

# Modern Nyelvoktatás

**Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat**

*A Tartalomból:*

❖ **Modern nyelvoktatás 1995** ❖

❖ **Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására** ❖

❖ **Nyelvvizsga-rendszerünk vizsgálja** ❖ **Nyelv és megismerés** ❖ **Tíz kicsi nyelvtan** ❖

❖ **Lesz-e birtokper Oxfordban?** ❖ **Bemutatjuk a Magyarországi Francia Intézetet** ❖

❖ **Könyvszemle** ❖ **Hírek és felhívások** ❖ **Kérdések az Olvasóhoz** ❖



**I. évfolyam 1. szám**

**1995 december**



# Modern Nyelvoktatás

---

**Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat**

**Főszerkesztő: Szépe György**

## TARTALOM

- Szépe György: Modern nyelvoktatás 1995 . . . 3*  
*Nikolov Marianne: Általános iskolás gyerekek motivációja  
az angol mint idegen nyelv tanulására . . . 7*  
*Manherz Károly: Nyelvvizsga-rendszerünk vizsgálója . . . 21*  
*Alexander Z. Guiora: Nyelv és megismerés . . . 37*  
*Gráf Zoltán Benedek: Tíz kicsi nyelvtan . . . 50*  
*Kovács János: Lesz-e birtokper Oxfordban? . . . 57*  
*Jean-Luc Soulé: Bemutatjuk a Magyarországi Francia Intézetet . . . 62*
- Könyvszemle . . . 69  
Hírek és felhívások . . . 90  
Kérdések az Olvasóhoz . . . 93

---

**I. évfolyam 1. szám**

**1995 december**

## **Az I. évfolyam 1. szám szerzői**

BENDE-FARKAS ÁGNES, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest

GACS JUDIT, Külkereskedelmi Főiskola, Budapest

GRÁF ZOLTÁN BENEDEK, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Anglisztikai és Amerikanisztikai Intézet, Piliscsaba

GUIORA, ALEXANDER Z., Haifai Egyetem, Izrael

HELL GYÖRGY, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Német Tanszék, Piliscsaba

HORVÁTH JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Tanszék, Pécs

KIS TAMÁS, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Debrecen

KOVÁCS JÁNOS, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanárképző Főiskolai Kar, Angol Tanszék, Budapest

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

MAJOROSI ANNA, Svájci Tanártovábbképző Központ, Budapest

MANHERZ KÁROLY, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest

NIKOLOV MARIANNE, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Tanszék, Pécs

RÉPÁSI GYÖRGYNÉ, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyelvi Lektorátus, Nyíregyháza

SOULÉ, JEAN-LUC, Magyarországi Francia Intézet, Budapest

SZÉKELY GÁBOR, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Német Tanszék, Nyíregyháza

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

TÍMÁR ESZTER, Bell Iskolák, Budapest

UZONYI PÁL, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanárképző Főiskolai Kar, Német Tanszék, Budapest

### **Szerkesztőbizottság**

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen

BLASCHTIK ÉVA (*felelős szerkesztő*), Corvina Kiadó, Budapest

BOLDIZSÁR GÁBOR, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest

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

KOHN JÁNOS, Bercsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

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

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

MANHERZ KÁROLY (*elnök*), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

SZABLYÁR ANNA (*a hirovat vezetője*), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

SZÉKELY GÁBOR, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

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

Megjelenik négyszer egy évben ♦ Kladjja a CORVINA ♦ Felelős kiadó: Bart István ♦ Műszaki vezető: Kozma Miklós. A kiadó és a szerkesztőség címe (*valamint hirdetésfelvétel*): 1052 Budapest, Vörösmarty tér 1. Telefon: 118 4347 ♦ Fax: 118 4410 ♦ Levélcím: H-1364 Budapest, Pf. 108. ♦ Szerkesztőségi órák: hétfőn 14-16 óráig ♦ Tipográfia és tördelés: Regál Grafikai Stúdió ♦ Készült a STÁDIUM Nyomdában ♦ Felelős vezető: Gyarmathy László ♦ Kedvezményes előfizetési díj egy évre: 800 Ft. ♦ Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦ ISSN 1219–638 X

**Folyóiratunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával jelenik meg.**

SZÉPE GYÖRGY

# Modern Nyelvoktatás 1995

## Új folyóirat

Talán Magyarország az egyetlen közepes méretű európai ország, ahol nincs rendszeresen megjelenő folyóirata az idegen nyelvek tanításának és a vele szorosan összefüggő alkalmazott nyelvészetnek. A fordulat előtt két periodika is szolgálta ezt szakterületet: *Az idegen nyelvek tanítása*, a minisztérium és az „OPI” két havi folyóirata, valamint a *Modern Nyelvoktatás*, amely a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat keretében volt a „felnőtt- és felsőoktatás” tájékoztatója. 1989-ben mindkettő megszűnt. Jelennek meg ugyan különböző részleges célkitűzésű periodikák (ezekről számot is szeretnénk majd adni), de a szakmának jelenleg nincs átfogó folyóirata; s tegyük hozzá, hogy voltaképpen soha nem volt olyan szintű, mint a legtöbb európai ország alkalmazott nyelvészeti folyóirata.

## A változások

Az elmúlt öt évben óriási változások történtek Magyarországon és a világnak ezen a táján. E változások hatását még fel sem tudjuk mérni; csak egy-kettőt említek közülük (szorosan az idegen nyelvek oktatására szorítkozva).

Megszűnt az orosz nyelv kötelező oktatása. Ennek nem az volt a legnagyobb hibája, hogy egy olyan nyelvet próbált terjeszteni, amire Magyarországon soha nem volt ekkora igény (valamilyen érdeklődés mindig volt és feltehetően mindig is lesz iránta), hanem az, hogy első idegen nyelvként sikertelenül tanítva akadályozott mindenféle későbbi idegennyelv-oktatást.

Az új, szabadabb közlekedési-turisztikai, művelődési, kereskedelmi és hírközlési viszonyok közepette nagyon sok ember kezdett el idegen nyelvet tanulni vagy folytatta félbemaradt nyelvtanulását. Elérhető közelségbe került a nyelvek gyakorlati felhasználása mindenféle politikai vagy ideológiai mellékzöngé nélkül. Az idegen nyelv lassanként ugyanúgy része lesz életünknek, mint a tőlünk nyugatabbra fekvő európai országokban. Az „idegen nyelv” többé nem idegen.

Ugrásszerűen megnőtt az angol, a német, a francia, olasz és spanyol nyelv tanulása iránti igény az iskolarendszer egészében és az iskolán kívüli szférában. Az angol és a spanyol iránt soha nem volt ekkora igény; de a német, a francia és az olasz is elérte a negyvenes évekbeli szintet és feltehetően túl is lépett régi pozícióin.

Itt jegyezzük meg, hogy a latint is „modern” nyelvnek tekintjük, mivel ma is élő igény van rá számos szakterületen. Sajnos, a latintanítás különösen visszaszorult az elmúlt évtizedekben.

Fellendült a magyarországi nemzeti kisebbségi nyelvek tanítása is; a nemzetiségi törvény keretében remélhetőleg az eddigieknél jobb nemzetiségi oktatási modelleket találnak majd.

Ugyanakkor a magyar mint idegen nyelv oktatása mintegy másfél évtizede fellendülőben van. Ez a tevékenység szorosan összekapcsolódik a „hungarológiai” oktatással, vagyis a magyar irodalom, kultúra és történelem külföldi oktatásával. Bennünket elsősorban az összetett szakma nyelvi része foglalkoztat.

Kevesebb eredményt lehet felmutatni az európai, kisebb elterjedtségű nyelveknek, valamint az Európán kívüli nyelveknek a magyarországi tanításával kapcsolatban. Talán csak a finn és a lengyel kivétel ez alól. Még a legközelebbi szomszédaink nyelve iránt is viszonylag csekély az érdeklődés Magyarországon; ezen is változtatni kellene.

### **Az első Modern Nyelvoktatás (1963–1989)**

Folyóiratunk címe azonos a *Modern Nyelvoktatás* periodikáéval. Ez nem véletlen, mert több tekintetben folytatásának valljuk magunkat. S vállaljuk a címben megbúvó kétértelműséget is: a modern – vagyis élő – nyelvek tanításáról lesz szó, mégpedig modern – vagyis friss – keretben.

A régi *Modern Nyelvoktatás* az idegen nyelvek tanítását a nyelvészet (első sorban az alkalmazott nyelvészet), a pedagógia és a pszichológia nemzetközi eredményeinek együttes segítségével kívánta fejleszteni, nagy súlyt helyezve a magyarországi tapasztalatok bemutatására is. Ez a felfogás meglehetősen különbözött az akkori – hivatalos – felfogástól, amely az idegen nyelvek oktatását egyszerű didaktikai (szakdidaktikai, metodikai) feladatnak tekintette és a pedagógiai szakma vége felé sorolta be. (A folyóiratnak hangsúlyozottan „nem hivatalos” jellege volt: minden hivatalos pozíció nélküli szakemberek szerkesztették, sokszorosítva jelent meg, ingyenes volt és általában a szerzők sem kaptak érte tiszteletdíjat.)

Hadd említsük meg az első két kiváló szerkesztőt: a már régebben elhunyt Simon Józsefné Tudóssy Margitot, valamint az ez évben elhunyt Fülel-Szántó Endrét.

A későbbiek során vissza fogunk térni a lila borítású periodika részletesebb bemutatására.

### **Új alapok**

A hatvanas évektől kezdve voltaképpen létrejött egy új tudományos szakterület, amely – a fentebb jelzett régebbi felfogással szemben – javarészt az alkalmazott nyelvészet keretén belül helyezkedik el, mint annak központi része. A modern alkalmazott nyelvészet pedig elsősorban a pszicholingvisztikára épül.

Elég sok megbízható összefoglalás áll rendelkezésre erről a szakmáról, igyekezni fogunk felhívni rá a figyelmet. Egy sorozatot is tervezünk, amely szisztematikusan bemutatja majd a szakterület alapjait és nemzetközileg jelentős új eredményeit. Ez volna a tanári továbbképzési funkciónk. Úgy gondoljuk, hogy a gyakorló nyelvtanár számára tanulságos ezeknek a megismerése.

Természetesen helyet kívánunk biztosítani eredeti kutatások közlésének és saját, friss, tanári tapasztalatok bemutatásának.

Ugyanakkor nagyon szeretnénk, hogy ha kritikai elemzések sorozatával tudnánk bemutatni, megőrizni és talán visszahozni mindent, ami eredményes volt a magyarországi gyakorlatban.

## **Az alkalmazott nyelvészet**

Ma már alig van olyan nyelvoktatási folyóirat, amely élesen lementszené az idegen nyelvek oktatásáról a vele összefüggő egyéb szakterületeket. Úgy gondoljuk, hogy ezeknek a bemutatása hasznos lesz nemcsak a nyelvtanárok számára, hanem a fejlesztők, kutatók és a tanügyigazgatásban dolgozók számára is.

Elsősorban a magyar anyanyelvi oktatás legfontosabb kérdéseinek szeretnénk helyet biztosítani, mégpedig nem szembeállítva, hanem összhangba hozva az idegen nyelvek oktatásával. Hasonlóképpen tematikánk részének tekintjük a magyarországi nemzetiségiek és etnikai csoportok nyelvi nevelését, a két-nyelvű oktatást.

Igen fontosnak tartjuk, hogy a fordítás, a lexikográfia és a terminológia problémáiról és eredményeiről hírt adjunk.

Úgy véljük, hogy a nyelvoktatás ma már nem lehet meg a nyelvpolitika, a szociolingvisztika és az antropológiai nyelvészet eredményei nélkül.

Röviden összefoglalva: azt hisszük, hogy az alkalmazott nyelvészet egésze tanulságos lehet a folyóirat olvasói számára, ezért a nemzetközi kommunikáció, a nyelvoktatás technikai eszközei (elsősorban a számítógép és a videó), a kommunikációs defektusok, gyermeknyelv, írástanítás is mind fel fognak bukanni füzetekben.

Nem kell azonban attól félni, hogy a tanítási módszerek, a tananyagok bemutatása, a tantervek elemzése emiatt háttérbe szorul; épp ellenkezőleg, a szélesebb kereteket tekintjük a hagyományosan egy kissé beszűkült témák sikeres kezelési feltételének.

## **A folyóirat rovatai**

Az átfogó tanulmányok, aktuális kérdésekkel foglalkozó cikkek, neves személyiségekkel folytatott interjúk és kulturális intézeteket bemutató írások mellett külön rovatot szentelünk a könyvismertetéseknek. „Könyvszemlénkben” helyet kapnak a témába vágó magyar kiadványokon kívül a külföldi kiadók Magyarországon terjesztett könyvei, magyar szerzők külföldön megjelent művei és a nevezetesebb külföldi kiadványok is. Recenzióinkat mintegy iránytűnek szánjuk, amelynek segítségével olvasóink eligazodhatnak a könyvek sokaságában. Szervesen kapcsolódik e rovathoz a napjainkban immár elengedhetetlen szoftver-kritika.

„Hírek és felhívások” című rovatunkban különböző hazai és külföldi rendezvényekre, konferenciákra, továbbképzési és ösztöndíj-lehetőségekre szeretnénk felhívni a figyelmet, annál is inkább, mert különben elég körülményes hozzájutni ezekhez az információkhoz.

A „Levelek a szerkesztőhöz” rovatban olvasóink véleményének és javaslatainak szándékszunk majd helyet biztosítani, amint az „Apróhirdetések” rovat is olvasóinkat szolgálja.

## **A folyóirat műhelye**

A folyóiratot a Corvina Kiadó adja ki; annak idegen nyelvi szerkesztősége az a kis műhely, amely az egyes füzeteket gondozza.

A folyóirat koncepcióját és terveit a szerkesztőbizottság állítja össze, illetve hagyja jóvá. Ez a szélesebb műhelyünk. Még szélesebb műhelyünk a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete, amelynek erkölcsi támogatására számítunk, valamint a magyarországi nyelvtanárok és alkalmazott nyelvészek nagy tábora, akiknek az írásait és véleményét várjuk. A folyóirat tervének és rovatainak összeállításában sok segítséget kaptunk a leendő olvasóink által kitöltött kérdőívektől.

Az 1. számban a „Levelek a szerkesztőhöz” rovat későbbi helyén található az a kérdőív, amely segítette a szerkesztőséget a folyóirat profiljának kialakításában. Mivel azonban ezt a profilt, valamint a folyóirat rovatszerkezetét nem tekintjük egyszer s mindenkorra változatlanoknak, ezért köszönettel veszünk mindenféle megjegyzést, javaslatot (akár a kérdőív segítségével, akár anélkül). Az olvasókhöz intézett kérdéseink szolgáljanak ösztönzésül ahhoz, hogy tollat ragadjanak avagy komputert elé üljenek és levelet írjanak a szerkesztőhöz (annál is inkább, mert még nem alakultak ki véglegesen a rovatok, azok arányai, sőt a több nyelvvvel foglalkozó – és ezért több nyelv szerkesztési hagyományaira ügyelő – folyóirat szövegalkotási normái sem).

## **Akkor elkezdjük**

... az 1. számot.

Minden kezdésnek megvan a maga kockázata, ezt azonban vállalni kell. Napjainkban, amikor nagyon meg kell számolni az egyre kevesebb forintot, olyan folyóiratot szeretnénk kínálni, amely előbb-utóbb „piaci áruként” is megáll a saját lábán.

Ehhez kérjük az olvasók támogatását, ha az első, ingyenes szám felkeltette érdeklődésüket.



# Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására

– *Te miért tanulsz angolul?*

– *Mer alacsony a tanárnéni.*

## Bevezetés

Gyerekekről általában azt tartják, hogy motiváltak az idegen nyelvek tanulására, de motivációjukkal foglalkozó kutatás alig található a szakirodalomban. Ez a tanulmány azt mutatja be, milyen válaszokat adnak általános iskolás gyerekek arra a kérdésre, hogy miért tanulnak angolul.

Bár a motivációt minden tanár talán a leglényegesebb tényezőként tartja számon, mégsem könnyű meghatározni. Brown (1987) szerint a motiváció az a fogalom, melyet leggyakrabban használnak a siker vagy kudarc magyarázataként bármilyen összetett feladattal kapcsolatban. A legtöbb forrás megegyezik abban, hogy a motiváció azonos azzal a belső késztetéssel, vágygal, melynek hatására az emberek cselekednek. A legtöbb második nyelv elsajátítással foglalkozó forrás azonban évtizedek óta szűkebb értelemben tárgyalja a motiváció kérdését (pl. Dulay, Burt és Krashen, 1982; Stern 1983; Ellis 1986, Larsen-Freeman és Long 1991), és csak néhányuk veszi figyelembe a pedagógiai összefüggéseket (van Els és társai 1984; Brown 1987; Dörnyei 1990, 1994a; Skehan 1989; Crookes és Schmidt 1991; Ellis 1994; Oxford és Shearin 1994).

