalom által általánosan használt írást) soha nem volt maradéktalanul képes: a beszéd rögzítését, az emfém, születése pillanatában elhaló hangzó szó megragadását és megörökítését. Az írást mindenekelőtt a beszéd rögzítésének az igénye hozta létre, ám a beszéd és az írás tempója közötti jelentős különbség miatt erre a közírás mindig csak igen korlátozottan volt alkalmas. Ha mélyebben belegondolunk, a megszülető gyorsírás valójában nem a közírás egy speciális formájának tekintendő, hanem bizonyos – funkcionális – szempontból akár az írás protoformájának.

A gyorsírás ennek ellenére nem keltett érdeklődést a nyelvészet művelőiben. Mint erre Szépe Györgynek ebben folyóiratban megjelent alapvető tanulmánya („Az internetkorszak nyelvészete”, 1997) rámutatott, az írás és a nyomtatás történetéről és a nyelvre gyakorolt hatásáról könyvtárnyi irodalom született, az írógépkorszak lényegében feldolgozatlan maradt, bár elszórtan azért születtek ilyen tárgyú vizsgálódások; hozzátehetjük ehhez, hogy a gyorsírásról még mutatóban sem lehet találni nyelvészeti indítatású publikációt. Ez valószínűleg arra vezethető vissza, hogy míg az írógéppel idővel a nyelvészek is kapcsolatba kerültek (vagy kényszerültek), a gyorsírás tekintetében ilyen kényszer nem érvényesült, így az tartósan kívül maradt a horizontjukon. (Igaz persze, hogy a nyelvészek zöme a közírás létéről is szívesen megfeledezett volna; Saussure pedig Rousseau-nál is keményebb szavakkal szedi le a keresztvizet az írásról, s klasszikus monográfiájában ezt teszi Bloom-

field is. Üdítő – de folytatás nélkül maradt – kivétel Szépe György 1963-as írása a *Magyar Nyelvőr*-ben „Nyelvészeti jegyzetek a beszédgyorsírásról” címmel, erre H. Varga Katalin is hivatkozik.) Ennek a fenti körülménynek a következtében H. Varga Katalin kutatásai mindenképpen úttörő jellegűeknek minősülnek.

A kötet tizenegy írást tartalmaz, közülük kilenc magyar nyelven íródott, egy angolul, egy pedig oroszul. Az angol és az orosz nyelvű írás az egyik magyar nyelvű anyag („Az ügyviteli képzés átalakulása a bolognai kétciklusú képzés alapján”) idegen nyelvű változata.

Az írások témája igen változatos: az első tanulmány kötődik leginkább közvetlenül a nyelvészethez („Gyorsírás – nyelvészet – oktatás”). Az írások nagyobb része, öt tanulmány a gyorsíróképzés történetét tekinti át („Irodai és parlamenti gyorsírók képzése Magyarországon 1867–1949”; „A beszédrögzítő, szövegfeldolgozó munkavégzésre felkészítő ügyviteli szakképzés története Magyarországon (a reformkortól napjainkig)”; „Az ügyviteli szakképzés 1900–1930 között – »Gyorsírók« és »gyorsírónők« fakultatív és kötelező képzése”; „A gyorsírás-tanár-képzés rövid története”; „Gyorsírók és gyorsírónők a magyar parlamentben (A parlamenti gyorsírás rövid története Magyarországon)”). További három írás az ügyviteli képzés jelenéhez és jövőjéhez kötődik, belehelyezve ezt a képzést napjaink folyamataiba („Az ügyviteli szakmai képzés rendszerének átalakítása az életen át tartó tanulás jegyében”; „E-learning – tanulás, tanítás web 2.0-s eszközökkel – »Ügyvitel és iroda – célok, feladatok, eszközök« IRODAI KOMMUNIKÁCIÓ című e-learning kurzus fejlesztésének lehetőségei”; „Az ügyviteli képzés átalakulása a bolognai kétciklusú képzés alapján” – ez utóbbi tanulmány angol és orosz nyelven is olvasható).

A „Gyorsírás – nyelvészet – oktatás” című tanulmánynak szűk hét oldalon is sikerül alapvető áttekintést nyújtania a problémakörrel. Rámutat arra, hogy szemben az európai nyelvek fonetikus/fonematikus írásával –

amelyben minden beszédhang külön írásjeggyel kerül rögzítésre – a gyorsírás inkább a logografikus írással (szóírással), illetve a mássalhangzóírással mutat rokonságot. Ennek következtében a gyorsírás használója szükségszerűen kilép a közgondolkodásban a nyelvvel teljesen összeforrottnak tűnő betűíró írásrendszer logikájából, s így önnön valójában láthatja a nyelvet, ami megkönnyítheti számára a nyelvhez való reflektív viszony kialakítását – ez pedig a pontos, szabatos és egyszeres árnyalt és gazdag nyelvhasználat legfontosabb alapfeltétele. A gyorsírás és a nyelv kapcsolatának vizsgálata igen érdekes adalékokkal szolgálhat a nyelvészeti kutatókhoz, mivel ennek révén a nyelvész egyszerre két írásrendszer – Vilém Flusser kommunikáció-filozófus szavával – „rasztereire” bontva veheti szemügyre a nyelvet. A tanulmány részleteiben is kitér arra, hogy a gyorsírás tanítása miként segítheti az anyanyelvi nevelést. Ezért ezt az írást feltétlenül figyelmébe ajánlom nemcsak minden nyelvésznek, hanem minden magyartanárnak is.

A gyorsírás hazai történetét bemutató öt tanulmány rengeteg olyan tényrt tartalmaz, amelyet nemcsak tudni érdemes mindenkinek, aki érdeklődik a nyelv iránt, hanem ropant érdekes is, tehát ezek az írások olvasmányoknak is kiválóak. Megtudhatjuk ezekből a tanulmányokból, hogy a gyorsírás csirái már az antikvitásban is megvoltak, a modern sztenográfia viszont mégis csak az 1600-as évektől kezdődően fejlődött ki. Magyarország természetesen ebben a tekintetben is fáziskészségben volt a kontinens nyugati feléhez képest, mindenekelőtt azért, mert nálunk a közírás is csak később terjedt el szélesebb körben. A gyorsírás hazánkban a XX. század első felében élte a fénykorát: a harmincas években kötelező tantárgy volt a gimnáziumokban. Megtudhatjuk, hogy 1935-ben a különböző iskolatípusokban mintegy 34 ezren tanultak gyorsírást. A *Curriculum vitae*-ből kiderül, hogy József Attila is tanulta: „Tudtam gyorsírni is – írja –, egy havi gyakorlattal ezt a tudásomat fölfriessíthetem.”

A gyorsírói munka csúcsa a parlamenti gyorsírás, mivel a gyorsírónak egy igen nagy súlyú és szenzitív területen kell működnie. A szerző rámutat, hogy a parlamenti gyorsírás igazából a demokratikus társadalmak „műfaja”, a diktatúrák álszabványjában többnyire kész szövegeket olvasnak fel, s váratlan dolgokat egyáltalán nem mondanak. Magyarországon 1952. december 31-én szűnt meg az országgyűlés hivatalos gyorsíró irodája. A gyorsírás hazánkban csak az 1980-as évektől kezd újra visszanyerni fontosságát, s szerepe a rendszerváltást követően válik ismét hangsúlyossá.

Mindazonáltal a gyorsírás aranykora nem térhet vissza. A technikai fejlődés komoly versenytársakat teremtett számára: egyfelől a hangrögzítés egyszerűbbé, olcsóbbá válásával és minőségi tökéletesedésével, másfelől az írógépnél sokkal gyorsabb szövegrögzítést lehetővé tevő ergonomikus számítógép-billentyűzettel. Teljes mértékben azonban egyik vetélytárs sem tudja helyettesíteni a jó gyorsírót, mivel a hangrögzítő eszközzel ellentétben a gyorsíró látja is a beszélőt és hallgatóságát, s így sokkal teljesebben tudja rögzíteni a kommunikációs folyamatot, a számítógépes szövegrögzítésben pedig a használók többsége számára elérhető 170 leütés/perces sebesség csupán a lassú tempóban diktált szöveg leírásához elegendő, az élőbeszéd pontos és megbízható rögzítéséhez nem. Ezért a gyorsírás tanítása a legújabb (bolognai rendszerű) ügyviteli képzésben is szerepet kap, ha nem is olyan súllyal, mint bő fél évszázaddal korábban: szervesen beleilleszkedik korunk ügyviteli technikájának a rendszerébe. A kötet olvasója erről – különböző nézőpontok szerint – három tanulmányból is képet nyerhet.

H. Varga Katalin interdiszciplináris alapállású kis tanulmánykötete az olvasók széles köre számára hasznos olvasmány. Hasznos a nyelvész számára, aki a kötet elolvasása után újabb nézőpontból tekinthet tudományának tárgyára, a nyelvre; hasznos a nyelvpedagógusnak, aki akár oktatás-módszertani ötletet is meríthet belőle; s végül hasznos minden

értelmiségi számára, aki újra megbizonyosodhat afelől, hogy az egymástól igen távol esőnek tűnő dolgok is szorosan összefüggenek.

Benczik Vilmos

Kormos Judit – Csizér Kata (szerk.)

Idegennyelv-elsajátítás és részképeség-zavarok

Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2010. 211 p.

A kötet „nemcsak hazai, de a külföldi nyelvpedagógiai területen is hiánypótló mű, amelyben a nyelvtanárok, gyógypedagógusok, nevelési és oktatási szakemberek részletes képet kaphatnak a diszlexiás tanulók nyelvtanulási problémáiról és az oktatásukban sikerrel alkalmazható pedagógiai elvekről, tanítási módszerekről és technikákról” – olvasható a könyv ajánló soraiban.

Ugyan az esélyegyenlőség a társadalmi és pedagógiai kihívások nagyon pregnáns és aktuális területe, mégis az idegennyelv-tanulás és -tanítás elméletében és gyakorlatában indokolatlanul kevés figyelmet kap. A szerkesztő-szerző páros könyve éppen az idegennyelv-tanulásnak és a részképeség-zavarokkal küzdő tanulók felzárkóztatásának metszéspontjában álló kérdésekkel foglalkozik. Mint az a bevezető sorokban is megfogalmazást nyer, a tanárképzés tematikájából hiányzik a leendő nyelvtanárok felkészítése a részképeség-zavarokkal küzdőkkel és a fogyatékkal élőkkel való foglalkozásra. Fontos és nagyon időszerű feladat e tanulók számára szakszerű felzárkóztató programok tervezése, szervezése, megvalósítása, mert csak így módon lehet gátat vetni annak az egyre inkább terjedő gyakorlatnak, miszerint a különböző részképeség-zavarokkal küzdő diákok – felzárkóztató támogatás híján – a nyelvtanulásból kirekesztődnek, illetve minden érdeklődésüket, motivációjukat elvesztik.

Ilyen összefüggésekre épült az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén végzett hároméves vizsgálatosorozat. A 2006-ban alakult kutatócsoport a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal „Jedlik Ányos Program” című kutatás-fejlesztési pályázatának támogatásával végezte munkáját, mely az „Esélyegyenlőség a nyelvtanulásban” nevet viseli. A projekt vezető kutatói a szerkesztő-szerző pároson túl Kontráné Hegybíró Edit, Sáfár Anna s nem utolsósorban Sarkadi Ágnes; az ő vizsgálódásaikat egyetemi és doktorandusz hallgatók közreműködése tette teljessé.

Felvetődik a kérdés, hogy a jelenlegi szakirodalom szerint kik, mely tanulók tartoznak a sajátos nevelési igényű lemaradásokkal küzdők sorába. A szerzők a definíció körüljárásához az 1994-es Salamancai Nyilatkozatot és Cselekvési tervet, valamint Gordosné Szabó Anna megközelítését veszik alapul. A Salamancai Nyilatkozat és Irányelv – az UNESCO 1994-es kiadása – szerint a „sajátos nevelési igény” kifejezés azokra a gyermekekre és fiatalokra vonatkozik, akiknek ez az igényük hátrányos helyzetükből vagy tanulási nehézségükből adódik.