Crookes és Schmidt (1991) szerint a motivációval foglalkozó kutatás két értelemben korlátozott: a közelítés társadalomlélektani indíttatású, és keveredik benne az attitűd és motiváció fogalma. A társadalmi attitűd és motiváció elhatárolatlansága hátráltatja a második nyelv elsajátításával kapcsolatos eredmények hasznosítását a pszicholingvisztikában és nyelvpedagógiában.

Gardner és Tremblay (1994) ugyanezt fogalmazza meg a 90-es évek motivációval kapcsolatos cikkeinek reneszánszával kapcsolatban, amikor a gyakorlati kutatások szükségességét hangsúlyozza.

Az alábbiakban a motivációval foglalkozó szakirodalmat tekintjük át először a pszichológiában, aztán a második nyelv elsajátítása területén, végül gyerekek idegennyelv-oktatásában.

A gyerekkori idegennyelv-oktatásra vonatkozó következtetéseket azoknak a hosszanti vizsgálatoknak alapján vonjuk le, amelyek magyar gyerekek attitűdjét és motivációját kívánták feltérképezni. Reményeink szerint a kutatás eredményei hozzájárulhatnak általános iskolás korú gyerekek motivációjának és az osztálytermi eljárások motivációs hatásainak jobb megértéséhez.

## Motiváció a pszichológiában

A behaviorista hagyomány szerint az emberek akkor motiváltak, ha viselkedésük megerősítést kap. Ennek az iskolának a követői a dicséret és jutalmazás

szerepét hangsúlyozzák, ami a példák követésével és a büntetés elkerülésével hat a személyiség fejlődésére. A megerősítésnek ezek a formái külső (extrinsic) motivációt jelentenek, melyek a gyerekkori idegennyelv-oktatásban a tanári jutalmazásban, jó jegyekben vagy büntetésben, szülők és kortársak visszajelzéseiben jelennek meg. Ideális körülmények között a motivációnak belsőnek (intrinsic) kellene lennie, amikor a tanulók egy tevékenységet, feladatot önmagáért végeznek el. A kognitív iskola a belső motivációra helyezi a hangsúlyt: Biehler és Snowman (1986) szerint az emberekben örökös a vágy az egyensúly megőrzésére. Az a vágy a diákokban, hogy elérjék a tudást, azt az érzést erősíti, hogy a tudásért tanulnak. Ilyen értelemben a problémamegoldás, az aktív részvétel egy tevékenységben, valamilyen feladat megoldásának képessége önmagában jutalom. Mindezekből következően a feladatoknak, tennivalóknak és tananyagoknak önmagukban kellene vonzóknak és érdekesnek lenniük ahhoz, hogy biztosítsák a belső motivációt.

Atkinson (1964) teljesítmény-motivációs elmélete szintén sok hasznosíthatót tár fel az idegennyelv-tanulás sikeréről és kudarcáról. Az elmélet szerint az emberek a lehetséges legmagasabb szinten szeretnék sikert elérni, ugyanakkor a kudarcot elkerülni. A sikerélmény tovább erősíti az eredményesség iránti igényt. Tapasztalataink szerint az idegen nyelvet tanuló gyerekek hisznek kitűzött céljaik megvalósíthatóságában és sikerorientáltak. Ezért olyan feladatokat kell kitűznünk eléjük, amelyeket sikerrel teljesíthetnek. Ennek megvalósítása az egyéni különbségek miatt ütközik nehézségekbe: a tanárok nehezen tudnak minden tanulónak mindenkor sikerélményt biztosítani.

Egy másik vonatkozást tár fel a motiváció-tulajdonítás (attribution) elmélete, mely azzal foglalkozik, hogy az emberek milyen okokat tulajdonítanak az eseményeknek. Skehan (1989) az eredményességet négy különböző okra vezeti vissza: a képességre, a feladat nehézségére, az erőfeszítésre és a szerencsére. Az iskolában alacsony szinten teljesítők sikertelenségük okát általában képességeik hiányosságaiiban látják és feltételezik, hogy nem is érdemes nagyobb erőfeszítést tenni. Ha ezek az alacsony teljesítményű tanulók mégis sikert érnek el, azt hajlamosak a szerencsének tulajdonítani. Ugyanakkor a jól teljesítők sikertelenségük okát az erőfeszítés hiányának tulajdonítják és feltételezik, hogy nagyobb erőbedobással a siker elérhető.

A motiváció humanista felfogása tükröződik Maslow (1970) növekedés-motivációs elméletében, mely szerint az emberi motivációk sokfélesége érintkezik azon a közös ponton, hogy az alsóbbrendű motivációknak kell először teljesülniük ahhoz, hogy a személyiség megvalósítsa összes lehetőségét. A szükségletek egymásra épülő rendszerét dolgozta ki, melyben kétféle szükségletet különböztet meg: egyrészt hiányszükségleteket, ide sorolja a fiziológiai szükségleteket, a biztonság, valahova tartozás, szeretet és megbecsülés igényét, másrészt növekedésszükségleteket, nevezetesen az „önaktualizálás”, a tudás és megértés igényét, valamint az esztétikai szükségleteket. Az elmélet szerint az emberek akkor motiváltak növekedési szükségleteik kielégítésére, ha hiányszükségleteiket kielégítették. Mindez igen tanulságos gyerekek idegennyelv-oktatásával kapcsolatban: a tanárnak gondoskodnia kell arról, hogy a gyerekek alapvető szükségletei teljesüljenek. A 6–14 éves gyerekek válaszaiban látni fogjuk, hogy ezeket az al-

sóbbrendű szükségleteket a tanárnak kell kielégítenie. Minél fiatalabbak a tanulók, annál inkább fügnek hiányszükségeiktől és a tanártól.

### **Motiváció az idegennyelv-oktatásban**

A motiváció szerepe az idegennyelv-oktatásban hagyományosan kapcsolódik az attitűd vizsgálatához, valamint Lambert és Gardner nevéhez. Gardner és Lambert (1972) különbséget tesz „instrumentális” és „integratív” motiváció között: az instrumentális motiváció azt a fajta késztetést jelöli, melynek hatására azért tanulunk idegen nyelven, hogy valamilyen praktikus célt elérjünk vele: pl. jobb állást, külföldi utazást, egyetemi felvételt, szakirodalom olvasását. Az integratív motiváció olyan emberekre jellemző, akik azonosulnak a célnyelv kultúrájával, beszélőivel, és a célnyelvi társadalomba kívánnak beolvadni.

Gardner motivációról szóló gondolatait a hetvenes évek óta nyelvelsajátítási elméletté (1985) fejlesztette tovább, amelyet sokan elemeztek (Au 1988; Gardner 1988), mígnem a fenti megkülönböztetés általánosan elfogadottá, sőt kizárólagossá vált a szakirodalomban. A kilencvenes évek elejétől fogva a motivációval foglalkozó elméleti eszmecserek és gyakorlati kutatások reneszánszát éljük. Félreértésekre adott okot, hogy, amint Dörnyei (1994b) fogalmaz, Gardner terminológiája a motiváció és motívum kérdéskörében ellentmondásosan fejlődött, és az ellentmondást csak napjainkban tisztázták, amikor Gardner és Tremblay (1994) hangsúlyozták, hogy Gardner elmélete nem integratív és instrumentális motivációk, hanem ilyen irányultságok (orientation) között tesz különbséget.

Általános iskolai tapasztalataim szerint a fenti megkülönböztetés csak korlátozottan alkalmazható gyerekek idegen nyelvi oktatásában a motiváció elemzésére. Amint a kutatás eredményei tükrözni fogják, az integratív motiváció célnyelvi vagy kétnyelvű környezetben hat, de szerepe gyerekek idegen nyelvi nevelésében elhanyagolható.

Idegen nyelvi környezetben instrumentális és egyéb motívumok játszanak fontos szerepet. Dörnyei (1990) 134 angolul tanuló fiatal felnőttet vizsgált kérdőívvel. A kérdőív két részből állt: 1. a nyelv használatát, 2. a szándékokat, értékeket, érdeklődést és attitűdöt mérte fel. Az eredmények szerint az instrumentális motívumok jelentősen befolyásolják az idegen nyelvek tanulásának motivációját. Ezt a dimenziót Dörnyei „instrumentális motivációs alrendszernek” nevezi, melynek részei azok a külső motívumok, melyeket a nyelvtanuló hosszú távú szakmai tervei befolyásolnak. A másik alrendszer „integratív motivációs alrendszerként” határozta meg, melyet megalapoz az általános hozzáállás az idegen nyelvekhez, kultúrákhoz és emberekhez; a világkép szélesítésének és a vidékiség elkerülésének vágya, az új kihívások iránti vonzódás; és az új közösségbe való beilleszkedés igénye. A két alrendszer kiegészíti az „eredményesség szükséglete”, mely a pedagógiai kontextushoz kötődik, valamint a „múltbeli sikertelenségeknek tulajdonított” motívumok, melyek az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos gyakori negatív élményekkel magyarázhatók.

Egy másik átfogó tanulmány (Coleman 1995) 3000 brit, osztrák és német haladó szintű egyetemistát vizsgált. Az összefoglalóban a következő motivációs tényezőket emelte ki a szerző: a) a Gardner és Lambert integratív orientációjá-

hoz hasonló társadalmi-lélektani elemet, ezen belül a célnyelvet beszélők megismerésének és a közjük való beilleszkedés vágyát; *b*) a nyelv szeretetét, amit erősít a tanulásában elért siker; *c*) a szakmai irányultságot, és *d*) a szülők, barátok és tanárok hatását. A motiváció és nyelvtudás összefüggésének vizsgálatkor ugyanakkor az osztálytermi motivációs tényező bizonyult a legmegbízhatóbb előrejelzőnek, míg a legsikeresebb egyetemistáknál az integratív jellegű irányultság volt túlsúlyban az instrumentálissal szemben.

A gyerekekre vonatkoztatható kérdések többrétűek: vajon hasonló motivációs tényezők találhatók-e az ő esetükben is? Hogyan és milyen mértékben befolyásolja a sikerélmény szükségessége a motivációjukat? Hogyan változik a motiváció a kor és az idő előrehaladtával?

A motivációs kutatások gyenge pontjait elemezte Crookes és Schmidt (1991) cikke. Joggal hangsúlyozták, hogy a kutatások figyelmen kívül hagyták az osztálytermi összefüggéseket, kevés a hosszanti vizsgálat, hiányzik a tanárok szempontjából történő elemzés. A tanárok azt a tanulót tartják motiválnak, aki aktívan és hasznosan vesz részt a tanulási folyamatban, kitartóan teljesít folyamatos bátorítás nélkül. A motivációt választásként, elfoglaltságként, kitartásként értelmezik, amit a megfelelés, a várakozás és az eredmény befolyásol. A motiváció belső szerkezete tartalmazza az érdeklődést a tantárgy vagy a tanulási folyamat iránt, a megfelelés a személyes szükségletek felismerését, a várakozás a sikerre vagy kudarcra értendő, míg az eredmények a külső vagy belső jutalmak előrevetítését jelentik. A motiváció kapcsolatát a második nyelv tanulásával négy szinten vizsgálja Crookes és Schmidt (1991). A mikroszinten a motiváció és figyelem áll a középpontban: csak az válik tudássá, amire a tanuló figyel. Az osztályterem szintjén olyan eljárásokkal és feladatokkal találkozunk, amelyeknek gyerekek esetében, mint látni fogjuk, önmagukban kell motiválónak lenniük úgy, hogy a tanulók fel tudják mérni, a feladat nehézsége teljesíthető kihívás számukra. A csoportmunka az összetartozást erősíti, a gyerekek szívesen osztják meg tudásukat másokkal. Az érdeklődés és kíváncsiság ébrentartásához önmagukban érdekes témák és feladatok szükségesek, míg a külső motívumokat a jegyek és jutalmak jelentik, melyek fokozhatják a teljesítményt, bár a hosszú távú cél maga a tudás. A tanmenet szintjén a szükségletek elemzése alapvető követelmény a szerzők szerint, de nem említik a tárgyalásos (negotiated) tanmenetet, melyben a tanulók folyamatos bevonása a döntéshozatalba fokozhatja a motivációt. Ennek egyik lehetséges változata a történetre alapozott tanterv (Nikolov 1994, megjelenés alatt).

A motivációról alkotott kép még színesebbé vált és lényegesen letisztult, amikor Oxford és Shearin (1994) újraindította a vitát (Dörnyei 1994a, 1994b; Gardner és Tremblay 1994a, 1994b; Oxford 1994). A hozzászólók mindegyike az instrumentális motiváció fontosságát hangsúlyozza és a pedagógiai szempontok előtérbe helyezését szorgalmazza.

Oxford és Shearin (1994) javaslata szerint az általános, ipari, pedagógiai és kognitív pszichológia eredményeit is alkalmazni kellene a második nyelv elsajátításával kapcsolatos kutatásokban, mivel lehetségesek a motivációnak olyan forrásai, mint amilyen az eredményesség vágya, illetve a miatta való szorongás, vagy a kudarc elkerülésének szüksége. Szerintük akkor motiváltak a tanulók,

ha a sikerorientáltság magas fokú, ennek érdekében a céloknak világosaknak, megfelelőeknek, elérhetőeknek kell lenniük, és a teljesítésről visszajelzés szükséges.

Dörnyei (1994a) a motiváció szerkezetének összefoglalásában olyan háromszintű modellt javasol, amelyben elkülönül a nyelvi szint, a tanulói szint és a tanulási helyzet szintje. A legáltalánosabb a nyelvi szint, amelyen a célnyelv kultúrájához, beszélőjéhez és a nyelv hasznosságához való viszony jelenik meg. Ez írható le Gardner integratív és instrumentális alrendszerével. A nyelvtanuló szintjén két összetevő különül el: az eredményesség szükséglete és az önbizalom, mint állandósult személyiségvonások. A tanulási helyzet szintjén megjelenő külső és belső motivációk három csoportba oszthatók: *a)* a kurzussal, tanmenettel, módszerrel és tananyaggal kapcsolatos tényezők; *b)* a tanár személyiségéhez, tanítási stílusához, visszajelzéseiseihez, a tanulókhöz való viszonyához kapcsolódó tényezők; és *c)* a csoport jellemzői (dinamikája, céljai, normái, összetartása). Ugyanez a cikk a diákok motiválását célzó tanácsok hosszú sorát fogalmazza meg, melyek mind helytállóak gyerekek idegen nyelvre tanítása esetében, megvalósításuk azonban nagyon nehéz feladat. A fenti modell szintjei közül gyerekek esetében a tanulási helyzethez kapcsolódó tényezők játsszák a meghatározó szerepet.

Vizsgálódásunk tárgyának szempontjából a fenti irodalmi áttekintés azt sugallja, hogy a motiváció kérdését olyan szempontok szerint kell vizsgálni, melyek az osztálytermet, bennük a diákokat és a tanárt helyezik a középpontba.

### **Motiváció a gyerekek idegennyelv-oktatásában**

A gyerekek idegennyelv-tanulását illetően a leglényegesebb kérdések a tanulási helyzet és annak kapcsán vetődnek fel, hogyan képes a tanár megnyerni és fenntartani a diákok érdeklődését. Két kutatást mutatunk be: Olshtain, Shohamy, Kemp és Chatow (1990) Izraelben, Nikolov (1994) Magyarországon vizsgált angolul tanuló gyerekeket.

### **Az angol mint idegen nyelv Izraelben**

Olshtain és kollégái (1990) 196 héber anyanyelvű 11 és 12 éves tanuló nyelvkészségét és motivációját vizsgálta angol tanulmányaik harmadik évében 3 különböző izraeli iskola 7 osztályában. Két osztályba hátrányos helyzetű, kettőbe átlagos, de jó szociális háttérű tanulók jártak, míg három osztályban vegyesen tanultak a diákok. A gyerekeknek egy 50 kérdésből álló kérdőívet kellett kitölteniük. Az angolul beszélőkhöz való attitűdjüket ilyen állításokkal való egyetértésük fokával mérték: „Szeretnék angolokkal találkozni, hogy jobban megismerjem őket”. A nyelvhez való viszonyukat ilyen példákkal vizsgálták: „Az angol nélkül nem lehet az ember sikeres az életben”, vagy „Az angol nyelv könnyen tanulható”. Feleletválasztós kérdésekkel mérték fel a tanulási szituációhoz fűződő viszonyt: „Amennyiben költségvetési gondok miatt csökkentik az angolórák heti óraszámát, örülsz, mert kevesebb lesz a lecke; szomorkodsz, mert kevesebb alkalmad lesz angolul tanulni.” A személyes motívumokat ilyen állítások segítségével vizsgálták: „Az angolra szükségem lesz a jövőbeni foglalkozásomban.”

Az eredmények között Olshtain és kollégái hangsúlyozzák, hogy a válaszok-

ban megjelenő motivációs és attitűdtényezők az idegen nyelvi teljesítményeket csak kismértékben befolyásolják: a hátrányos helyzetű gyerekek esetében 13 százalékban, míg a többiekénél 6 százalékban. Véleményük szerint a kivételes helyzetű diákok kevésbé függnak az attitűd és motiváció jellegétől, mint hátrányos helyzetű társaik.