A szerkesztők felhívják a figyelmet a „tanulási zavar” fogalom meghatározásának nehézségeire is. Több megközelítést is számba vesznek, tükröztetve azt a tényt, hogy a probléma „nevesítése” nagyszámú szinonimával lehetséges, ilyen például a „részképeség-zavar” és az angolszász országokban elterjedt „tanulási különbség” elnevezés. A kutatómunka alapvetően a diszlexiás és siket diákok nyelvtanulási folyamatait állítja górcső alá, s mivel a nyelvtanulásban a diszlexia okozza a legtöbb nehézséget, a könyv túlnyomórészt ezzel foglalkozik.

Az egyes tanulmányok – Gósy Mária írása kivételével – a fentebb említett „Esélyegyenlőség a nyelvtanulásban” elnevezésű¹ pályázat keretében készült kutatásokon alapulnak.

¹ A kötet tanulmányai mindkét elnevezést használják.

A szerzők legfontosabb célja a vizsgálódások lefolytatásakor az volt, hogy minél több információhoz, ismerethez jussanak a részképesség-zavarral küzdő tanulók nyelvtanulási folyamatai kapcsán, s így tetten érhessék azokat a tanítási módszereket és technikákat, amelyek alkalmazásával az idegen nyelv elsajátítása sikeres lehet. A kutatók először interjúkat készítettek diszlexiás tanulókkal, s kérdőíves vizsgálatot, mely az idegennyelvtudást mérte. Ezen vizsgálati módszerek mentén a nyelvtanulás során jelentkező nehézségeket kívánták számba venni, mégpedig a tanulók nyelvtanulási motivációi és attitűdjei, nyelvtanulási stratégiái, valamint nyelvtanulási problémái alapján. A kutatás második fázisa nyelvtanárok tapasztalatainak összegzésére irányult, ebben olyan kérdésekre összpontosítottak, mint a részképesség-zavarokkal küzdő diákok nyelvtanulási problémái, illetve folyamatai; továbbá hogy milyen módszerek, technikák és segédeszközök bizonyultak eredményesnek a nyelvtanulás sikeressége szempontjából. Az egyes nyelvtanári vélemények csokorba gyűjtése részben kérdőíves vizsgálatokkal történt, ugyanakkor a sikeresen működő, a speciális nevelési igényű tanulók számára indított nyelvvoktatási programokról óramegfigyeléssel kiegészített nyelvtanári interjúkat végeztek és esettanulmányokat készítettek.

Az első fejezetben, Gósy Mária „Beszédpercepció zavarok és az olvasás összefüggései” című írásában betekintést kapunk a beszédpercepció folyamatok működésébe, amelyek meghatározó szerepet játszanak nemcsak az anyanyelv-elsajátításban és az olvasástanulásban, hanem az idegennyelvtanulásban is döntő jelentőségűek. A szerző természetesen azon kutatások összegzésére is vállalkozik, amelyek a diszlexiás tanulók beszédészlelési és beszédmegértési teljesítményét tekintik tárgyuknak.

Sarkadi Ágnes azoknak a diszlexiás tanulóknak a jogait veszi számba, akik a közoktatásban, illetve a felsőoktatásban végzik tanulmányaikat. A jogi lehetőségek felvázolásán

túl a számukra biztosított kedvezmények és felmentések rendszerét is ismerteti, így az államilag elismert nyelvvizsgálóval kapcsolatos jogszabályokat is.

Kormos Judit és Mikó Anna a diszlexia és az idegennyelv-tanulás folyamatának összefüggésrendszerét vizsgálja, mely kutatásban elsődlegesen a részképesség-zavarokból fakadó nyelvtanulási nehézségekre koncentrálnak három párhuzamos kutatás eredményeinek összegzésével. Diszlexiás és nem diszlexiás gyermekek idegennyelv-tudásának különbözőségeit igyekeztek kimutatni egy speciálisan a részképesség-zavarokkal küzdő tanulók számára kifejlesztett nyelvi felmérő program segítségével, ugyanakkor interjúkat készítettek ilyen problémákkal küzdő gyermekekkel s az őket oktató nyelvtanárokkal. Arra a fontos eredményre jutottak, hogy az idegen nyelvi olvasás, a helyesírás, továbbá a szókinccs elsajátítása jelenti a legnagyobb nehézséget a diszlexiás nyelvtanulók számára. Mindemellett azt is megállapították, hogy az idegennyelv-tanulás terén a részképesség-zavarral küzdő diákok lényeges, számottevő lemaradásban vannak társaikhoz képest.

„Részképesség-zavarok és a nyelvvizsgáztatás” címmel a negyedik fejezetben Kormos Judit, Sarkadi Ágnes és Kálmos Borbála a diszlexiás nyelvtanulók azon tapasztalatait gyűjti össze, melyeket a magyarországi akkreditált nyelvvizsgálókkal kapcsolatosan szerettek. A vizsgálati módszer az interjú volt, melyben a nyelvvizsgálóknak nyújtott kedvezményeket mérhették fel azzal a nem titkolt szándékkal, hogy a részképesség-zavarokkal küzdő diákok jogai a nyelvvizsgáztatás során érvényesülhessenek.

Csizér Kata tanulmánya angolul és németül tanuló diszlexiások motivációjának vizsgálatáról számol be. A részképesség-zavarokkal küzdő nyelvtanulók motivált tanulói viselkedését kvalitatív és kvantitatív módszerekkel egyaránt vizsgálta. Elszomorító kutatási eredményre jutott, miszerint a diszlexiás diákok nem tudnak hinni saját sikereikben: „...gyakran feladják a nyelvtanulást, akkor is,

ha nyelvtanulási céljaik és igényeik alapvetően nem különböznek a nem-diszlexiás társaikétól” (p. 12).