Értelmezésünk szerint a héber anyanyelvű gyerekek sikereit az idegen nyelv tanulásában azért befolyásolta kismértékben a vizsgált attitűd és motiváció, mert a feltett kérdések a hagyományos instrumentális – integratív motivációs skálán mozogtak. Az ilyen jellegű motívumok csak kismértékben befolyásolják a tanórai erőfeszítéseket és aktivitást. Ezen túlmenően a kérdések egy része meghaladta a 11–12 éves korcsoport életkori sajátosságainak megfelelő színvonalat. Nyitott kérdések és a tanulási szituációra vonatkozó vizsgálat feltehetőleg más eredménnyel zárta volna a kutatást. Ami a hátrányos helyzetű gyerekek nagyobb fokú motivációs függését illeti, valószínű, hogy az előnyösebb helyzetű családokban a szülők átvállalják a tanulási szituációhoz kötött motívációs szerepek egy részét.

## **Az angol mint idegen nyelv Magyarországon: a pécsi vizsgálat**

### ***A kutatás kérdései***

Az első kísérlet 1977-ben kezdődött a Janus Pannonius Tudományegyetem 2. számú Gyakorló Általános Iskolájában, célja új tanterv kidolgozása volt 6-tól 14 éves korú gyerekek számára. Az első 5 évben 32, az ötödik osztálytól 15 diák vett benne részt. A második, nyolc évre kiterjedő tanítási és kutatási program 1985-ben indult 26, majd harmadiktól nyolcadikig 15 tanulóval. A harmadik csoport 1987-től 26 fővel indult az első két évben, majd nyolcadikig 15 diákkal folytatódott és 1995 júniusában ballagott el. Mindhárom esetben az első évek után az osztályokat véletlenszerűen két nyelvi csoportra bontotta az iskola vezetés. Elsőben és másodikban heti két alkalommal, harmadik-negyedikben heti három, míg a felső tagozatban mindvégig heti négy órában tanultak a gyerekek angolul. Mindhárom csoportban a tanár, a tananyagíró és a kutató én magam voltam. Az elmúlt 18 évben azonos volt a fizikai környezet, az első két osztályban a tanítók, a további osztályokban a tanárok egy része, az angol szakos tanár, a tananyag és a módszer (a fejlődést figyelmen kívül hagyva).

Mivel az eredeti cél új tanmenet és anyagok kidolgozása volt, feltétlenül szükséges volt a gyerekek motivációját figyelemmel kísérni. A tanmenet tárgyalásos alapon fejlődött, azaz a gyerekeket az első osztálytól kezdve bevontam a döntések hozatalába a feladatokkal, tananyaggal és az értékeléssel kapcsolatban. Motivációjukat 8 éven át rendszeresen figyelemmel kísértem és formálisan évente írásban mértem. A motivációval kapcsolatban a következő kérdésekre kerestem választ: 1. A gyerekek saját meglátásuk szerint miért tanulnak angolul? 2. Milyen tényezők, hogyan és milyen mértékben befolyásolják őket?

### ***A kutatás résztvevői***

Összesen 84 tanuló vett részt a hosszanti vizsgálatban, közülük 45 tanuló (20 lány és 25 fiú) nyolc éven keresztül.

Az első 15 fős csoportból (1977–85) öt tanuló volt hátrányos helyzetű, és kettőnek a szülei tudtak angolul, a második (1985–93) és harmadik (1987–95) csoportban két, illetve három hátrányos helyzetű tanuló volt; s ötnek, illetve hatnak a szülei tanultak angolul. A többi gyerek értelmiségi családból származott, amelyek akarták, hogy gyermekük angolul tanuljon. Az iskola az első kísérleti évet megelőző évben indult, akkor még nem volt, mára pedig már nem népszerű. A környék néhány évtizede épült lakótelep, itteni és más városrészekben lakó gyerekek egyaránt látogatják az intézményt.

### **A kérdőív**

Az attitűd és motiváció mérésére egy egyszerű nyitott kérdőívet dolgoztam ki. A kérdéseket minden év tavaszán magyarul, szóban tettem fel a gyerekeknek, nehogy nyelvi teszt jellege legyen. Név nélkül, írásban adtak választ a kérdésekre, és mindenkinek elegendő idő állt rendelkezésére, hogy véleményét leírja. Minden évben ugyanazokra a kérdésekre kellett válaszolni:

1. Te miért tanulsz angolul?
2. Mi a három kedvenc tantárgyad?
3. Mi az a három tantárgy, amit legkevésbé kedvelsz?
4. Mit szeretsz legjobban csinálni az angol órán?
5. Mi az, amit a legjobban utálsz?
6. Ha te lennél a tanár, mit csinálnál másképpen?

Az első kérdés arra kereste a választ, melyek azok az okok, amelyek miatt angolul tanulnak a gyerekek, és hogyan változnak ezek az okok az évek során. A második és harmadik kérdés az angol nyelv helyét vizsgálta a többi tantárgy között. A negyedik és ötödik kérdés a kedvelt és népszerűtlen órai tevékenységeket kívánta feltárni, míg az utolsó kérdés javaslatokat és kritikát kért. A válaszokat minden alkalommal elemeztem, csoportosítottam, és a gyerekekkel megbeszéljük a tanulságokat, javaslatokat. Ezek az alkalmak mindhárom csoport esetében népszerűek voltak, a gyerekek komolyan vették a visszajelzést és számon tartották javaslatiukat.

### **Eredmények**

A vizsgálat eredményeit a kérdések sorrendjében ismertetjük. Az első kérdéssel arra kerestünk választ, miért tanulnak a gyerekek angolul. A kérdésre adott válaszokat négy nagy csoportba sorolhatjuk: *a)* az osztálytermi élmény, *b)* a tanár, *c)* külső okok, és *d)* pragmatikus okok. Az osztálytermi élményt elkülönítve tárgyaljuk a tanárral kapcsolatos válaszoktól, bár tudjuk, hogy ő is része annak, mégis a válaszokban a tanár szerepe élesen elkülönül és különös figyelmet érdemel. A külső okok között elsősorban a családból eredő okokat találjuk, míg a pragmatikus okok a hasznossághoz kapcsolódó válaszokban jelennek meg.

A válaszok nagyon hasonló okokat tartalmaznak az első és második osztályokban (6–8 évesek), a harmadik, negyedik és ötödikben (8–11 évesek), és az utolsó három évfolyamon (11–14 évesek).

A 84 elsős és másodikos tanuló válasza a következőképpen oszlik el:

Az osztálytermi élménnyel kapcsolatos válaszok 3 típusba sorolhatók: *a)* „mer olyan jó”, „mer érdekes”, „mert csak jácunk” (158 válaszból 65 alka-

lommal); *b*) „mert könnyü”, „mer szeretem” (14-szer); *c*) „mert könnyü piros pontot/kacska pecsétet kapni”, „mer nekem jól megy” (18 alkalommal).

A tanárhoz kapcsolódó válaszok 3 csoportot alkotnak: *a*) „mer aranyos a tanárnéni”, „mer szeretlek”, (38); *b*) „mer a tanárnéninek hosszú haja van”, „mer alacsony a tanárnéni” (4), és *c*) „mer engem szeret a tanárnéni” (3).

A családhoz kötődő külső motívumok között a következők szerepeltek: *a*) „tanítom az anyukámat/tesómat” (5); *b*) „mert a tesóm/unokatesóm is tanul” (7).

A pragmatikus okokat ilyen indokok képviselik: „az anyukám mondta ha elmegyünk olaszba én fogok tolmácsolni” (4). A zárójelben szereplő számok az indokok gyakoriságát jelzik, és néhány gyerek több okot is írt. Összesen 158 okot elemeztünk, de a helyesírási problémák miatt néhány válasz nem volt egyértelműen értelmezhető.

Mindhárom csoportban 8, illetve 10 év eltéréssel az első osztály végén többen írtak a tanárról és a tanórákról, mint másodikban, amikor többen említették a jutalmakat. Minden válasz tartalmazza a „mer, mert” szót, ami arra utal, hogy időben visszatekintenek az élményeikre és nem előre: pl.: hárman is írták a következő idokot: „mer tanulok és olyan jó”. Ebben a korcsoportban minden válasz pozitív állítást tartalmaz.

A harmadik, negyedik és ötödik osztályosok ugyanezre a kérdésre hasonló válaszokat adtak, de sok eltérés is mutatkozik.

Az osztálytermi élmény az összesen 197 okot felsoroló 169 válaszból 88-ban szerepel: „mert jók az angolórák”, „mert érdekes” (41), „mer nem unalmas” (32!), „mert csak játszunk és meséket halgatunk” (7), „mert azt csinálhatunk amit szeretnénk” (4), „mert könnyü dicséretet kapni” (4).

A tanár általában más okokkal együtt szerepelt: „mert nem kiabál a tanárnéni” (24), „mer nem vagy mérges”, „mert aranyos a tanárnéni” (17).

A külső okok gyakoribbak és eltérnek a korábbiaktól, néha vicces formát öltenek: „mert beirattak” (22), „mert tanítom az anyukám” (1).

A pragmatikus okok gyakoribbak és sokfélék: „hogy majd tudjak beszélni” (18), „mert majd hasznos lesz” (13), „jó lesz ha majd külföldre megyünk” (3).

Az utolsó három évben a gyerekek egyöntetűbb válaszokat adnak, és a hangsúly is eltolódott. Összesen 3 csoportban 45 tanuló válaszolt évente a kérdésre, de mivel időnként hiányzó is voltak, 134 válaszból 220 okot soroltak fel, miért is tanulnak angolul.

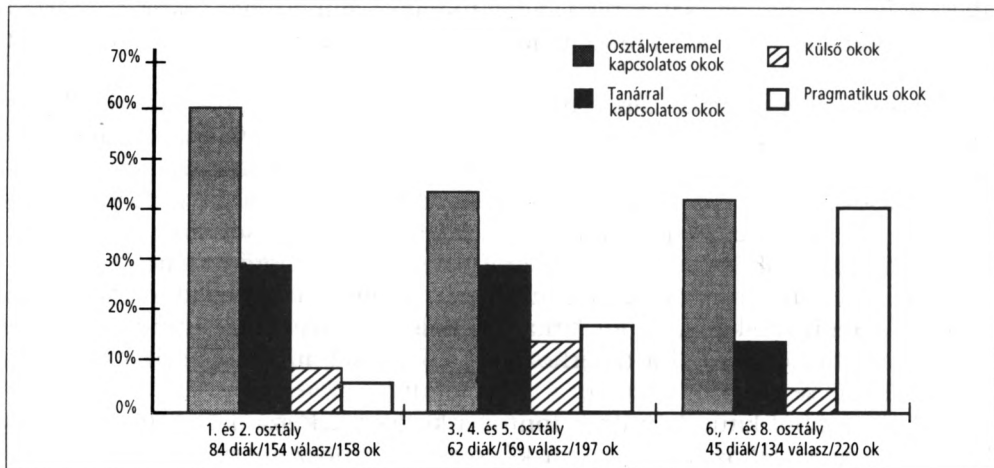
Az osztálytermi tevékenységekhez kapcsolódó válaszok gyakoriak: „mert nem kell rettegni/félni” (21), „mert jók az órák”, „nem unalmas” (39), „mert más mint a többi tárgy” (11), „mert csak játszunk és sztorikat veszünk” (9), „mert nem kapunk rossz jegyet” (7), „nem baj ha itt irom a házit” (6).

A tanár személye ritkábban említődik, kevesebb lelkesedéssel és csak más indok kiegészítéseként: „mert rendes a tanár”, „mert jó a tanár” (29).

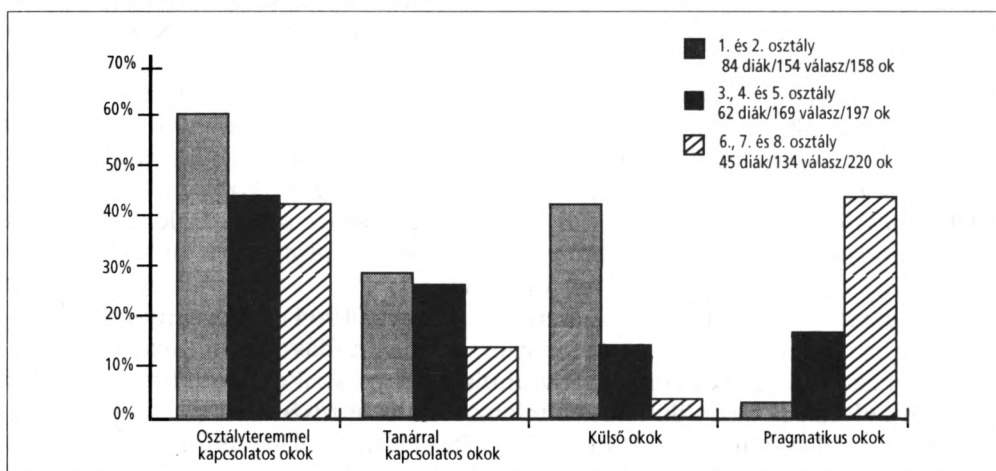
A külső okok ritkák: „mert beirattak” (6); de a pragmatikus okok tipikussá váltak: „azért, hogy tudjak” (44), „mert kell tudni egy idegen nyelvet” (16), „mert később hasznos lesz” (11), „hogy majd tudjak beszélni ha külföldre megyek” (13), „mert az angol nemzetközi nyelv” (5), „mert az orosz nem lesz hasznos” (3). Azok a gyerekek, akik csak egy okot adtak meg, nagyon rövidre fogták: „hogy tudjak”, „hogy tudjak beszélni”.



1. ábra. A nyelvtanulási okok változása a különböző évfolyamokon



2. ábra. A nyelvtanulás okainak változása



A fenti két ábra a három csoport nyolc éves periódusára vetítve mutatja a különböző motívumok arányát és ennek változását.

A három csoport összehasonlítása több hasonlóságot, mint különbséget mutat. Az első csoport többször jelölte meg okként a tanár személyét, míg a két másik csoportban a gyerekek gyakrabban említették az osztálytermi tevékenységeket. Ennek két oka lehet: egyrészt, az idő és tapasztalat halmozódásával a tanítási eljárások javultak, másrészt a második és harmadik csoportokban saját gyerekeim is a diákok között voltak, és ez a tény kicsit megváltoztatta a tanári viselkedést és a gyerekek viszonyulását.

Az első osztálytól kezdve a harmadik csoportban a fiúk nagyon rövid, prag-

matikus válaszokat adtak, ellentétben az első két csoporttal. Azok a gyerekek, akik csak egy rövid választ adtak („hogyan tudjak”), mind a harmadik csoportba jártak, amelyben a szülők többsége jóval céltudatosabb volt, mint az előző két esetben.

A három csoport válaszaiban néhány általános tendencia mutatkozik. A leggyakoribbak az osztálytermi tevékenységekhez kapcsolódó válaszok a nyolc év alatt, és megfigyelhető, hogy a harmadik osztálytól kezdve negatív, összehasonlító állítások lépnek a pozitívak helyébe. Ennek oka valószínűleg az iskolai élmények minőségében rejlik, ami egyrészt a tanárral kapcsolatos véleményekben, másrészt a többi tantárgyhoz fűződő viszonyban érhető tetten.

A válaszok pozitív hozzáállást tükröznek a tanulási szituációhoz, a feladatokhoz, a tennivalókhoz, és jól látható a belső motívum az aktív részvételre. Mindez párhuzamban áll a tanárhoz való erős érzelmi kötődéssel, ami az idő múlásával egyre gyengül.

A válaszokból kitűnik, milyen fontos a kisgyerekek számára a jutalom és a helyesítés, de mivel az angolórákon könnyen és rendszeresen mindenki sikerélményhez juthatott, ezek a külső értékelési formák hosszú távon elvesztették fontosságukat, és helyettük a tudás vette át a vezető szerepet, mint cél.

Az instrumentális motívumok az idegen nyelvek tanulására a serdülőkor táján merülnek fel, de csak halvány és általános formában. A gyerekek többsége tudatában van annak, hogy az angol nyelv felnőttkorban fontos lesz, de nem mindenki ezt adja meg a nyelvtanulás okaként. A nyitott kérdésekre adott válaszokban az integratív motivációnak nem találtuk nyomát, az angol nyelvet anyanyelvként beszélőkhöz való attitűd nincs jelen a válaszokban, bár az első csoport (1977–85) nyolc tanulója részt vett egy devoni iskolával való diákcsereben, és évente jött néhány angol anyanyelvű vendég az osztályba. A második (1985–93) és harmadik (1987–95) csoportban évente több alkalommal jártak angol anyanyelvű vendégek, és a második csoportban egy brit önkéntes tanár tanított hetedikben egy félévig fele óraszámában.

A gyerekek válaszaiban fellelhetők Atkinson (1964) eredmény-motivációjának jelei: az évek során a jutalmak és az elért tudás jelentik az eredményt. A gyerekek sikeresnek érzik a nyelvtanulást, és ez a sikerélmény további sikerigényét fejleszti ki bennük. Motiváltak az aktív órai részvételre, élvezik a tennivalókat, mivel tudják, hogy a siker számukra elérhető. Bízunk önmagukban, és a feladatokat érdekes kihívásnak tekintik. A gyerekek motívumai között felismerhető Maslow (1970) emberi szükségleteinek motívumrendszere. Minél fiatalabbak a tanulók, annál inkább támaszkodnak hiányszükségleteikre. Nagyra értékelik és törekszenek a biztonságra, a valakihez tartozásra és szeretetre. A tanárt mint az ilyen szükségletek kielégítőjét szemlélik. Először az ilyen jellegű igényeket kell kielégíteni, ha a növekedési szükségletek motívumainak kielégítésére akarjuk biztatni tanítványainkat: arra, hogy aktívak legyenek és tudni akarjanak. A válaszok tanúbizonyossága szerint a korral a hiányszükségletek elhalványulnak, és a növekedési szükségletek lesznek dominánsak a serdülőkor táján.

A második és harmadik kérdés segítségével azt próbáltuk megtudni, milyen helyet foglal el az angol nyelv a többi tantárgy között, és ez a hely hogyan vál-

tozik. A gyerekek számára ezek voltak a legérdekesebb kérdések, és a tantárgyak rangsorolásával töltötték a leghosszabb időt minden évben. A vélemények szerint az angol volt az egyik legnépszerűbb tantárgy mindhárom csoportban a 8 éves periódusban, de helye az idő múlásával változott.

Az első két osztályban mindhárom csoportban az angol nyelv az első vagy második helyen állt a kedvencek között. 152 válaszban az angol, 33-ban a testnevelés, 5-ben az olvasás volt elsőnek rangsorolva. A nem kedvelt tárgyakhoz nagyon kevesen (16) írtak valamit: az írást 8, az olvasást 3, a testnevelést 5 gyerek nem szerette.

A harmadik, negyedik, ötödik osztályban 169 válaszból 108 helyezte az angolt első, 35 második és 26 harmadik helyre. A kedvenc tantárgyak sora színesedett: történelemre szavaztak 42-en, biológiára 17-en, testnevelésre 33-an, matematikára 23-an, olvasásra 21-en, énekekre 4-en. A népszerűtlen tárgyak között az angolt senki sem említette, míg a magyar nyelvtant 107, a matekot 31, a testnevelést 14, a rajzot 2 válaszban sorolták fel.

Az utolsó három évfolyamon 134 válaszból, négy nyolcadikos kivételével az utolsó csoportban, minden tanuló kedvenceként nevezte meg az angolt: első helyen 76, másodikként 44, harmadikként 10 diák. A többi kedvelt tantárgy között a következők szerepeltek: történelem 59, biológia 46, földrajz 29, matek 31, testnevelés 28, technika 7, kémia 4, német 7, magyar irodalom 5, nyelvtan 2 (az utóbbi kettő az utolsó csoportban), orosz 2, rajz 2. Ezekben az osztályokban a gyerekek egynél több elutasított tantárgyat jelöltek meg: magyar nyelvtan 49, matek 44, fizika 29, kémia 29, testnevelés 22, rajz 13, német 9, orosz 4.

Ezek az eredmények megerősítik a motivációról levont általános következtetéseket. A kutatásban résztvevő gyerekek döntő többsége kedvencei között tartja számon az angol nyelvet. Ötödik osztálytól az angol az első helyről hátrébb szorul, és más tárgyak veszik át a vezető szerepet: a történelem és a természettudományok.

A kutatás meglepő eredményeket is produkált, köztük a magyar nyelvtanhoz való negatív viszonyt. Ennek oka egyrészt az, hogy mindhárom csoportban harmadik és negyedik osztályokban két autokrata, agresszív személyiségű tanár tanította a gyerekeket. A frusztrációs élmények másik oka a vizsgált évfolyamok tanterveiben rejlik, de ez a kérdéskör nem tartozott a kutatás körébe. Ugyanígy nem volt tárgya a vizsgálatnak az anyanyelvi nevelés, de az eredmények azt sugallják, hogy a fent vázolt negatív folyamatok további kutatást kívánnak. Kiterjedt vizsgálatok sora bizonyította, hogy az anyanyelven elért nyelvi tudatosság szintje (cognitive/academic language proficiency) meghatározza az idegen nyelvi tanulmányok sikerét (Skehan 1989, Olshtain és társai 1990). Elképzelhető, hogy a magyar nyelvtan iránti ellenszenv hátráltatja a nyelvi tudatosság fejlődését, és negatív viszony is kialakulhat az anyanyelvhez.

Egy másik meglepő eredmény a kötelező idegen nyelvek tanulásával függ össze. Az első csoport negyedikétől tanult kötelezően oroszul, közülük az oroszórákat ketten kedvelték, négyen nem. Az 1989-es váltást követően a második csoport hatodikától, a harmadik negyedikétől németet választott. A 30 tanulóból heten kedvenceik, kilencen az elutasított tárgyak között sorolták fel a németet.

Ez a szám csak halványan jelzi azt a veszélyt, amire az orosz kötelező jellegének eltörlésekor nem gondolt a szakmai közvélemény: bármely idegen nyelv népszerűtlenné válhat, amennyiben a tanulási szituációhoz kötődő motívumok kedvezőtlenül hatnak a gyerekekre.

A negyedik és ötödik kérdés arra keresett választ, milyen feladatokat, tevékenységeket és tananyagokat kedvelnek és utasítanak el a 6–14 éves tanulók. Az első két évben az alábbi válaszokat kaptuk a kedvelt tevékenységek listáján: „jácani” (98), „mindent” (36), és kilencen egy rövid játékleírást adtak: „mikor odafutunk a sarokba”, „kitalálóst”. Négy tanuló jelezte, hogy írni nem szeret.

A következő három osztályban a gyerekek határozottabb válaszokat adtak. A kedvelt tevékenységek sorába 157 válaszból 131 tanuló egy bizonyos játék nevét írta be (pl.: Bingo, The big ship sails, Lucy Locket, Mr Wolf, rejtvények, kártyázni, stb.), 76-an mesecímet írtak (101 Dalmatians, The Three Little Pigs, The Three Billy Goats Gruff) és csak 13-an írták, hogy általában játszani szeretnek. A nem szeretett tevékenységek között 34 diák írta a teszteket, a többiek kihúzták a kérdést.

Az utolsó három évfolyamon 134 válaszból 23 nem jelölt be kedvenc tevékenységet, de 9 ezek közül írt elutasítottat. 11 tanuló írta, hogy „mindent” szeret, 24 eljátszani, 36 a jó sztorikat, 24 a csapatversenyeket, 21 a kitalálás játékokat, 9 történeteket írni, 5 „hülyéskedni”, 7 elmenni könyvtárba, kiállításra. Összesen 95 válasz tartalmazott nem kedvelt tevékenységet: 46 teszteket, 21 eljátszani, 23 unalmas történeteket, 5 diák pedig „ülni” nem szeret.

Általánosságban elmondható, hogy a gyerekek válaszaikban lelkesednek a játékos tevékenységekért, az önmagukban érdekes, motiváló feladatokért, tananyagokért, és negatívan viszonyulnak a tesztekhez.

Az utolsó kérdés javaslatokat kért a tanulóktól, és az erre adott válaszok tovább erősítik az eddigi eredményeket. Az első két osztályban nagyon kevés gyerek (17) írt választ, ők is azt, hogy „így minden a legjobb”. A következő három osztályban 34 tanuló írt véleményt, közülük 12 semmin sem változtatna, 17 „nem iratna” (teszteket), és 5 kizavarná a „rosszakat”. Az utolsó három évfolyamon 49 tanuló semmit sem változtatna, 15 büntetést adna, ha nincs kész a házi feladat, 14 kizavarná a rosszakat, 31 nem adna házi feladatot, 7 többet „nyelvtanozna”, (mind a harmadik csoportból, és ugyanazok, akik kedvenceik között a németet felsorolták), 13 több izgalmasabb, horror történetet venne.

## **Konklúzió**

A hosszanti vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a motivációról második nyelvi kutatásokban kialakult kép idegen nyelvi környezetben nem helytálló. 6 és 14 év közötti gyerekek motivációs tényezői között a legfontosabb helyet a tanulási szituáció és a tanár, az önmagukban érdekes, motiváló tevékenységek, feladatok és tananyagok foglalják el. A tudás mint cél fokozatosan átveszi a külső motivációs tényezők (jutalmak, jegyek, dícséret) szerepét. Az instrumentális motívumok fokozatosan alakulnak ki, de mindvégig általánosak és halványak maradnak. Az angolt anyanyelvként beszélők iránti attitűd nyomát a tipikus magyar helyzetenél kedvezőbb és gyakoribb kontaktus ellenére sem találtuk.

Az idegen nyelvet tanító tanárok, tanterv- és tananyagkészítők számára néhány tanulság levonható. A gyerekek akkor motiváltak az idegen nyelvek tanulására, ha az órai és otthoni feladatokat, tennivalókat, anyagokat érdekesnek, a tanárt segítőkésznek találják és elfogadják. Annak ellenére, hogy az instrumentális motívumok a gyerekek érésével párhuzamosan szerephez jutnak, ezek közvetlenül nem befolyásolják a tanórai figyelmet, elfoglaltságot és kitartást. A diákok akkor fognak órán figyelni és részt venni, ha a tanulási feladatokat érdekesnek tartják az erőfeszítésre.

Egy másik jelentős eredménye a vizsgálatnak, hogy bár a tanulási szituációval és a tanár személyével kapcsolatos motívumok a korral vesztítenek jelentőségükből, a nyolc éves periódusokban mindvégig az önmagukban motiváló feladatokat és anyagokat tartották legelfogadhatóbbaknak a tanulók. Néhány diák több „nyelvtanozást” javasolt, jórészt az otthoni nyomás és a nyelvvizsga-őrület miatt, mégsem említette egyikük sem az ilyenfajta gyakorlatokat a kedvelt tevékenységek listáján.

Az eredmények mellett a kutatás korlátai is szembeötlenek: korlátozott számú tanulót vizsgáltunk, bár az iskolai, szociális háttér, a történetre alapozott, tárgyalásos tanterv és a tanár személye azonosak voltak. Nagyobb és változatosabb mintán kellene ellenőrizni, mennyire megbízhatóak az eredmények más településeken, más típusú tananyagok és módszerek, különböző tanári személyiségek esetében. A vizsgálat másik hátrányát jelenti, hogy a tanterv- és tananyagkészítő, kutató, tanár és értékelő azonos személy. Ez a másik indok, amiért szükséges a további vizsgálódás.

A vizsgálat tapasztalatai a tanárképzés számára is hasznosíthatók: az idegen nyelvszakos tanárok felismerhetik és tudatosan alkalmazhatják a 6–14 éves korú gyerekeket motiváló tényezőket, ezzel saját motivációjuk és felelősségük is erősödhet.

---

## IRODALOM

- Atkinson, J. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton NJ: Van Nostrand.
- Au, S. Y. 1988. A Critical Appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of Second-Language (L2) Learning. *Language Learning*, 38, 75-100.
- Biehler, R. and Snowman, J. (1986). *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Brown, D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. NJ: Prentice Hall Regents.
- Coleman, J. A. (1995). *Progress, Proficiency and Motivation among British University Language Learners*. Trinity College Dublin: Centre for Language and Communication Studies No.40 Spring 1995.
- Crookes, G. és Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994a). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1994b). Understanding L2 Motivation: On with the Challenge! *Modern Language Journal*, 78, 515-523.
- Dulay, H., Burt, M. és Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Els, T. van, Bongaerts, T. Extra, F. Os, C. van, Dietsen, A. J. van. (1984). *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (1988). The Socio-Educational Model of Second-language Learning: Assumptions, Findings, and Issues. *Language Learning*, 38, 127–140.
- Gardner, R. és Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. és Tremblay, P. (1994a). On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. *Modern Language Journal*, 78, 359–368.
- Gardner, R. és Tremblay, P. (1994b). On Motivation: Measurement and Conceptual Considerations. *Modern Language Journal*, 78, 524–528.
- Larsen-Freeman, D. és Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Nikolov, M. (1994a). Child SLA in the Classroom through a Story-based Syllabus. FIPLV Conference Hamburg.
- Nikolov, M. (megjelenés alatt). We do what we like: Negotiated classroom work with Hungarian children. In: Breen, M. and Littlejohn, A. (szerk.) *Process Syllabus*.
- Nikolov, M. (1994b). *Perspectives on Child SLA in the Classroom*. Kandisátusi értekezés. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem.
- Olshtain, E., Shohamy, E., Kemp, J. és Chatow, R. (1990). Factors Predicting Success in EFL Among Culturally Different Learners. *Language Learning*, 40, 23–44.
- Oxford, R. (1994). Where Are We Regarding Language Learning Motivation? *Modern Language Journal*, 78, 512–514.
- Oxford, R. és Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 78, 12–28.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

## SUMMARY

Marianne Nikolov

The motivation of primary school children for studying English as a foreign language

“Why do you study English?” “Cause the teacher is short.”

Although motivation is one of the key factors in second language acquisition, the term is hard to define. The first part of this article looks at the concept of motivation in three domains: in psychology, in second language acquisition research, and in child second language acquisition in classroom contexts. The literature review supports the general claim that research on motivation has been limited and more empirical studies are needed.

The second part of the article describes three 8-year-long studies on why children between the ages of 6 and 14 think they study English as a foreign language in Hungary. A questionnaire of 6 simple questions was administered to children in the spring of every schoolyear in order to find out about their motives, likes and dislikes concerning the implementation of a story-based negotiated syllabus. Findings of this longitudinal study support the hypotheses: children's motives are related to the classroom context, and the integrative-instrumental dichotomy does not provide a relevant frame for describing young learners' motivation.

Children enjoy doing intrinsically motivating tasks and activities and feel successful while acquiring the foreign language. Instrumental motives gradually emerge around puberty but they do not determine classroom behaviour.

# Nyelvvizsga-rendszerünk vizsgálója

A magyar felsőoktatásnak és ezen belül az idegen nyelvi képzésnek, nyelvtanár-képzésnek szánt világbanki hitelek fejlesztési koncepciójának kidolgozása során prioritásként szerepelt – többek között – a magyarországi nyelvvizsga-rendszer fejlesztése. A fejlesztési koncepció kidolgozására a FEFA (Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap) Bizottság mellett működő OIT (Országos Idegennyelvoktatási Tanács) 1992-ben magyar szakemberek bevonásával külföldi szakértőket kért fel (British Council [BC], Goethe Intézet [GI]). A koncepció kidolgozásánál a szakemberek maximálisan figyelembe vették az elmúlt években szervezett magyarországi fórumok eredményeit, valamint a nemzetközi színvonalat és törekvéseket.

A munkát több fázisban, 1993 szeptembere és 1994 eleje között végezték el. A külföldi szakértők több budapesti és vidéki központot látogattak meg, rendszeresen nyitott kerekasztal-megbeszéléseket tartottak. A cél az volt, hogy a számos hazai intézménnyel, szakemberrel, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium (MKM) illetékeseivel való konzultáció, valamint hazai dokumentumok, beadványok alapján a szakértők javaslatot nyújtsanak be az OIT-nek és az MKM-nek. Ennek a javaslatnak az alapján, valamint az OIT elnökségének állásfoglalása után a magyarországi idegen nyelvi vizsgák rendszeréről és a nyelvvizsgáztatásról új rendeletnek kellett volna megjelennie.

A szakemberekkel és illetékesekkel való eddigi konzultációk alapján a legtöbben egyetértettek a nemzetközi normákhoz, törekvésekhez igazodó megoldásokkal:

1. Az általános és szaknyelvi vizsgákat el kell különíteni.
2. A következő típusú nyelvvizsgákat kell szabályozni, rendszerbe helyezni:
  - a) állami, illetve államilag elismert nyelvvizsgák,
  - b) nemzetközi nyelvvizsgák,
  - c) intézményi (belső) nyelvvizsgák.

Az Országos Idegennyelvoktatási Tanács elnöksége 1994 januárjában foglalkozott a British Council és a Goethe Intézet külföldi konzultánsai munkájáról szóló jelentésekkel, valamint egyetértett a konzultánsok javaslataival és ezek fejlesztési irányelveivel. Az elnökség állásfoglalása szerint a magyarországi nyelvvizsga-rendszer fejlesztéséhez *államigazgatási koncepcionális, politikai döntés szükséges*. Az elnökség a következő javaslatokat fogadta el és továbbította az MKM illetékeseinek:

- a) Államilag elismert nyelvvizsgára szükség van.
- b) A nyelvvizsgák megbízhatóságának és színvonalának növelése érdekében nyelvvizsga-akkreditációs bizottság felállítása, az akkreditációs eljárás ki-

dolgozása szükséges. Így bármely intézmény kérhetné nyelvvizsgái akkreditálását. A GI jelentésében a javaslatok elveikben a BC jelentésében szereplőkkel megegyeznek, a GI jelentésben plusz javaslatként szerepel, hogy a nemzetközi nyelvvizsgákat is akkreditálják Magyarországon.