A hatodik fejezetben Sarkadi Ágnes és Kormos Judit a diszlexiás tanulók olyan tapasztalatait teszik közzé, amelyek nyelvtanulási élményeik közül kerülnek ki. Az interjúvizsgálat során arra az eredményre jutottak, miszerint „... az iskola és a nyelvtanár diszlexiához való hozzáállása jelentősen befolyásolta a résztvevők nyelvórával kapcsolatos tapasztalatait, érzéseit és nyelvtanulási attitűdjét” (p. 13).

A kötet következő tematikus egységében Sarkadi Ágnes, Kormos Judit és Kontra Edit nyelvtanároknak a diszlexiás nyelvtanulók tanításával kapcsolatos tapasztalatait, attitűdjeit és ismereteit veszi számba. A vizsgálatból többek között arra is fény derült, hogy a diszlexiás tanulók tanítására a nyelvtanárok egyáltalán nem kaptak felkészítést; mindamellert ezek a pedagógusok arról sem rendelkeznek megfelelő ismerettel, hogy a részképesség-zavarokkal küzdő diákjaikat milyen „kedvezmény”-ek illetik meg.

Kontra Edit és Kormos Judit számba veszi azokat az iskolákat, melyek integrált tanítási programot dolgoztak ki – logopédusokkal, pszichológusokkal és gyógypedagógusokkal együttműködve – a diszlexiás tanulók idegennyelvi felzárkóztatására. A tanulmány rendkívül értékes tartalma, hozzádéka, hogy közlésezi a csoportos körülmények között folyó iskolai felzárkóztatásban hasznosnak és eredményesnek bizonyuló konkrét módszereket és technikákat.

A könyv 7–9. fejezete esettanulmány formájában „...három, sikeresen működő, diszlexiások és más részképesség-zavarokkal küzdő tanulók számára kidolgozott nyelvtanulási programot mutat be” (p. 13). A vizsgálat lefolytatói, Kormos Judit, Orosz Veronika és Szatzker Orsolya – több hónapon keresztül – német- és angolórakon osztálytermi megfigyeléseket végeztek, valamint nyelvtanárokkal és tanulókkal interjút készítettek. „A te-repmunka rámutat a tanári tudatosság és

felkészültség szerepére, a tolerancia és elfogadás fontosságára és arra, hogy megfelelő módszerek segítségével a diszlexiások is sikeresen el tudnak sajátítani egy idegen nyelvet, és nehézségeik ellenére élvezik a nyelvtanulást” (p. 13).

A kötet szerkesztői, írói bizakodnak abban, hogy a bemutatásra kerülő tanulmányok, kutatási eredmények fontos tartalmakat közvetítenek a nyelvtanárok, gyógypedagógusok, nevelési és oktatási szakemberek számára a diszlexiás tanulók nyelvtanulási problémáival kapcsolatosan. Véleményük szerint ez a tanulási zavar – mely a népesség nagy részét érinti – nem lehet gátja egy sikeres nyelvtanulási folyamatnak, s – kiszélesítve a gondolkört – az esélyegyenlőség megvalósulásának. Ennek a fontos és előremutató célnak az elérésére olyan változtatásokat javasolnak, mint hogy megbízhatóvá kellene tenni a részképesség-zavarok diagnosztikai rendszerét, ugyanakkor törvényi keretek között szabályozni kellene az érintett nyelvtanulók számára nyújtandó segítségek körét (pl. felzárkóztató foglalkozások). Javasolják – látens módon – a tanárképzés, illetve a továbbképzések rendszerének újragondolását is, nevezetesen a nyelvtanárok eme speciális területen való szakszerű helytállásának elősegítése érdekében.

A kötet tehát nemcsak a pedagógusoknak, a tanár- és továbbképzéseket szervezőknek és a hasonló területek szakembereinek szól, hanem mindazoknak, akik felelősséget éreznek a részképesség-zavarokkal, illetve egyéb lemaradásokkal küzdő tanulókért, fiatalokért, és segítő kezet kívánnak nyújtani nekik.

Gröz Andrea

SZOFTVER

THÉKES ISTVÁN

YouTube az idegen nyelvi órákon

Az ezredforduló új számítógépes alkalmazásai nagy kihívások elé állították a nyelvoktatókat. Ezek a kihívások ugyanakkor új lehetőségeket is hordoztak. A blog felhasználása a nyelvpedagógiában addig kiaknázatlan tantermi eljárásokat hívott életre. Még ennél is nagyobb hatással volt a nyelvpedagógusok társadalmára a 2005-ben elindult YouTube korszak. Ahogy a Buggles együttes 1979-es dalában hallhatjuk, hogy a videó ölte meg a rádiós csillagot, a YouTube vetett véglegesen véget a VHS kazetták amúgy is leáldozóban levő korszakának, és indította el a DVD-piac erózióját. Azok a nyelvtanárok, akik a különböző elektronikus eszközök tantermi használatában hittek és hisznek, még jól emlékeznek a kínos szünetekre, amikor a diákokkal együtt a visszacsévézés befejezését várták. A DVD laptopon való használatában pedig a sebesség, illetve annak hiánya okozott problémát. Korábban már többen is érveltek a világhálón elérhető tartalmaknak a tanításban való alkalmazása mellett (B. Papp 2009, Jablonykó 2010), és ebbe a sorba illeszkedik a YouTube használata is.

A YouTube kiváló alkalmazat szolgáltat azoknak a tanároknak, akik a diákok motiválásának egyik kulcsát az informatikai technikák használatában látják: szinte végtelen mennyiségű tanítási eszközt biztosít, ezenkívül a munkafolyamatot is megkönnyíti. Ha rendelkezésre áll internet a tanteremben, a YouTube könnyen és gyorsan kezelhető felületet biztosít, nem beszélve a gyors keresési lehetőségekről. Hosszú távon ez az egyik leggazdaságosabb megoldás dalok, videók, filmjelenetek és filmek lejátszására.