- c) A felsőoktatási törvény értelmében a felsőoktatási intézményeknek saját hatáskörükben kellene kidolgozniuk a saját nyelvvizsga-politikájukat. Az államilag elismert és intézményi nyelvvizsgákat el kell különíteni. Valós piaci igények alapján intézmények is kérhessék vizsgáik akkreditálását.
- d) Az államilag elismert nyelvvizsga ne helyettesíthesse az érettségi nyelvvizsgát.
- e) A nyelvpótlék problémájával is foglalkozni kell. A hatályos törvény szerint állami nyelvvizsga-bizonyítvány birtokában nyelvpótlék *adható*. Az állami cégeknél, hivataloknál esetleg kollektív szerződésekkel lehetne ezt szabályozni.
- f) A magyarországi nyelvvizsga-rendszerben legyen egy külön kontrasztív (fordítós, tolmácsolós) elem. (A BC anyag javaslata szerint ez a következő típusú vizsgákat jelentené: A, B, C egynyelvű és D kétnyelvű vizsga).
- g) A GI javaslatok szerint az intézményi nyelvvizsgáztatásban három alternatíva adódik:
  1. a szaknyelvi illetve általános vizsgákra vonatkozóan kialakítják a saját nyelvvizsgáztatásukat (költséges megoldás),
  2. átveszik az állami/államilag elismert általános vizsgarendszer-modellt és csak a szaknyelvi specifikus vizsgákat dolgozzák ki,
  3. autonóm, saját nyelvoktatási és nyelvvizsgáztatási rendszert dolgoznak ki tekintet nélkül az állami vagy egyéb nyelvvizsgákra, ez esetben is akkreditáltathatják a nyelvvizsgáikat.
- h) A standard nyelvvizsgák fejlesztéséhez egy országos központra van szükség, amely a vizsgaanyagok kidolgozásával, fejlesztésével, módszertani fejlesztéssel, a vizsgáztatók továbbképzésével és vizsgáztatással foglalkozik.
- i) A fenti központ és az akkreditációs rendszer működtetéséhez költségvetési támogatás is szükséges. A nyelvvizsgáztatási fennhatósági és akkreditációs rendszer szabályozása államigazgatási feladat.

A fenti alapelvek alapján – tudomásom szerint – készülóban van az új nyelvvizsga rendelet. Addig is a szakma tájékoztatására az alábbiakban közöljük a Goethe Intézet elemzését.

*Manherz Károly*



# Szakvélemény a Magyar Köztársaság nyelvvizsgarendszeréről\*

## A) Bevezetés

### A) 1. Alapvető feladatok

A „Human Resources Project, Higher Education Foreign Languages Component” keretében a Goethe Intézet az 1993. IV. 2-i projektum-ajánlata alapján a Felzárkózás az Európai Felsőoktatási Alaptól (FEFA) és az Országos Idegennyelvoktatási Tanácstól (OIT) 1993 nyarán megbízást kapott többek között arra, hogy szakvéleményt készítsen a magyar nyelvvizsga-rendszerről (Language consultancy for uptrading the foreign languages examination system).

A Terms of Reference-ből (TOR) kiindulva a következő konkrét feladatok körvonalazódtak:

- a jelenlegi helyzet elemzése;
- az elemzésből adódó nyelvpolitikai konzekvenciák levonása;
- a magyar nyelvvizsga-rendszer reformjának lehetőségei a következő területeken: „nemzetközi vizsgák”, „intézményi vizsgák”, „nemzetközi vizsgák”;
- a véleményezők javaslatai a vizsgarendszer változtatására és a reformintézkedések ütemezésére vonatkozóan;
- a magyar nyelvvizsga-rendszer részleges vagy teljes átalakítását célzó távlati intézkedések megszervezését könnyítő tanácsadás: rendszerszervezés, management, training, költségek.

A referensek definíciói a munkában előforduló terminusok értelmezéséhez:

a) „Nemzeti vizsgák”

Azon nyelvvizsgák összessége, melyek állami nyelvvizsgakénti kidolgozását és lebonyolítását az Idegennyelvi Továbbképző Központ (ITK) végzi.

b) „Intézményi vizsgák”

Mindazok a vizsgák, melyeket magyar egyetemek és főiskolák kínálnak fel.

c) „Nemzetközi vizsgák”

Mindazok a nyelvvizsgák, melyeket Magyarországon nem magyar intézmények vagy ezek vizsgáztatással megbízott szervei bonyolítanak.

### A) 2. A projektum folyamata

Az első szakaszban 1983. IX. 20–25. között Budapesten, Veszprémben, Gödöllőn, Miskolcon, Debrecenben, Pécsen és Nyíregyházán megbeszélések folytak professzorokkal, docensekkel, egyetemi, főiskolai és iskolai tanárokkal, az ITK

---

\* Az OIT és a FEFA megbízásából készítette a Goethe Intézet 1994 januárjában. Projektumvezető: Hans-W. Blasch. Véleményezők: Rainer Paul és Alfréd Walter

munkatársaival valamint a Művelődési és Közoktatási Minisztérium képviselőivel a nyelvvizsgáztatás állapotának felmérése érdekében. A szeptemberi megbeszéléseken részt vett a British Council két kollégája, Johanna Crighton és Richard West is. A British Council a Goethe Intézettel párhuzamosan szintén kapott megbízást, hogy készíttessen szakvéleményt a Magyar Köztársaság nyelvvizsga-rendszerének lehetséges reformjáról. A második szakaszban került sor a kutatások alapján egy a magyar nyelvvizsga-rendszer reformjával foglalkozó, vitaalapként szolgáló dokumentum elkészítésére, mely 1993. XI. 12-én került a magyar egyetemi és főiskolai tanárok, az ITK és a Dr. Manherz Károly vezette FEFA (OIT) elé. Jelen volt a British Council négy képviselője is. A vitaanyagban felsorolt öt tézis alapos megvitatása után az abban foglalt megállapítások tekintetében lényegében konszenzus született. 1993. XII. 2-án zajlott a teljes projektum időközi értékelése. Ennek során a Goethe Intézet projektumvezetője, Dr. Blaasch Dr. Manherz Károllyal, az OIT elnökével a „Nyelvvizsga-rendszer” részprojektum-tanulmány elkészülési időpontjaként 1994 januárjában állapodott meg. Hogy ez az előrehozott időpont tartható legyen, a véleményezőök 1994. I. 9–13-ig Münchenben tanácskoztak a nyelvvizsgáztatásért felelős Goethe Intézetbeli projektum vezetőjével és szakértőivel. A tanulmány elkészítésének utolsó stádiuma 1994. I. 23. és I. 26. között folyt Budapesten.

## **B) Helyzetelemzés a „Terms of reference” (TOR) tartalmi követelményei alapján**

### **B) 1. Megjegyzések a nyelvvizsgáztatás jelenlegi állapotával kapcsolatban**

Az idegen nyelvek és a nyelvvizsgák sajátos helyet foglalnak el a magyar oktatásban. Ez azzal is magyarázható, hogy a magyar nyelvet, leszámítva a környező országok magyar kisebbségeit, az ország területén kívül alig beszélik, és idegen nyelvként rendszerint csak az egyetemek finnugor tanszékein oktatják.

Ahhoz, hogy a magyarok megértessék magukat a világban, elengedhetetlen az idegen nyelvek ismerete. Az 1945-ös politikai hatalomátvétel és az azzal összefüggő radikális változások az idegen nyelvi politika területén is nagyon káros következményekkel bírtak – elsősorban – a nyugati nyelvek oktatására nézve is. Csak a hatvanas évek közepétől került be az iskolai tantervekbe az angol és a német második idegen nyelvként. A gimnazisták nagy része általános iskolában egyáltalán nem tanult második idegen nyelvet, így a gimnáziumban nulláról kellett kezdeniük. Felismerve az idegen nyelvek ismeretének szükségességét, illetve az ennek hiányával járó hátrányokat, alapították ebben az időben az Idegennyelvi Továbbképző Központot, hogy elsősorban a felnőttoktatás területén változtassanak ezen a helyzeten. Egyidejűleg az ITK az állami nyelvvizsgáztatás felelős szervévé is vált. A vizsgabizonyítvány a merevségét mai napig őrző bérrendszeren belül jelentős pótlékokat vont maga után. Jelenleg, ha a magán-szektorban történt is változás a bérrendszer tekintetében, az állami szektorban továbbra is fennáll a vizsgáért járó nyelvpótlékok iránti igény. A közelmúltban az ITK állami nyelvvizsgáival kiterjesztette befolyását az oktatás- és a felsőok-

tatás-ügyre is, és a mai napig tevékeny e téren. Azzal a világszerte ritka, ha nem inkább egyedülálló helyzettel szembesültünk, hogy a gimnazistáknak a sikeres ITK-vizsgákat az elérhető legmagasabb jeggyel jutalmazott érettséginek tudják be, s a vizsga letétele után gyakran az óralátogatás alól is mentesülnek. A nyelvvizsga ezenkívül plusz pontokat jelent a felvételi vizsgáknál.

A főiskolák és egyetemek hallgatóik számára mind általános mind szaknyelvvizsgálattal bővített tanfolyamokat szerveznek, illetve növekvő mértékben vezetnek le szaknyelvi vizsgákat. Ezeket a vizsgákat a tanulmány szerves részének kell tekinteni, mivel sikeres letételük a vizsgára bocsátás feltétele. A főiskolák és egyetemek a nyelvoktatás és – vizsgáztatás ezen területén teljes autonómiát élveznek. Az általános nyelvvizsgák követelményrendszerén belül ezzel együtt lényegében az ITK követelményrendszeréhez igazodnak, néhány egyetem pedig saját maga működik mint az ITK helyi vizsgaközpontja. Az állami nyelvvizsga (középfok) vagy az azzal egyenértékűnek elfogadott vizsga adott esetben mentesíthet az egyetemi nyelvoktatás alól. Hangsúlyoznunk kell másrészt azt is, hogy az ITK saját szakmai bázis nélkül az egyetlen intézmény, ahol a felsőoktatással kapcsolatban nem állók állami szaknyelvvizsgát tehetnek.

Hogy az egyéb magyarországi nyelvvizsgák valamiféle értéket nyerjenek, a vizsgáztató intézmények rendszerint arra törekednek, hogy vizsgáik elfogadtatását az ITK hagyja jóvá.

Az ITK ily módon nyelvvizsgáltaival a mai napig országos szinten meghatározza az állami nyelvvizsgáztatás egész területét.

A 80-as évek végének politikai változásai jelentős változásokhoz vezettek az idegen nyelvek területén is. Az orosz első, kötelező nyelvként tanításának megszüntetésével mindenekelőtt az angol és német tanítása indult mennyiségi tekintetben nagy növekedésnek. A szabad nyelvválasztás eredményeképpen ez az a két nyelv, amely a legnagyobb számszerű emelkedést mutatja, ami leolvasható a megemelkedett nyelvvizsgák számából is (évente összesen 70 000). Ahol az iskolák nem tudják kielégíteni az igényeket, nyelviskolák gazdag választékkal állnak az érdeklődők rendelkezésére, és készítenek fel az ITK vizsgáira, amennyiben nem rendelkeznek nemzetközi vizsgalicensszel. Ezek a nemzetközi nyelvvizsgák egyre nagyobb népszerűségnek örvendenek, mivel az ITK vizsgáival ellentétben nemzetközileg elismertek, s ezen a részben nagyon magas vizsgadíjak sem változtatnak. De itt sem kerülhető ki az ITK: a nemzetközi nyelvvizsgák csak az ITK által honosítva nyerik el értéküket.

Az állapotfelmérés alapján a véleményezőik számára világossá vált, hogy az ITK állami nyelvvizsga-szabályzatával olyan tényezők is összefüggenek, melyek nagyban túllépik a nyelvpolitikai döntések körét, és lényegében Európában egyedülálló jelenségnek tekintendők:

- a nyelvvizsga érettségiként való elfogadása,
- mentesülés az iskolai nyelvoktatás alól,
- plusz pontok az egyetemi felvételinél,
- az állami szektor alapbéreinek emelkedése a nyelvvizsga-bizonyítvány birtokában,
- nyelvtanári álláslehetőségek (a közoktatásban is);
- az ITK illetékes az állami nyelvvizsgák ügyében.

## B) 2. A szakvélemény következtetései

A fent vázolt állami nyelvvizsga-szabályzat olyan sajátosságokat mutat, melyek a véleményezőik ismeretei szerint más nyugat-európai országban nem léteznek, amelyek azonban az ország történelmi, politikai kontextusából kiindulva magyarázhatók. Nem értünk egyet azzal a felfogással, hogy a magyar nyelvvizsgarendszert egy az egyben fel kellene váltani a nyugat-európai országok egyikének vizsgarendszerével, sokkal inkább tekintjük szempontnak, hogy minden európai ország a nemzeti igényéhez igazodva építse ki oktatási rendszerét – ide tartoznak az idegen nyelvek is –, ugyanakkor törekedjen az európai összehasonlíthatóságra is.

A Magyarországon 1989 óta folyó, minden területet érintő változások egyértelmű törekvése a Nyugat-Európához való csatlakozás. Az szakvélemény elkészítésére megbízást adó ennyiben már a Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap megnevezéssel megjelölte a véleményezőknél azt a célkitűzést, amelyet a magyar vizsgarendszer átalakításakor felmerülő lehetőségek elemzésénél figyelembe kell venni. Ennek értelmében kötelességünknek tartjuk, hogy a magyar nyelvvizsga-rendszer sürgető reformlehetőségein elgondolkozzunk, és a magyar, valamint az európai vizsgarendszer közti távolságot csökkentsük, vagy egészen felszámoljuk.

## B) 3. A magyar nyelvvizsga-rendszer reformjának lehetőségei

Amikor a következőkben a jelenlegi rendszer kisebb-nagyobb változtatásának előnyeit és hátrányait ecseteljük, ami az elmúlt hónapok felmérései során tapasztalt állapotokra épül, az azért történik, hogy az adott cselekvési terület egészében feltárhassuk. A magyar nyelvpolitikai viták aktuális állapotát szem előtt tartva beiktattuk lehetőségként a jelenlegi rendszer megtartásának, illetve csak felszínes megváltoztatásának lehetőségét is. Az általunk támogatott eljárási módot a *C)* illetve *D)* részben ismertetjük.

### B) 3.1. „Nemzeti vizsgák”

Definíció: Azon nyelvvizsgák összessége, melyek állami nyelvvizsgakénti kidolgozását és lebonyolítását az Idegennyelvi Továbbképző Központ végzi.

#### I. A jelenlegi rendszer változatlan megtartása

A jelenlegi rendszer érvényben marad. Az ITK megtartja nyelvvizsgáztatási monopóliumát és megmarad egyedül felelős intézménynek, amely a nemzeti és nemzetközi nyelvvizsgák közti megfeleltetést az állami nyelvvizsgarendszerhez igazodva elvégzi.

Előnyök:

- Nem kell beavatkozni egy országos szinten haszonnal működő rendszerbe.
- Megmaradnak a nyelvtanárok számára a tanításból és vizsgáztatásból adódó külön kereseti lehetőségek.
- Az országosan ismert, egységes szintmeghatározások megkönnyítik az orientációt az érdekelteknek, hivatalos helyeknek, munkaadóknak stb.

– Megmarad annak a lehetősége, hogy bel- és külföldi vizsgákat magyar rendszerre vonatkoztassanak.

Hátrányok:

- Az iskolai oktatás sokkal inkább az állami nyelvvizsga-rendszer titkos tervéhez, mint az iskolai curriculumhoz fog igazodni.
- Az iskolai munka hatékonyságát csökkentő hatás. Mivel a tanulóknak az ITK-ban sikeresen letett vizsgáért automatikusan jár az ötös érdemjegy, nagy a veszélye annak, hogy a sikeres vizsga után nem kívánnak részt venni az iskolai órákon.
- A vizsga kidolgozásában és lebonyolításában, valamint a nyelvoktatásban részt vevő intézményi és esetenként a személyi tényezők különválásának a hiánya.
- A jelenlegi vizsgák nem célcsoport-irányultak (mindenkinek ugyanaz a vizsga).
- A vizsgák csak feltételesen hasonlíthatók össze az érvényes nyugat-európai szabványokkal, ezáltal Magyarország a nyelvvizsgák terén a kívülálló szerepére kényszerül.
- A szolgáltatás színvonala alacsony (hosszú várakozási idő, magas tarifák stb.).
- A monopolisztikus szerkezet hátrányos helyzetbe hozza a többi vizsgázató intézményt.

## II. Az oktatásügy kivonása az ITK hatásköre alól

A jelenleg érvényes szabályzat fent már ismertetett negatív hatásai, miszerint a nyelvvizsga helyettesíti a nyelvi érettségit és automatikusan biztosítja az érettségi ötöst, amellet szólnak, hogy megszűnjön ez a lehetőség, és az iskola minden tantárgyban maradéktalanul élhessen az oktatási és nevelési feladatával, melyet az állam ráró. Az ITK azonban ebben a modellben megtartja jelenlegi szerkezetét és funkcióját.