A tanulók motiválása szempontjából szükséges lenne, hogy a tanárok használják az újszerű eszközöket a nyelvoktatásban. Nikolov, Ottó és Öveges (2009) kutatásából az derül ki, hogy bár CD/DVD-lejátszó, projektor, internet szinte minden iskolában megtalálható, a nyelvtanárok nem használják ki a lehetőségeiket.

Írásomban három eljárást mutatok be a YouTube tanórán való alkalmazására. Tanórai használaton azt értem, hogy a számítógépre – a youtube.com-ról a savevid.com oldalon – legálisan letöltött videókat játszunk le, vagy a gépen futó YouTube oldalon mutatunk be felvételeket a diákoknak. A tanulói szinteket a *Common European framework* (2001) rendszerének figyelembevételével jelöltem meg. Az ismertetés angol nyelvű példákra épül, de a YouTube természetesen szinte minden nyelvre bőséges anyaggal szolgál.

1. eljárás:

Humoros reklámok

<http://bit.ly/ktEc>

Szint: A2, B1

Tanórai elem: *folyamatos jelen*

Öt rövid reklámot láthatunk a videón. Mivel elengedhetetlenül fontosnak tartom az idegen-nyelv-órai humort, egy olyan témakör tanításánál, mint a *shops and shopping* vagy akár egy üzleti angolórán is jókedvet teremtenek a diákok körében a helyzetkomikumra épülő reklámok. A felvétel elindítása előtt a monitor alsó felét egy A4-es méretű papírral letakarom úgy, hogy csak a felső rész látszik. A reklámok megtekintése után a diákoknak ki kell találniuk, mit is láttak. Második lépésként újra lejátszom a videót, de ezúttal a monitor felső részét takarom le. Hasonlóan az első lépéshez, a diákoknak itt is ki kell találniuk, mi történik. A harmadik lépésben a teljes monitort látatom a tanulókkal, akiknek ezúttal pármunkában rangsorolniuk kell a látott reklámokat aszerint, hogy melyiket találták leghumorosabbnak. Választásukat meg kell indokolniuk. A negyedik lejátszás után csoportokat jelölök ki, és a tanulók eljuttassák a megtekintett videókat. Akik éppen nem egy adott reklámot játszanak el, azoknak angolul le kell írniuk, mi történik, a folyamatos jelen használatával. (A sorban a negyedik, a repülőn felvett reklámot kényes tartalma miatt nem játszatom el; fiatalabb korosztálynál ezt a reklámot mindenesztül át is ugrom.)

2. eljárás:

Videóklip, Amy Mcdonald. *This is the life*

<http://bit.ly/cwQhFk>

Szint: B1, B2

Tanórai elem: *a kikapcsolódás témaköréhez tartozó szavak*

Olyan szavakat választok ki, amelyek a dalban elhangzanak: *sleep, head, dancing, curls, street, morning*. Ezekhez a szavakhoz képeket keresek, melyeket kiosztok a diákoknak, akik a ruhájukra ragasztják őket. A szavakat az egyértelműség kedvéért átveszem a tanulókkal, mondatokat is alakítottak velük. Feladatként elmondom, hogy úgy kell sorba állniuk, amilyen sorrendben a képeken ábrázolt szavak a dalban elhangzanak. A második lejátszás során az a feladat, hogy megint figyeljenek oda a dalban a szavakra, de ezúttal az ezek közvetlen környezetében előforduló szavakat is jegyezzék fel. Végül pármunkában a felismert szavakkal kell mondatokat alkotniuk.

3. eljárás:

Ryan Giggs interjú

<http://bit.ly/cAUgkM>

Szint: B2, C1

Tanórai elem: *függő beszéd*

Azért hasznos sportemberekkel készült interjúkat nézni, mert többnyire kiváló minőségben kerülnek feltöltésre. Ugyanez elmondható a politikusokkal felvett beszélgetésekről is, azonban a politikát tabutémaként kezelem a nyelvórákon. Ezen a videón a Manchester United labdarúgójával, Ryan Giggs-szel láthatunk interjút. Az első alkalommal teljes egészében lejátszom a videót, felhívja a figyelmet, hogy a riporter kérdéseire figyeljenek oda. Ezután már csak a futballista szavait játszom le úgy, hogy a riporter kérdéseit az egér mozgásával átugrom. A diákoknak kell megfogalmazniuk azokat a kérdéseket, amelyekre Giggs válaszol. Harmadszorra a riporter kérdéseit játszom le és a játékos válaszait hagyom ki, ezeket kell a diákoknak szóban reprodukálniuk. A negyedik lejátszás során mondatonként megállítom az interjút, és a diákoknak függő beszédbe kell tenniük az elhangzó kérdéseket és mondatokat.

Mindhárom eljárás megvalósíthatósága a YouTube-nak köszönhető. A tanár gyorsan meg tudja találni és könnyen kezelheti az alkalmazandó anyagokat. A hang- és videó-anyagok minőségi alkalmazása révén a tanárok előtt új nyelvpedagógiai eljárások ajtaja nyílik meg.

Fontos, hogy a YouTube és általában az internet kiváló lehetőséget nyújt az idegen nyelveket tanulóknak számára, de ezt a lehetőséget is megfelelő eljárásokkal és szakmai irányítással lehet kiaknázni, mert önmagában nem helyettesítheti az órákat.

IRODALOM

B. Papp Eszter (2009): A Visual thesaurus. *Modern Nyelvoktatás* 15/3, pp. 92–94.

Council of Europe (2001): *Common European framework of languages for reference: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jablonykó Anatolij (2010): Urban dictionary. *Modern Nyelvoktatás* 16/4, 89–90.

Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009): *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Budapest: Oktatásért Közalapítvány.