Előnyök:

- Az iskolai nyelvoktatás különleges státuszát hatályon kívül helyezik azáltal, hogy megszűnik egy külső intézmény iskolára gyakorolt befolyása.
- Az érettségi európai mértékkel mérhetővé válik.
- Realizálhatóvá válnak az iskolai curriculumok, mivel biztosított, hogy minden tanuló egészen az érettségiig részt vesz a nyelvoktatásban, s így a tananyagot és az oktatási formákat még részben sem külső tényezők határozzák meg.
- Az iskolai teljesítménymérés nem lesz helyettesíthető iskolán kívülivel.
- Mivel az ITK-vizsgák iránti igény csökkenése várhatóan lassú ütemben fog végbe menni, a folyamat nemkívánatos szociálpolitikai mellékhatásai (a tanárok másodlagos állás- és kereseti lehetőségeinek csökkenése) könnyebben kezelhetők lesznek.

Hátrányok:

a) A magyar oktatásügyet érintően: nincsenek.

b) Az ITK-ra nézve:

- rövid és középtávon a bevételek várható erős visszaesése.

- Hosszú távon a gazdasági eredmények deficitje jósolható, s ez szükségessé teszi az ITK-nak nyújtandó támogatásokat.

c) A magyar nyelvvizsga-rendszerre nézve:

- megmaradnak az ITK azon vonásai, melyek ezt a monopolisztikus állami vizsgarendszert európai összehasonlításban egyedi esetté teszik, csökkentve ezzel az európai összehasonlíthatóságot valamint a bel- és külföldi elfogadtatás esélyét.

### III. Az ITK átalakítása

Az ITK mai formája megváltozik (a vizsgakidolgozás, -lebonyolítás és oktatás összefonódása egy intézményen belül), a vizsgakidolgozás elkülönül a vizsgáztatástól és a tanítástól.

Előnyök:

- Jelen szakvélemény koncentrálna a vizsgakidolgozásra.
- Egy a vizsgakérdésekkel foglalkozó nyelvközpont felállítása.
- Lehetővé válik a magyar vizsgarendszer újraszabályozása nemzetközileg elismert keretfeltételek alapján.
- Európai szervezetekkel való partnerkapcsolat kialakítására nyílik mód.
- A vizsga-„licencek”, -nyomtatványok és megbízási munkák eladásából befolyó bevételek enyhítik a finanszírozás nehézségeit.

Hátrányok:

- A reform beindításához viszonylag magas anyagi fedezet szükséges.
- A vizsgáztatás és oktatás szétválasztásával járó bevételecsökkenés.
- Az új vizsgacentrum kialakításához közforrásból kell támogatást kérni, az átalakítás lezárulása után is.

## B) 3.2. „Intézményi vizsgák”

Definíció: mindazok a vizsgák, melyeket magyar egyetemek és főiskolák kínálnak fel.

I. Az egyetemek és főiskolák állítják össze az általános és a szaknyelvi vizsgák tan- és vizsgaanyagát.

Hátrányok:

- A reform beindításához viszonylag magas anyagi fedezet szükséges.
- A vizsgáztatás és oktatás szétválasztásával járó bevételecsökkenés.
- Az új vizsgacentrum kialakításához közforrásból kell támogatást kérni, az átalakítás lezárulása után is.

Előnyök:

- A tanfolyamok és vizsgák rendszerében is érvényesülhet az egyetemek autonómiája.
- A követelményrendszer igazodhat a diákság profiljához.
- A kurzusok és vizsgák követelményei optimálisan igazodhatnak a képzés menetéhez.

Hátrányok:

- Magas személyi és anyagi ráfordítás házon belüli fejlesztések útján.
- A nyelvi lektorátusok és nyelvközpontok tanáraival szemben támasztott

magas igények a tesztelési szempontoknak megfelelő vizsgák kidolgozásával összefüggésben.

- Korlátozott a vizsgaszínvonal egyetemen belüli összehasonlíthatósága, ha nem kerül sor egyeztetésekre.

**II.** Az egyetemek és főiskolák lemondanak az általános nyelvvizsgákról, e téren átveszik az ITK vizsgáit vagy nemzetközi vizsgákat, és csak a saját szakterületi nyelvhez dolgoznak ki tan- és vizsgaanyagot.

Előnyök:

- Egy már működő vizsgáztatási rendszerben való részvétel különösebb anyagi és fejlesztési ráfordítás nélkül.
- A szaknyelvi kurzusok és vizsgák optimálisan igazíthatók a képzés típusához és a képzési formák tartalmához.
- A kurzusok és a vizsgakövetelmények igazodhatnak a diákság profiljához.
- A szakmai véleményezés akadálytalanul folyhat a szaktanszékekkel együttműködve.

Hátrányok:

- A diákok külön fizetni kötelesek a tanulmányukban kötelezően előírt tanegységek teljesítéséért, tehát az ITK vizsgákért vagy a nemzetközi nyelvvizsgákért.
- A tanfolyamoknak az általános nyelvvizsgák terén külső követelményrendszerhez kell igazodniuk.
- Magas személyi és anyagi ráfordítás házon belüli fejlesztések útján.
- A nyelvi lektorátusok és nyelvközpontok tanáraival szemben támasztott magas igények a tesztelési szempontoknak megfelelő vizsgák kidolgozásával összefüggésben.
- Korlátozott a vizsgaszínvonal egyetemen belüli összehasonlíthatósága, ha nem kerül sor egyeztetésekre.

**III.** Az egyetemek és főiskolák nyelvtanítással és -vizsgáztatással összefüggő követelményei kezdettől fogva a szaktanulmányokban, majd később a foglalkoztatási követelményekre irányulnak.

Előnyök:

- A szakképzés összefonódik a nyelvi képzéssel.
- A nyelvi képzés szakmai elismertsége nő.
- Nemzetközi szinten javul a felsőoktatási intézményekkel való együttműködés lehetősége.

Hátrányok:

- Nem léteznek nemzeti illetve nemzetközi szinten szabványosított vizsgák.
- Magas személyi és anyagi ráfordítás házon belüli fejlesztések útján.
- A nyelvi lektorátusok és nyelvközpontok tanáraival szemben támasztott magas igények a tesztelési szempontoknak megfelelő vizsgák kidolgozásával összefüggésben.
- Korlátozott a vizsgaszínvonal egyetemen belüli összehasonlíthatósága, ha nem kerül sor egyeztetésekre.

## B) 3.3. „Nemzetközi vizsgák”

Definíció: mindazok a nyelvvizsgák, melyeket Magyarországon nem magyar intézmények vagy ezek vizsgáztatással megbízott szervei bonyolítanak.

I. Szabadon elérhetővé válnak a nemzetközi vizsgák a magyar piacon. A nyelvismeret igazolása azonban nem biztosítja az ITK vizsgából folyó járulékos jogosítványokat.

Előny:

- Lehetőség nyílik a nemzetközi nyelvvizsgák belföldi megszerzésére, melyek – ellentétben az ITK vizsgákkal – nemzetközileg is elismertek.

Hátrány:

- Megmarad az ITK vizsgák belföldi monopóliuma.
- Magyar részről nincs mód intézményesített minőségellenőrzésre.

II. Szabadon elérhetővé válnak a nemzetközi nyelvvizsgák a magyar piacon, és megállapítják az ITK vizsgákkal való megfeleltetés feltételeit.

Előnyök:

- Lehetőség nyílik a nemzetközi nyelvvizsgák belföldi letételére, melyek – ellentétben az ITK vizsgákkal – nemzetközileg is elismertek.
- A megfeleltetés feltételeinek tisztázása után belföldön egyenértékűek az ITK vizsgákkal.

Hátrányok:

- A megfeleltetés csak feltételes lehet, mivel eltérő rendszerek kerülnek összehasonlításra.
- A megfeleltetési eljárás külön ügyintézői apparátust és költségeket kíván.

III. Szabadon elérhetővé válnak a nemzetközi vizsgák, ha azokat akkreditálják.

Előny:

- Felhasználóbarát.
- Az akkreditációs eljárás biztosítja az európai standard-vizsgák színvonalát.
- Az akkreditációt független szakmai testület végzi.

Hátrány:

- Nincs.

## C) A véleményezők javaslatai a nyelvvizsga-rendszer reformjával és a reformintézkedések ütemezésével összefüggésben

A véleményezők előtt világossá vált, hogy a magyar nyelvvizsga-rendszerben a döntő szerepet az ITK játssza. E kérdéskörben hozott döntések azonban nemcsak az ITK-t érintik, hanem más területekbe is mélyen behatolnak. A jelenlegi állapotot érintő minden változás azt jelenti, hogy egy működő, magát anyagilag fenntartó rendszerbe beavatkozunk, melyhez különböző szinteken személyes és csoportos érdekek fűződnek. Egy tisztán üzemgazdasági alapokra helye-



zett döntés az ITK jelenlegi formája mellett és a rendszer megváltoztatása ellen szólna. Másfelől viszont a mennyiségileg kifejezhető célok mellett mindig vannak minőségi célkitűzések is. Ezek a minőségi célok lényegében (művelődés) politikai döntések, és mint ilyeneket a jelenlegi keretek között, a jelen időpontban való kivitelezhetőségüket illetően kell megvizsgálni. Ha a szerkezeti reform mellett döntünk, ez magában foglal olyan döntést is, hogy az újonnan kifejlesztendő rendszerért, annak pénzügyi, művelődés- és szociálpolitikai következményeivel, politikai felelősséget vállalunk.

A magyar vizsgarendszer újjászervezésének sarkalatos pontja a részrendszerek közti határvonalak meghúzása. Eszerint oktatáspolitikailag megalapozatlan állapotnak tartjuk, ha egy vizsgarendszer hatása, melyet eredetileg az iskolán és felsőoktatási intézményeken kívül álló felnőttoktatás céljaira hoztak létre, hatást gyakorol az iskolai munkára és az érettségire. Az iskolai oktatás és nevelés célkitűzései más szempontokon alapulnak, mint egy nyelvtanfolyam és -vizsga. Az iskolai teljesítménymérés kidolgozása nagyrészt a (jelenleg még nem elfogadott) nemzeti alaptantervben megjelölt feladatokhoz, a modern nyelvek diktálta keretfeltételekhez, valamint a helyi tantervekhez kell, hogy igazodjon, és azt a fent megjelölt hatósági rendelkezések birtokában külön tanulmányban kellene tárgyalni. Hozzá kell tennünk ehhez azt is, hogy a magyar érettségi szükséges reformja csak a minden tárgyat érintő modern curriculum alapján kezelhető. Érettségireform csupán egy tárgyban problematikus, ha egy tárgyban nő a színvonal, az még nem jár az egész vizsga felértékelődésével. Az érettségi reformja egyidejűleg az oktatási és nevelési célok egészének a revízióját jelenti, s így az iskolai curriculumok alapvető változtatása mind a teljesítménymérés formájában, mind tartalmában csak úgy lehetséges, ha ez minden tárgyat érint. Hasonló szempontok érvényesek a felsőoktatásra is: az intézményi nyelvtanfolyamoknak és -vizsgáknak a speciális értelmiségi réteg és az egyetemi közönség konkrétan definiálható igényeihez kell igazodniuk, és logikusan csak az egyetemek és főiskolák saját szakmai követelményei adhatják meg valódi értéküket.

Az egyetemek és főiskolák autonómiája azonban nem zárja ki, hogy a követelmények mértékkel történő standardizálása és koordinálása bizonyos előnyökkel jár. Ehhez szükséges, hogy a magyar egyetemek és főiskolák között a nyelvi képzés és vizsgáztatás területén összhang alakuljon ki, amely egyidejűleg ahhoz is hozzájárul, hogy a főiskolák nyelvi képzése egyenértékűvé váljon. Utalnánk itt a német nyelvű országok azon törekvésére, melynek célja egy intézményektől független főiskolai nyelvi certifikát-vizsga keretfeltételeinek a megteremtése („UNICERF”).

A magyar egyetemeknek és főiskoláknak az európai hálózatba való bekapcsolása céljából ezenkívül itt is segítségül hívhatók európai kezdeményezések, mint például a Confédération Européenne des Centres de Langues dans l'Enseignement Supérieur (CERLES), s annak szakvéleménye.

A harmadik elkülönülő terület a foglalkoztatás és a munka területe. Véleményünk szerint a munkaadók szíve joga, hogy saját igényeikhez igazodó állami nyelvvizsga-rendszert fejlesszenek ki. A nyelvvizsgapótlékok eddig érvényben lévő szabályozásának problémája kívül esik a nyelvvizsga-rendszer átalakításának területén, és az állami bérpolitikához tartozik. Megjegyezzük azonban,

hogy a jelenlegi gyakorlat nem teljesítményorientált és az európai gyakorlatnak sem felel meg. A magánmunkáltatók eleve a tényleges és nem a papírral igazolt nyelvtudást veszik alapul az állás betöltésekor. Ennyiben az ITK vizsgák távlati esélyei semmiben sem különböznek a nemzetközi vizsgák értékétől. Ha oktatáspolitikai döntés alapján meg is szűnik az ITK iskolai befolyása és az egyetemek, főiskolák autonómiájuk érvényesítésével visszaszorítják az állami nyelvvizsgák beavatkozását, előreláthatóan az ITK még hosszú időn keresztül megtarthatja vizsgáit a jelenlegi formában.

A véleményezők mindenesetre azt a vélemény képviselik, hogy a piac időben bár elmaradva, de előbb-utóbb mindenképpen a 14–18 éves tanulók vizsga iránti igényének csökkenésével fog reagálni. Ennek a csoportnak az aránya jelenleg a vizsgázók 70%-át teszi ki. (100% = 70 000 vizsga/év). Amennyiben az egyetemek és főiskolák nem díjaznak külön felvételi pontokkal az ITK-nál szerzett vizsgaeredményeket, nagyban esne ezeknek a vizsgáknak a népszerűsége mind a tanulók, mind a szülők körében. Ez a fejlődés előreláthatólag kérdésessé tenné az ITK gazdaságos működését.

A csökkenő kereslet miatt gazdasági szempontból az ITK fejlődése minden jel szerint kritikus irányt fog venni, ami állami szubvenciók adását teszi szükségessé. Hogy ezek a szerkezetváltásra és az adott piaci feltételekhez való igazodásra irányuló intézkedések nélkül politikailag egyáltalán tarthatóak lesznek-e, az kérdéses. Különösen megfontolandó ez, ha arra gondolunk, hogy a magyar nyelvvizsgáztatás jelenlegi formája az ITK központi helyével egyrészt az európai kontextusban egyedülálló, másrészt a magyar piacra irányuló szolgáltató szféra színvonala egyáltalán nem optimálisan működik.

Összefoglalva azt a konzekvenciát vonhatjuk le, hogy az ITK-ra épülő nyelvvizsga-rendszer jelenlegi formájában nem tartható fenn. Ha a jelenlegi rendszer a nyugat-európai szempontok szerint megváltozik, az ITK le kell hogy mondjon domináns szerepéről, és egy új rendszerben új szerephez kell jutnia.

### **C) 1. A szerkezetátalakítás ajánlott modellje**

Nézetünk szerint a következő modell lehetne célravezető:

Az ITK vizsgafejlesztő központtá alakul át és a még közelebről meghatározandó vizsgáztató intézményeket, esetleg a jelenleg működő alközpontokat látja el vizsga-iratanyagokkal. A központ a vizsgaanyagok szerkesztését az Európában érvényes szempontokkal összhangban tudományos alapon végzi. A mostani gyakorlat egyszerű folytatása ezért kizárt.

A következő feladatokat jelölnénk meg egyenként:

#### **1. Fejlesztés és kidolgozás**

- Magyar állami nyelvvizsgaként alkalmazható vizsga kidolgozása vagy adaptálása a közszolgálatban tevékenykedők illetve arra pályázók részére.
- Olyan nyelvvizsgák kidolgozása, melyek konkurensei lehetnek a nemzetközi vizsgáknak.

#### **2. Szolgáltatás**

- A kisebb nyelvek vizsgáinak tesztelméleti alapokon történő kidolgo-

zása illetve felülbírálata, melyeket egyetemi intézmények (tanszékek) külső jelöltek részére folytatnak.

- Egyéb vizsgáztató intézmények általános és szakmai nyelvvizsgáinak kidolgozásában, illetve felülbírálatában vállalt közreműködés testelméleti alapokon.

### 3. Nemzetközi szint

- Részvétel mint magyar partnerszervezet az ALTE munkájában.
- A „Magyar mint Idegen Nyelv” tesztanyagának kidolgozása az ALTE keretében

Az újonnan szervezett vizsgafejlesztő központ szerveződhet egyrészt mint önálló intézmény, avagy mint szervezetileg és adminisztratív önálló egység a felsőoktatás egy meglévő intézményének keretein belül.

A vizsgáztatás és az oktatás véleményünk szerint nem lehet egy vizsgafejlesztő központ feladata. Ezt más intézményeknek kell átvállalniuk.