TINTA KÖNYVKIADÓ

A FOLYTON MEGÚJULÓ NYELVÉSZET

Szépe György nyelvészeti írásaiból tanárok és diákok részére

Válogatta és szerkesztette: TERTS ISTVÁN

348 oldal, 2990 Ft

A nyelvtudomány és a társadalom több szinten és sokféle formában kapcsolódik, ezek közül némelyik ismertebb, például az alaptudomány (intézeti kutatás, egyetemi oktatás), vagy a szélesebb közönség előtt folyó ismeretterjesztés és nyelvművelés; de némelyik eddig nem kapott elegendő figyelmet. Persze már régóta meghatározta például a szó-társzerkesztés, az idegennyelv-oktatás vagy az anyanyelvi nevelés gyakorlatát az az elméletileg megalapozott kép, amelyet e területek szakemberei általában a nyelvről kialakítottak magukban, de csak a XX. század második felére vált a világban és nálunk is intézményes tevékenységgé az „alkalmazott nyelvészet”, a nyelvtudomány rendszeres és módszeres alkalmazása a legkülönbözőbb társadalmi feladatok megoldására. Konferenciák, szakmai szervezetek, folyóiratok, egyetemi szakok és doktori iskolák szerveződtek a „közvetlenül hasznos nyelvészet” köré.

Szépe György alkotása és szakmai hitvallása ez a megnevezés. Az idén 80 éves pécsi nyelvészprofesszor több mint fél évszázada „motorja” kül- és belföldön egy sor alkalmazott nyelvészeti területnek mint egyetemi előadó, konferenciák és továbbképzések szervezője és előadója, tanulmánykötetek szerkesztője, szerzője, fordítója, folyóirat-szerkesztő. Ez a kötet nagyrészt különböző helyeken megjelent (vagy nyilvánosan nem is publikált), ma már csak nehezen elérhető tanulmányokat, konferenciái hozzászólásokat, továbbképzési előadásokat, könyvelőszókat, interjúkat tartalmaz tőle.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17.; Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu

HÍREK

MOLNÁR KATALIN

Beszámoló a XXI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszusról

A Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ Bölcsészettudományi Kara (SEK BTK), a Nyugat-magyarországi Egyetem Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központja (PSZKK) és a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE) 2011. augusztus 29. és 31. közt Szombathelyen rendezte meg a XXI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszust.

A kongresszus három napja mindenki számára nemcsak élvezetes, hanem hasznos is volt. Az előadások, kerekasztal-beszélgetések során az alkalmazott nyelvészeti témák széles körével ismerkedhettünk meg, s az egymással megosztott tudás, szakértelem és tapasztalat erős köteléket alakított és alakít ki a résztvevők közt.

A megnyitó során elhangzott, hogy egy kongresszus feladata rendszeresen az aktuális kutatások bemutatása, a szakmai párbeszéd folyamatosságának biztosítása. Időről időre kialakulnak azonban olyan – a történeti, gazdasági, tudománypolitikai környezetbe ágyazódó – élethelyzetek, amelyekben egy-egy tudományos tanácskozás szerepe túlnő a szokásos rutinon, s a tudományos diskurzus mellett egyéb tekintetben is kiemelt jelentőségre tesz szert a rendezvény; így ez a kongresszus is demonstrálta egy látásmód létét és jelenlétét, továbbá kísérletet tett arra, hogy megértesse az általa képviselték társadalmi hasznosságát, nélkülözhetetlenségét.

A XXI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus egy ilyen helyzetben határozott üzenettel bírt mindazok felé, akik nyitott füllel és nyitott gondolkodással figyeltek a három nap eseményeire, az elhangzó előadásokra és kerekasztal-beszélgetésekre.

A plenáris ülések előadásai, a kerekasztalok és a szekcióülések az alkalmazott nyelvészet témáinak széles körébe adtak betekintést. Bármilyen módon osztottuk is meg egymás közt gondolatainkat, tapasztalatunkat, véleményünket, azt jelentős érdeklődés övezte.

A szekcióüléseket 20 témakör köré csoportosítottuk, ezek a következők voltak a jelentkezések szerint: Számítógépes nyelvfeldolgozás és nyelvtechnológia 2 előadással; Az információkereső rendszerek nyelvi és nyelvészeti kérdései (kritériumok, tendenciák, fejlesztések) 3 előadással; Lexikológia és lexikográfia 5 előadással; Kontrasztív nyelvészet 4 előadással; Alkalmazott szociolingvisztika 4 előadással; Nyelvpolitika, nyelvtervezés, nyelvi jogok 6 előadással; Alkalmazott pszicholingvisztika 6 előadással; Nyelvtörténet és alkalmazott nyelvészet 3 előadással; A szövegtani kutatások alkalmazott nyelvészeti aspektusai 2 előadással; Nyelvföldrajz, névföldrajz, szociolingvisztika 6 előadással; Fordítástudomány 22 előadással; Interkulturalitás, interkulturális kompetencia, interkulturális kommunikáció 16 előadással; Genderkutatás 1 előadással; Szaknyelvi kommunikáció és terminológia 14 előadással; Idegennyelv-oktatás: kulturális és technológiai kérdések 1 előadással; Az internetes korszak nyelvészete 5 előadással; A média nyelvi világa 1 előadással; A magyar mint anyanyelv okta-

tása és használata 3 előadással; Az idegen nyelvek oktatásának aktuális kérdései, kihívásai 11 előadással; Nyelvművelés és stilsztika 5 előadással.

A 130 jelentkezett előadótól a három nap alatt 104 előadást hallottunk, ebből 4 a plenáris ülésen és 100 a 25 szekcióban hangzott el, emellett 4 kerekasztal-beszélgetésen vett részt hétfőn csaknem 100 érdeklődő. Külön kiemelendő, hogy egy-egy kerekasztalra vagy előadásra a PSZKK információs rendszerén keresztül meghívtuk a régió érdeklődő középiskolai és általános iskolai tanárait is, akik közül a három nap alatt csaknem százan vettek részt a kongresszus egy-egy eseményén.

A plenáris előadások mindegyike iránt nagy volt az érdeklődés, a hétfőiek a kongresszus „sláger” témáihoz, a szaknyelvhez és fordítástudományhoz kapcsolódtak; az utóbbiból kettő – ahogy Nyomárkay István professzor fogalmazott – az érem két oldalát mutatta be.

A kerekasztalok sajátos jellemzője, hogy a beszélgetéseket mindig akkor kell lezárni, amikor a legizgalmasabbak. A négy kerekasztal közül az elsőt, a hivatalos nyelvhasználat kérdéseivel foglalkozón a megye középiskoláiból és általános iskoláiból érkezett némettanár kollégák és a BTK érintett oktatói vettek részt, több mint harmincan. A téma a hivatalos nyelv és a szaknyelvek oktatása volt, mely rendkívül aktuálissá vált napjainkban az európai uniós munkavállalás és az ezzel összefüggő nyelvtanítási kihívások miatt.

A második kerekasztal a kisebbségi nyelvek és nyelvi kisebbségek kérdéseit tárgyalta Pusztay János vezetésével. A résztvevők több országon belül több kisebbség helyzetéről beszéltek, így a magyarokról Romániában, Ukrajnában, Szlovákiában, Szlovéniában; a szlovénekről Magyarországon; a horvátokról Ausztriában és Magyarországon; az oroszokról Lettországon és Észtországon; a finnugorokról Oroszországban és Norvégiában. A kerekasztal a következő fő kérdéseket érintette: nyelvi határok, mesterséges politikai határok; revitalizációs kísérletek és nyelvpolitika; revitalizáció vagy standardizáció a norvég és olasz sztenderd (állami) nyelvek példája alapján; valamint kiutak az elhalásból, a sikeres friuli példa szemben a moldvai magyarok statisztikai létszám-csökkenésével. A vitás pontok közt szerepelt a többnyelvűség a családban (vegyes házasságok): pozitív és negatív gyakorlatok, a többségi nyelv(ek) dominanciája a kisebbségi(ke)n; a többnyelvűség az oktatási rendszerekben (nemzetiségi iskolák): oktatáspolitikai gátak, a tankönyvek nem mindig körültekintő elkészítése (nyelvi lektorálás hiánya), a szaknyelvi problémák kiküszöbölése és a terminológia szerepe a kisebbségi / nemzeti nyelvek oktatásbéli túlélésében.

A Medgyes Péter által vezetett kerekasztal az idegen nyelvek oktatásának hatékonyságával foglalkozott a köz- és felsőoktatásban. A kongresszus résztvevőinek és középiskolai tanároknak a részvételével zajló beszélgetés központjában a szélesebb körben még nem ismert minisztériumi – az óvodától a felsőoktatásig az idegennyelv-oktatás reformját célzó – tervezet állt. A résztvevők a tervezetnek csupán néhány fontos pontjáról tudtak eszmét cserélni: a „mikor kezdjenek a gyerekek idegen nyelvet tanulni” kérdésétől a „mely nyelvet tanulni – az egyszerűnek tartottat-e vagy épp azt ne” és a „hány nyelvet tanulni” kérdéseken át a felsőoktatásnak az idegennyelv-oktatásban betöltött szerepe megvitatásáig.

A harmadik kerekasztal a kompetencia-mérés eredményeinek hatását elemezte az iskolákban, ezt Tóth László vezette. A beszélgetés középpontjában a következők álltak: mivel a kompetenciának mint valamilyen funkció teljesítésére való alkalmasságnak a mérése évente történik a 4., 6., 8. osztályban a teljes iskolai létszám körében – alapvető probléma az értékelés lassúsága (egyes esetekben egy év), viszont nagy előnye, hogy követéses vizsgálatot tesz lehetővé, és egyén, osztály, iskola, település, régió vagy akár egyéb szempontok alapján is lehet értékelni, következtetéseket levonni. Probléma az említetten túl, hogy az intézmények a következtetéseket egyelőre nem vonják le, nem hasznosítják, és ha el is jut a tanárokhoz az

eredmény, a tapasztalatokat nem komplex iskolai programba építik be, hanem (lásd szövegértés) egyes területekre utalják a problémát (például magyar nyelv és irodalom), holott az a képzés egészét érinti. Javaslatuk az, hogy a kompetencia-mérés ismeretét feltétlenül be kell építeni a tanárképzésbe.

A szekcióülések témáinak változatosságát mutatja a korábbi felsorolás, a két nap szekcióiból kettőt emelek ki, véletlenszerűen. A kedd reggeli interkulturális témájú szekcióban mind a 4 előadó nemzetközileg is ismert szakemberként (Falkné Bánó Klára, Hidasi Judit, Lendvai Endre, Sárdi Csilla) az interkulturális kommunikáció új kihívásainak való megfelelés lehetőségeit mutatta be. Ezek közt szerepeltek a globális következmények, a kommunikáció különféle értelmezései és céljai, az új alkalmazási területek új metodikái: turisztika, imázs e-brosúrák alapján, új tréning-formák: virtuális osztálytermi tréning és új keretek és modellek összevetése az interkulturális kommunikációban. Véleményük szerint a feladatok a jövőben is csak sokasodni fognak az új világrend igényeinek megfelelően, ezért a javaslataik közt szerepel az egyéni kutatások helyett „team-work” és kollaboráció, valamint egy magyar–kínai esettanulmányokat tartalmazó gyűjtemény összeállítása.

A konferencia alkalmazott pszicholingvisztika szekciójából kiemelendők a társalgási emlékezet és a kommunikáció kontextusa kapcsolatát, továbbá az alvást, illetve alvási zavarokat és azoknak a verbális kifejezésre és a nyelvtanulásra tett hatását vizsgáló előadások, ez utóbbinak a témája – természettudományos megközelítéséből adódóan – kuriózum volt a konferencián, ezért különösképpen felkeltette a résztvevők érdeklődését.

Összegzésként a megnyitón elhangzott gondolatokat idéztem, mivel az akkor elmondottakat ez a három nap megerősítette. Ez a gondolat az oktatásnak és ezzel párhuzamosan a tudományos kutatásnak minél erőteljesebb kapcsolódása a gazdasághoz, a munkaerőpiaci igényekhez. A kongresszus előadásai több esetben is meggyőzően bizonyították, hogy az itt elhangzott kutatási eredmények közvetett és közvetlen módon egyaránt hatást gyakorolnak a munka világára.