Ha egyetemek vagy főiskolák szándékában áll, hogy általános vagy szaknyelvi vizsgákat kínálnak a szabadpiacon, ez csakis testelméletileg biztosított formában, a vizsgafejlesztés európai normáit szem előtt tartva történhet. Mivel ezek a követelmények kisebb intézményektől nem várhatók el, ebben az esetben a nyelvvizsga-fejlesztő központtal történő együttműködés jelenthetne megoldást. Mivel új vizsgák bevezetése nagyon pénzigényes, minden esetben szükséges lenne a piaci igények pozitív visszajelzéséről meggyőződni. A belső, az oktatási curriculum által szabályozott területen kívül eső vizsga végleges jóváhagyását külső igénylők részére a szabadpiacon minden esetben akkreditációs eljárásához kell kötni, hogy biztosított legyen a szükséges színvonal. Az akkreditációs bizottság független testület, amely az érdekelt hivatalos szervek képviselőiből és független szakértőkből tevődik össze. Elképzelhető lehet az egyes vizsgalehetőséget felkínáló szervek komplett vizsgakínálatának akkreditációja, vagy akár az egyes vizsgák külön akkreditációja. Ajánlatosnak tűnik azonban egyes vizsgák bizonyos időtartamra vonatkozó akkreditálása. Az akkreditációs eljárásért illetéket kell kiszabni.

A véleményezők szerint magától értetődő, hogy az ún. „nemzetközi vizsgákat” Magyarországon is hozzáférhetővé kell tenni. A vizsgák magyarországi jóváhagyását ugyanúgy, mint azt fent ismertettük, akkreditációhoz kell kötni. Szeretnénk hangsúlyozni, hogy alapvetően minden vizsga esetében, amely a magyar piacon jelen van, kívánatosnak tartjuk az akkreditációs eljárást. A kínálat tisztasága és a felhasználók érdeke így jobban biztosítottnak tűnik, mintha egyszerűen hagynánk, hogy a piac önszabályzó mechanizmusai működjenek.

A magyar nyelvvizsga-rendszer ily módon belátható időn belül egy akkreditációs eljárás alapján újjászerveződik.

Az előbbiekből következően a véleményezők azon a véleményen vannak, hogy a megfeleltetés eddig szokásos módja, melynek alapjául az ITK követelményrendszere szolgált, elveszti létjogosultságát. A külföldön megszerzett, tehát Magyarországon nem akkreditált nemzetközi nyelvvizsgák honosításának módjáról a Művelődési és Közoktatási Minisztériumnak kell döntenie. Az akkreditáció mértéke minden Magyarországon nyilvánosan letehető nyelvvizsga esetében egységes európai megfeleltetési alapokon kell hogy nyugodjon.

## **C) 2. A javasolt szerkezetváltás ütemezése**

Amennyiben nevezett reform gyakorlati megvalósítására sor kerül, úgy nézünk szerint az elkülönülő egységek, úgy mint 1. iskola, 2. ITK, 3. akkreditáció, 4. egyetemek, főiskolák szervezésénél a következő szempontokra kell figyelmet fordítani. Alapvetően érvényes, hogy a vázolt szerkezeti átalakítások mindegyikénél projektumról van szó, melyeket a hatékonyan működő „projektum-menedzselés” szabályai szerint kell előkészíteni és lebonyolítani. Ebből fakadóan eltekintünk attól, hogy ezen a helyen a megvalósításhoz részletes útmutatóval szolgáljunk.

### **1. Iskola**

- 1.1.** Le kell fektetni az érettségi hatósági újraszabályozásának az alapjait a nemzeti alaptanterv, illetve a modern idegennyelv-tanítás diktálta feltetelek szem előtt tartásával, és a gimnáziumok valamint szakközépiskolák felső évfolyamain már most ezt az irányvonalat követve kell tanítani.
- 1.2.** Az érettségi reformnak minden tárgyat érintenie kell. Az érettségi bizonyítványnak mindenhol azonos szintű tudást kell igazolnia, amelyet az egyetemek és főiskolák el tudnak fogadni felvételiként.
- 1.3.** Meg kell szüntetni azt a lehetőséget, hogy a középfokú állami nyelvvizsga helyettesítse az érettségit. Az új szabályzatról időben kell értesíteni az először az új rend szerint érettségizőket.

### **2. Idegennyelvi Továbbképző Központ**

- 2.1.** Az idegen nyelvi vizsgafejlesztő központ felállítását felmérő tanulmányoknak kell megelőzniük, melyek a projektum-terv alapját képeznék. Ezek a tanulmányok érintenék az ITK átalakítását mind szervezési, mind szakmai vonatkozásban, és az ITK mai formáját érintő bármely változtatás esetében sem lehet eltekinteni ettől. A projektum-tervezet részletesen kitér a központ felállításának egyes lépéseire, és rögzíti az elkészülés időpontját. A következő pontok, 2.2.–2.7. a projektum részét képezik, tartalmi és formai megtöltése a projektum alapján történhet.
- 2.2.** A nyelvvizsga-fejlesztő központ leendő munkatársainak ki- és továbbképzése.
- 2.3.** Amint elindulhat a munka a nyelvvizsga-fejlesztő központban, megkezdődik az új állami nyelvvizsgák kidolgozása európai normák alapján. Az átmeneti időre a régi vizsgaformák folytatása szükséges. Az új vizsgákat a többi magyarországi vizsgával együtt a szabadpiacon kínálják fel, és ott is kerülnek akkreditálásra (lásd 3.2.), a régiéket eltűnnek a piacról.
- 2.4.** A vizsgák szerzőinek képzése az új vizsgák továbbfejlesztése céljából.
- 2.5.** A vizsgáztatás és a tanítás szervezeti leválasztása az ITK-ból.
- 2.6.** A megfélemtetés érvényben levő módjának megszüntetése (lásd 3.2.).
- 2.7.** A vizsgáztatók elméleti és gyakorlati felkészítése az új vizsgaanyagból.

3. Az akkreditációs iroda
  - 3.1. Az akkreditációs iroda felállítását felmérő tanulmányoknak kell megelőzniük, melyek a projektum-terv alapját képeznék. Ezek a tanulmányok érintenék az iroda tevékenységét mind szervezési, mind szakmai vonatkozásban. A projektum-tervezet részletesen kitér az iroda felállításának egyes lépéseire, melyeket a teljes működőképességig meg kell tenni.
  - 3.2. Ha az iroda működőképes, először azokat a vizsgákat kellene akkreditálni, amelyeknek az ITK által jóváhagyott megfeleltetési rendszere már most is működik.
4. Főiskolák és egyetemek
  - 4.1. Grémiumot kell összehívni a magyar egyetemek és főiskolák képviselőiből azzal a céllal, hogy a nyelvtanítás és a színvonal egységes, az európainak megfelelő alapokra kerüljön.
  - 4.2. Az intézményi nyelvtanfolyamok és nyelvvizsgák átdolgozása a 4.1. pont alapján.
  - 4.3. Amennyiben egyetemek és főiskolák bocsátanak piacra vizsgákat: a vizsgák európai alapokon történő kidolgozása, majd az akkreditáció igénylése.

## **D) A magyar nyelvvizsga-rendszer részleges vagy teljes átalakítását érintő utólagos intézkedések megszervezése**

A magyar nyelvvizsga-reformot érintő elgondolásainkkal és javaslatainkkal első sorban az új vizsgafejlesztő központ kialakítására koncentráltunk, melynek feladatait és működését a C) fejezetben ismertettük.

Az oktatási reform keretein belül tervezett érettségi reform konkrét intézkedéseivel még meg kell várni a nemzeti alaptantervet. Ez a terület bár kívül esik a Világbank hatáskörén, de mint ahogy azt vázoltuk, közvetlen összefüggésben áll az általunk felvetett kérdésekkel. Arra is rámutattunk, hogy az egész problematika az ITK átalakításán áll vagy bukik, és ettől függ a magyar nyelvvizsga-rendszer.

### **D) 1. Gondolatok egy leendő nyelvvizsga-fejlesztő központ létrehozásának alapjairól**

Az új fejlesztő központnak szerkezetében hasonlítania kell a hasonló európai intézményekre, azonban nem úgy, hogy „egy az egyben” mása lenne egy bizonyos intézménynek. Ha már úgyis említettük az ALTE tagságot, amely fontos európai nyelvközpontokat és -egyesületeket foglal magában, hogy így biztosítsa a nyelvvizsgák európai egységes színvonalát, ajánlatos lenne kikérni e szervezet szakvéleményét is a reformfolyamatok lebonyolításához. Ezen a helyen újra hangsúlyozzuk, hogy az ALTE tagság feltétele a „Magyar mint Idegen Nyelv” vizsgatematikájának a kidolgozása. Megállapítandó, hogy az új vizsgaközpont szervezetiileg hogyan illeszkedik majd a magyar oktatásügybe, és milyen ellenőrző szervek létrehozása szükséges. Elképzelhetőnek tartjuk egyrészt, hogy ez

mint önálló intézmény, vagy hogy a felsőoktatás egy meglévő intézményének keretei között önálló egységként működik majd.

Hogy mely nyelveket érintsen a vizsgafejlesztés, az egyrészt oktatáspolitikai, ugyanakkor politikai kérdés is. A közelmúltban konstatált igény bizonyos idegen nyelvek és nyelvvizsgák iránt bizonyos útmutató e kérdésben; az iskolai idegen nyelvek meghatározása is fogódzópont e téren. A véleményezők nézete szerint azonban nem elhanyagolhatók a szomszédos népek nyelvei sem, mivel ezek rendszerint magyarországi nemzeti kisebbségek anyanyelvét is képezik. Nem realiztikus és gazdaságilag sem megalapozott az az elképzelés, hogy minden nyelvre – gondolunk itt elsősorban az Európán kívüli és/vagy a „kis nyelvekre” – kidolgozzák a nyelvvizsgát. Ezekben az egyedi esetekben arra ösztönöznénk, hogy az új nyelvvizsga-fejlesztő központ az egyetemek intézményeivel (bölcészkarokkal) együttműködve dolgozzák ki a vizsgakövetelményeket, ami iránt egyetemen kívüli igény is jelentkezne. Előzetes igényfelmérés minden ilyen vizsga estében kívánatos.

## **D) 2. Személyi állomány**

A nyelvvizsga-központ személyi állományának tekintetében egy adott nyelvnél vizsgatípusonként egy főfoglalkozású előadóval és egy ügyintézővel kell számolni, akik évente egy nyelvvizsga-típus két egységének kidolgozását tudják teljesíteni. Egy vizsga megindításához legalább hét vizsgatétel-készletre van szükség. Ez külső vizsgairók és teszt szerkesztők segítségével nélkül nem elképzelhető. Példaként csatoljuk egy már kialakult vizsga működtetésében résztvevők személyi állományának mintáját.

## **D) 3. Training**

A nyelvvizsga-központban a jövőben tevékenykedő előadók, de a külső vizsgairók, illetve teszt szerkesztők részére is továbbképzéseket és trainingeket kell szervezni. Ugyanez érvényes a vizsgáztatókra is, akik a nyelvvizsgákat a még közelebből meghatározandó intézményekben le fogják vezetni. Mi itt csak a német nyelvvizsgák tekintetében szolgálhatunk információkkal, és utalhatunk azokra a training lehetőségekre, melyeket a Deutscher Volkshochschulverband és a Goethe-Institut München szervez. A többi nyelv esetében is található biztosan hasonló training lehetőségek az ALTE-n keresztül.

## **D) 4. Költségek**

A nyelvvizsgaközpont felállításakor felmerülő költségek a D) 2. pontban nevezett személyi tényezőkből, és az ebből adódó hely- és felszerelési költségekből tevődnek össze. Ha tisztázódik, hogy hány nyelvre és egy nyelven belül hányféle vizsgatípusra kell vizsgát kidolgozni, sor kerülhet a pontos kalkulációk elkészítésére.

ALEXANDER Z. GUIORA

# Nyelv és megismerés

Gondolatok az anyanyelv fontosságáról

## Bevezetés

Képzettségem és szakmám szerint klinikai tudományokat gyakorló és oktató pszichológus vagyok. A nyelvtudományok birodalmában viszont eredeti identitásom és hivatásom alapján csak vendég, akit az ideális távolság hozzásegít a világos és intuitív megértéshez, s ugyanakkor nem kényszerít kompromisszumra a reflexív és kognitív képességek tárgyilagos és kritikus alkalmazásakor.

Ezért van, hogy valahányszor nyelvészközönséghez szólok (és az utóbbi mintegy húsz évben hallgatóságom nagyrészt nyelvtudósokból állt), kényszerít érzek, hogy igazoljam magam *pro vita sua*, hogyan is történt, ki vagyok, és hogy vehetem magamnak nem nyelvész létemre a bátorságot, hogy egyáltalán a nyelvről beszéljek. Bocsánatot szoktam kérni a pusztá feltételezésért is, hogy képes lehetek nyelvészeknek bármi olyan fontosat mondani, amit korábban még nem hallottak.

Most azonban ellenállok a fenti kísértésnek, és megkímélem Önöket annak a személyes, intellektuális utazásnak a részleteitől is, aminek eredményeképp itt vagyok. A bevezető megjegyzések során ehelyett – bocsánatkérés nélkül – megvizsgálom és taglalom a tudományközi kutatás és módszertan heurisztikus (a megértést szolgáló) értékét.

Korunkat félmjelzi, hogy a szakmai kultúrában tudományágak születnek, definiálódnak és definiálódnak újra a megfigyelések közti összefüggés megállapítása és a tanulmányozásuk során alkalmazott, körültekintő módszertan használatára révén. Időnként azonban e tradíció tagadhatatlan előnyét csökkenti a belőle szükségszerűen adódó bezárkózás és merevség, ami e mára már elfogadott tudományterület fokozódó elkülönüléséhez vezet, veszélyeztetve intellektuális erejét azáltal, hogy kivetíti az alternatív megközelítéseket és az el nem ismert módszereket. A kutatónak nagy bátorságra van szüksége – és minél fiatalabb, annál inkább kockáztatja karrierjét –, ha ki akar törni a bevett és konszenzus által érvényesített formából, hogy átvegye más tudományágak megközelítésmódjait, hogy a gyakorlat egyéb birodalmaiból kölcsönzött módszerekkel kísérletezzék. Ám az ilyen emberek változtatják meg a tudományágak és módszertanok határait, és a változás rugóivá válván, ők hozzák létre a tudományos fejlődés kiemelkedő eredményeit.

---

\* Az első a három nyilvános előadás közül, amelyet a szerző a pécsi Janus Pannónius Tudományegyetemen 1995 februárjában vendégprofesszorként tartott. A második előadást következő számunkban közöljük. (Köszönet illeti Bátorit Tamást, a szövegek fordításában való közreműködéséért.)

Hadd illusztráljam ezt egy a nyelvtudományoktól távol eső példával. Vegyük az élettudományok egyik új ágának, a *pszichoneuro-immunológiának* a fejlődését. Immunrendszerünk – amúgy létfontosságú – működése kevéssé ismert. A biomedikai tudományokban elért eredmények és a megfigyelőeszközök, valamint a mérési technikák rohamos fejlődése ellenére korántsem kielégítő ezeknek az alapfolyamatoknak a megértése. A módszertani előrehaladás nem hozott lemérhető fejlődést konceptuális szinten egészen addig, amíg kutatók egy látszólag ide nem tartozó szempontból észre nem vették, hogy lényeges elmozdulás történt. Pszichológusok és más klinikai specialisták (nem beszélve a népi bölcsességről) régóta állítják már, hogy a betegségekkel szembeni ellenállóképesség részben nem fizikai tényezőktől függ. Az állításokat egyszerűen csak kellő figyelemre méltatták, a kutatás hiteles törvényei alapján meggyőzővé tették az elfogadott tudományágban, ami legkevésbé sem a társadalmunkban végbemelő általános, kulturális elmozdulásnak tudható be. A tudományágak merev határai ezáltal fellazultak, nagyobb intellektuális nyitottságot engedve, aminek következtében megfelelő körülmények alakultak ki a kérdéses jelenség átfogóbb szemléléséhez, és toleránsabb lett az attitűd az alternatív módszertanok iránt. Így született meg az új tudományág egy olyan teoretikus modellre alapozva, amely megnyitja a hagyományos tudományokat, minden irányból vett módszereket használ fel, érdekes, új kérdésekhez vezet, új távlatokat nyit és gazdagítja önmagunk megértését a molekuláris szinttől a társadalmiig.

Így van ez a nyelvtudományokkal is. A felismerés, hogy a nyelv több, mint pusztán beszélt szöveg vagy kommunikáció, hogy viselkedés, egyéni és kulturális nagyságrendű meghatározó elem, egyéni- és csoportidentitások hordozója és formálója – ez a felismerés okozta az összes változást e rendkívül fontos terület tanulmányozásában. A pszichológiai vonatkoztatás konceptuális keretének és empirikus hagyományának átvétele új és izgalmas fejezet kezdetét jelezte a nyelv emberi viszonyokban játszott szerepének megértésére irányuló próbálkozásainkban. És ez a megtermékenyítés mindkét irányban hat. Ahogy a nyelvtudományok gazdagodtak a pszichológiai elméleteknek és módszereknek a nyelv tanulmányozásába történt bevonása révén, ugyanúgy a pszichológia is gyarapodott a nyelvészeti kutatás követése által.