Ez a kongresszus kiváló alkalmat adott az alkalmazott nyelvészeknek, hogy saját kutatásaikat ismertethessék, emellett mások kutatásainak megismerésével és a vélemények cseréjével további ösztönzést kaptak a kutatások és az ezeken alapuló munka folytatásához.

Elköszönő főszerkesztői levél

A Modern Nyelvoktatás XVII. évfolyamának 4. számával a főszerkesztő és csapata elköszön az olvasóitól.

A folyóiratot a Corvina Kiadó indította el Bart István igazgató kezdeményezésére; az ő felkérése alapján szerkesztettem a Modern Nyelvoktatást a 2006. évfolyam 1. számáig Blaschtk Éva szerkesztővel együtt.

A 2006. évi 2. számtól kezdve a folyóirat a Tinta Könyvkiadóhoz került, amelynek Kiss Gábor az igazgatója. Időközben a folyóirat a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok (MANYE) orgánumává vált, amelyet az egyesület tagjai tagilletményként kapnak kézhez. A folyóiratot azóta Szöllősy Éva szerkesztővel együtt szerkesztettük. Munkánkat három rovatvezető segítette: Terts István (recenziós rovat) és Horváth József (szoftver rovat), valamint Szöllősy-Sebestyén András (hírek rovat).

2007-ig a MANYE elnöke voltam; akkor életkorom miatt a további szolgálatot már nem vállaltam. Azóta a folyóirat szerkesztésére összpontosítottam a figyelmemet: évről évre tettünk kisebb-nagyobb lépéseket, hogy az – olvasható – egyesületi szakmai folyóirat mellett a tudományos folyóiratok nemzetközileg elismert jegyeivel rendelkezünk. Megvalósítottuk a tanulmányok „duplán” anonim lektorálását (a lektorok sem ismerték a szerzőt), az idegen nyelvű kivonatokat készítését, valamint a nemzetközileg is feldolgozható tartalomjegyzéket. Az átalakulást a következő tisztújításig terveztük befejezni, és ezt végre is hajtottuk. A jelen (2011. évi 4.) számot még a régi stábbal együtt szerkesztjük.

A MANYE 2011-ben választotta meg (javaslatomra) az új főszerkesztőt: Medgyes Péter egyetemi tanárt, aki 2012. január 1-től jegyzi a folyóiratot. Munkatársaival ő fogja továbbvinni a szerkesztést és annak folyamatos modernizálását. (Egy évig az új főszerkesztő segítője maradok.) Maradt ugyanis még sok javítanivaló.

Az eddigi szerkesztőbizottság az új főszerkesztő javaslatára tanácsadó bizottságként fog tovább működni. A magam részéről én is megköszönöm eddigi segítségüket és további jó munkát kívánok Manherz Károly elnöknek; valamint Abádi Zoltán, Gósy Mária, Hidasi Judit, Klaudy Kinga, Kontra Miklós, Lengyel Zsolt és Székely Gábor kollegáknak.

Búcsúzásom alkalmából köszönetet mondok a MANYE egész tagságának, azon belül is elnökének, vezetőségének és választmányának.

Külön köszönetet mondok Bagu Lászlónak, a Tinta Könyvkiadó tipográfus tördelő-szerkesztőjének; utoljára a főszerkesztő változásától függetlenül szintén elköszönő Szöllősy Évának, aki voltaképpen a folyóirat tényleges szerkesztője volt.

Azt hiszem, hogy ez a 17 év nemcsak az alkalmazott nyelvészeti szakmának volt hasznos, hanem munkatársaimnak és magamnak is sok érdekes tapasztalatot hozott.

Szépe György

A XVII. évfolyam 4. számának szerzői

- BÁRDOS JENŐ, Eszterházy Károly Főiskola, Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar, Eger
(bardos.jenoistvan@chello.hu)
- BENCZIK VILMOS, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest
(benczik.vilmos@tok.elte.hu)
- DRAHOTA-SZABÓ ERZSÉBET, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Német Nyelvészeti Tanszék és Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Német Nemzetiségi Tanszék
(botschaft@freemail.hu)
- GRÓZ ANDREA, Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar,
Pedagógia Intézeti Tanszék, Győr (grozan@freemail.hu)
- HARDI JUDIT, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar (hardi.judit@tfk.kefo.hu)
- JANKOVICS MÁRIA, Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ,
Szláv Filológiai Intézet, Szombathely (jmaria@btk.nyme.hu)
- JUNGNÉ FONT JUDIT, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Iskola
(font.judit@index.hu)
- MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest
(medgyesp@citromail.hu)
- MOLNÁR KATALIN, Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ,
Anglisztika Intézeti Tanszék, Szombathely (mkati@btk.nyme.hu)
- PRÓSZÉKY GÁBOR, MorphoLogic, Budapest (proszeky@morphologic.hu) és Pázmány Péter
Katolikus Egyetem Információs Technológiai Kar, Budapest (proszeky@itk.ppke.hu)
- RADICS KATALIN, University of California, Los Angeles (kradics@library.ucla.edu)
- SCHMIDT ILDIKÓ, Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest (schmidtildi@yahoo.com)
- SZÉPE GYÖRGY, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék és Zsigmond Király Főiskola,
Budapest (szepe.gyorgy@chello.hu)
- THÉKES ISTVÁN, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet (jerry@jerrythekes.com)

MANYE XXII.

**A MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK
ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE**

és a

**SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
Juhász Gyula Pedagógusképző Kara**

2012. április 12-13-14-én
rendezi meg Szegeden

a MANYE XXII. kongresszusát

Társadalmi változások – nyelvi változások

Alkalmazott nyelvészeti kutatások

a Kárpát-medencében

címmel.

A szervezők szeretettel várnak mindenkit,
aki érdeklődik az alkalmazott nyelvészet
bármely részterülete iránt.