## I.

Széles körben elfogadott feltevés, hogy az idegennyelv-tanulás folyamata legjobban az anyanyelv elsajátításának megfigyelése révén érthető meg. Ez valahogy rokon a pszichológia-patológia paradigmával a betegség tanulmányozásában. A fenti megállapítás ellentétét, vagyis hogy az idegennyelv-elsajátítás viszontagságai mondanak valamit az anyanyelv helyéről az emberi viselkedés átfogó kognitív sémájában, tudomásom szerint még sosem vetették fel. A mostani az előadásokon az első megállapítás újraszövegezése mellett érvelek, valamint rámutatok a második kiegészítő jellegére. A bemutatandó tézis alapján úgy tartom, hogy az idegen nyelv és az anyanyelv elsajátítását nem két, egymástól független rendszerként kell kezelni, hanem sokkal inkább egy kognitiv-



affektív séma egymást kiegészítő módozataiként, amelyek sokféleképp hatnak egymásra és konfrontálódnak egymással. Sőt, az egyikre ható pszichológiai folyamatok megvilágítása egyben fényt deríthet a másakra is. Az eddig elmondottakból bizonyára kitűnt, hogy a kérdést pszichológiai folyamatként kezeltem, beleértve mindazt, amire időnként némi pontatlansággal a „személyiség” szóval utalunk.

Egyik korábbi munkámban említettem, hogy „a nyelv és a beszéd személyes és interperszonális paraméter s egyben az információképzés kognitív és affektív módjának olyan különös elegye, amely lehetőséget ad arra, hogy a teljes személyiséget vizsgálhassuk”, ugyanakkor reflektáltam az érem másik oldalára is, amikor azt mondtam, hogy „a nyelvi struktúrák hatással vannak a személyiség-fejlődésre és a stabil jellemvonások kialakulására” (Guiora 1983). Másként szólva, az anyanyelv az énkép erős dimenziója, identitásunk egyik létfontosságú „köre”, amely elválaszt másoktól, bizonyítja különlegességünket, mégis megerősíti „sok nagyobb körhöz való tartozásunkat, mint például a családhoz, valláshoz, nemzethez, kultúrához” (Guiora 1983). Ha ez igaz, annak is igaznak kell lennie, hogy egy másik nyelvel és annak struktúráival való szembesülés kihívást jelent az anyanyelv és *pszichológiai megfelelői* számára, alternatív lehetőségeket kínálva nemcsak a bennünk és körülöttünk lévő világ leírására, hanem annak felfogására és talán megtapasztalására is.

A két – egymást kiegészítő – tézis tehát a következő:

1. A teljes személyiség szerkezetébe ágyazott anyanyelv modellje és egyben határa is az idegen nyelv elsajátításának;
2. Az idegennyelv-elsajátítás viszontagságai rávilágítanak arra, hogy az anyanyelv milyen helyet foglal el az általános kognitív sémában és – miután ez világosan megnyilvánul – különösen az egyén személyiségének szerkezetében.

A nyelvek szókészletükben, szintaktikailag és nyelvtanilag nyilvánvalóan különböznek. Bár ezek olyan fontos különbségek, amelyek intellektuális kihívást jelenthetnek a nyelvet tanuló számára, pszichológiai szempontból triviálisak. Az, hogy e különbségek némelyike alternatív lehetőségeket kínál külső jelenségek, emberi kapcsolatok és belső állapotok leírására és ezáltal szükségszerűen azok felfogására és talán megtapasztalására is, már korántsem ennyire egyértelmű.

Figyeljék meg a következőt: az angolban a latin nyelvekhez hasonlóan azt mondjuk, *marriage* (házasság), a *married man* (nős ember) stb. A kifejezések a latin *mars* szóból erednek, amelynek jelentése *férfi*. E nyelvekben tehát a nő és férfi formális egybekelését him-orientált fogalmak jellemzik. Más nyelvek másképp írják le, és ezért másképp is alkotnak fogalmat ugyanerről az eseményről. Héberül azt mondják: *ish nasuy*, *isha n'suah*, amit talán „összehozott”-ként fordíthatnánk, vagyis folyamat- és végeredmény-orientáltan fejezik ki. A magyar más, konformista módon közelít: férjes asszonyról és nős emberről beszél.

Vagy egy másik szinten: az üdítő ital *soft drink* (lágy ital) az Egyesült Államokban, míg *light drink* (könnyű ital) Izraelben. Talán még érdekesebb az a furcsa tény (ha ugyan furcsa), hogy a röviditalokat az USA-ban *hard liquor*-nak (kemény ital), míg Izraelben *sharp drink*-nek (éles ital) mondják. Az angolban *én* kedvelhetlek téged, de a héberben *te* találsz jóindulatot a szememben.

Mindkét kifejezés lényegében ugyanazt az üzenetet hordozza, mégis van különbség köztük. Vagy vegyünk egy még finomabb példát. Héberben egy személy szüleiről beszélve (az ő apja, az ő anyja) jelöljük a viszonyt a birtokló nemétől függően, de figyelmen kívül hagyjuk a birtokolt nemét. Másrészt a francia nyelvben ugyanez a viszony a birtokolt nemének hangsúlyozásával s ugyanakkor a birtokló nemének elhagyásával írható le. Tehát *son père, sa mère* a gyermek nemétől függetlenül. Természetesen mindenki számára ugyanez az összefüggés, mégis, ha valakinek váltani kell a szabályokat, nehézségekkel találhatja magát szemben.

És mi van az idiómákkal? A sokat ivó emberre angolul azt mondják, „iszik, mint egy hal” (*drinks like a fish*). Ugyanarra az iszákosra a franciák azt mondják, „iszik, mint egy lyuk”, míg a magyarok „kefekötőhöz” hasonlítják.

Sok példát lehetne még említeni, akár egy nyelv két változatából is – például amit „kis krumpliknak” (*small potatoes*) neveznek az USA-ban, az „kis sör” (*small beer*) Angliában – de azt hiszem, hogy a lényegét az eddigi a példák is kellőképpen illusztrálják.

Ezek a nyelvek nyilván mind ugyanazt a jelenséget írják le, de a megfigyelés (és tapasztalat) megragadásához olyan egyedi, sajátos asszociációs összefüggést alkalmaznak, mely a kívülálló számára hétpécsetes titkot jelentő kulturális és érzelmi tapasztalatokkal függ össze. Ezekben a idióma-rendszerekben megmutatókozó különbségeken túl vannak strukturális különbségek is, amelyek még fontosabbak lehetnek.

Sok nyelv kötelező kategóriákat hozott létre az összes olyan főnévre, amelyhez melléknév járul. Néhány nyelv kiterjeszti ezt a kategorizálást az igékre és a személyes névmásokra is. Természetesen olyan kategóriákról beszélek, amelyek valamilyen történelmi oknál fogva a nemre (hímnem, nőnem, semleges nem) vonatkoznak. A baj ott kezdődik, hogy ezt a kötelező kategorizálást nem lehet csak úgy elhagyni, mint holmi önkényes és nem sok jelentéssel bíró osztályozási rendszert, mert kiterjedhet a dolgokon, helyeken és gondolatokon kívül az emberekre is. Mindenkiről nemének megfelelően beszélnek, akképp szólítják meg, és az általa használt igealakok és melléknévi végződések is attól függnek, hogy férfi vagy nő az illető. Elképzelhető, hogy ezek az önkényes formák nem állnának összefüggésben a nők vagy férfiak belső tulajdonságaival? Szerintem nem. Nem hoznak-e létre a nemekre vonatkozó nyelvtani szabályok egy járulékos és differenciáltabb identifikációs rendszert, amely nem közös, mert soha nem volt lehetőség arra, hogy olyan más nyelvet beszélők igazán internalizálják, akiknek nyelvében nincsenek ilyen kötelező megkülönböztetések? Ha valaki egy olyan országban, mint Izrael a bevándorlókat vizsgálja, feltétlenül észreveszi a jövevények által ejtett visszatérő hibákat, például egy magyar, finn, török (mind nyelvtani nemek nélküli nyelvek) vagy angol (minimális a nemek nyelvtani jelöltsége) anyanyelvűnél, amikor megpróbál héberül beszélni, amely nemre vonatkozó jelekben gazdag nyelv. Miután nem (vagy csak minimális mértékben, mint az angolban) internalizálták ezeket a létfontosságú distinkciókat, a magyarok, finnek, törökök és az amerikaiak elbotlanak a nemre vonatkozó szabályokon. Az élő és élettelen világot egyaránt a nemek szerint kötelezően megosztó belső séma hiányában ezek a tanulók nem érzik szükségét a

különbségtételnek, és számukra feltérképezhetetlen nyelvi területeken barangoznak.

Ezek a megfigyelések a következő megállapításhoz vezetnek: *A nemre, időre, kapcsolatokra és cselekvésekre utaló nyelvi struktúrák nyelvenként változnak, és nem egyértelműen helyettesíthetők egymással. Továbbá a különböző nyelvek beszédformái más és más módot kínálnak egyazon esemény felfogására, kifejezésére és talán meg tapasztalására is, létrehozva egy zárt világot, amely más nyelvet beszélők számára nehezen elérhető.*

Munkatársaimmal tanulmányisorozatban vizsgáltuk a nemi megkülönböztetés lehetséges hatásait a fejlődés korai szakaszában. Nevezetesen azt a kérdést vetettük fel, vajon a nemre vonatkozó kötelező nyelvi formák jelenlétének megegyezik-e a hatása a gyermekekben a nemi identitás kialakulásának idejével. Emellett feltételeztük, hogy ha a nyelv struktúrája hatással van arra, ahogyan önmagunkat tapasztaljuk és a bennünket körülvevő világot feldolgozzuk, akkor a nyelv nemi töltése termékeny és talán a megértést elősegítő kutatási területet nyithat meg.

A nemi különbségek biológiailag egyetemesek, de – mint megjegyeztem – kötelező nyelvtani megkülönböztetésük mértéke nyelvenként változik. A nemi jelöltség és hangsúly gyakran önkényesnek tűnik.

Az angolban a biológiai nemnek csak a harmadik személyű névmások megválasztásakor van némi jelentősége (*he, she* és *it*), máshol morfológiailag nem jelenik meg. A finn nyelvben – hogy önmagamat ismételjem – a biológiai nem semmiféle szerepet nem játszik a nyelvtani kategóriák kiválasztásakor. Viszont vannak nyelvek – mint a sémi nyelvek – amelyek nyelvtanában a biológiai nemnek jelentős szerepe van. Ezekben a nyelvekben a nyelvtani nem kétszeres rendszert alkot. Minden főnév hím- vagy nőnemű, körülbelül a franciához hasonlóan alacsony fokú összefüggésben a biológiai nemmel. A sémi nyelvek abban különböznek jelentősen az eddig említett nyelvektől, hogy névmási rendszerükben a biológiai-nyelvtani nem (*sex-gender*) jelölése nem korlátozódik a harmadik személyre. Például a héberben a névmások második és harmadik személyben is különböznek a nemek szerint. Következésképpen a beszélő kénytelen utalni egy emberi lény nemére valahányszor második vagy harmadik személyű névmást használ. Mindez létezik többes számban is.

Az említett nyelvek nemcsak névmási rendszerükben, hanem igealakjaikban is különböznek. A finnben és az angolban az igealakok jelölnek ugyan valamiféle személy- és számbeli különbséget (*am-are, is, was-were, go-goes*), de nem tesznek különbséget a nemek között. A sémi nyelvek ebben is eltérnek. A héberben a hím- vagy nőnemű igealak megválasztását természetesen az adott szó nemi osztálya határozza meg. Ez a szó lehet bármire utaló főnév – beleértve bármely élettelen tárgyat –, hiszen a nyelvtani nem formái csak kis mértékben kötődnek a biológiai nemekhez. A beszélő, illetve a hallgató neme azonban direkt módon határozza meg az alkalmazandó igealakot. A hímnem-nőnem megkülönböztetés második és harmadik személyben minden befejezett igealakban jelölt (jelen, múlt és jövő időben egyaránt) mind egyes, mind pedig többes számban. Sőt, jelen időben ez kiterjed az egyes és többes szám első személyre is.

Tehát a nyelvek nemcsak a nyelvtani nem alkalmazásának mértékében különböznek (ami a névmási és melléknévi egyeztetésben nyilvánul meg), hanem abban is, hogy mennyire kényszerítik rá a beszélőt a beszédaktus szereplőinek nemének figyelembevételére. A finnugor nyelvekben a résztvevők neme nyelvtanilag egyáltalán nem fontos, az angolban pedig csak kis mértékben. Héberben a szereplők neme meglehetősen fontos tényezővé válik, meghatározva a nyelvtani formák kiválasztását. Tehát valahányszor egy héber nyelvű beszélő egy igét jelen időben használ, tudatában kell lennie saját nemének (amikor önmagára mint beszélőre utal), valamint a hallgatónak bármely igeidőben. Ebből következik, hogy egy héberül beszélő környezetben élő gyermek rendszeresen találkozik ezzel a nyelven alapuló, nemi megkülönböztető utalással, valahányszor hozzá vagy egymáshoz szólnak, vagy emlékeztetik a nem megválasztásának követelményére saját beszédében.

Az abban megmutatózó különbségeket, hogy ezek a nyelvek mennyire kényszerítik beszélőiket saját vagy mások nemének figyelembevételére, úgy összegezhethetjük, hogy a biológiai nem által meghatározott, nyelvtani „nemi töltés” nyelvenként szinte a nullától (például a finnben és a magyarban) az angol egészen alacsony szintjén át a héberben tapasztalható magas fokig terjed.

Ha azt a kérdést vizsgáljuk, hogy a biológiai nem által meghatározott nemi töltés a nyelvben milyen hatást gyakorol a nemi identitás fejlődésére, akkor egyzsersmind elfogadjuk, hogy a nemmel való folytonos nyelvbéli szembesülésnek – ami a normális fejlődéssel együtt jár – lehet érzelmi és kognitív hatása is. A nyelvbéli nemi megkülönböztetéssel való rendszeres találkozástól azt váránk, hogy létrehozza a nemi különbségek tudatát a nyelv tárgyaival, de különösen az énnel és más emberekkel kapcsolatban. Vagyis hogy a nyelv nemi töltésének tudata és annak használata részévé válik azoknak az anyagoknak, amelyekből a gyermek „felépíti” az őt körülvevő szociális világot és benne önmagát.

Emlékeztetőül tehát: empirikus kérdésünk így hangzott: van-e kapcsolat a biológiai nem által meghatározott nyelvi nemre fektetett nyelvtani hangsúly és a nemi identitás megszerzésének átlagos időpontja között egy adott nyelvi környezetben élő gyermek esetében?

A nemi identitás felismerésének feltétele az olyan különálló egyéni identitás megléte, amely képes az anya távollétében, az ő fizikai jelenléte nélkül is funkcionálni. Az individualizáció folyamatában elsőrendű fontosságú a nyelvi fejlődés, amely lehetővé teszi a tárgyak megnevezését, a vágyak speciális szavakkal történő kifejezését és a környezet ellenőrzésének nagyobb fokú képességét. Mahler szerint az „én” személyes névmás használata általában huszonegy hónapos kor táján jelenik meg az ismerős emberek valamint az én képen való felismerésének és megnevezésének képességével együtt (Mahler, 1975).

A teszt, amelyet a tanulmányhoz dolgoztunk ki — a michigani nemi identitási teszt (Michigan Gender Identity Test, MIGIT) —, tartalmazza a gyermek kép kiválasztós feladatok során nyújtott teljesítményének felmérését, tetőpontjaként a gyermekneknek saját (épp akkor készült) fotóját kell a megfelelő nemi csoportban elhelyeznie, majd önmagát fiúként vagy lányként meghatározni. A MIGIT sikeres teljesítése magában foglalja az összes kép pontos elhelyezését és a saját képre a nemnek megfelelő választ.

Három országban, négy különböző nyelvi környezetben felnevelt négy gyermekcsoportot teszteltünk a MIGIT-tel. A három ország az USA, Finnország és Izrael volt. A négy nyelvi környezet pedig angol az USA-ban, héber Izraelben, finn Finnország középső részén (Jyväskyläben) és svéd Finnország déli részén (Turkuban).

Az eredmények közvetlen kapcsolatot mutattak az anyanyelv nemi töltése és a nemi identitás kialakulása között. A héberül beszélő minta tagjai mutatták a nemi identitás legmagasabb szintű (legkorábbi) elsajátítását, míg a finn nyelvi csoport a legalacsonyabb (legkésőbbi) szintet, középen az amerikai mintával. Látható, hogy az izraeli gyerekek jelentős, noha pusztán átmeneti előnyt élveznek amerikai és finn társaikkal szemben a nemi identitás kifejlődésének ideje szempontjából. A növekedési görbén megfigyelhető eltérés kétségtelenül az anyanyelvek közti különbségnek tulajdonítható.

További bizonyítékunk is van annak alátámasztására, hogy a nyelvi, és nem a kulturális különbségek okozzák e hatásokat. Idézzük fel a tanulmány finn részét, amely finnül, illetve svédül beszélő finneket hasonlít össze. Jóllehet e két alcsoport szociokulturális környezete hasonló, a nyelvben a nemi töltés különbségei mégis nyilvánvalóak: a svéd jobban közelít az angolhoz. A MIGIT eredményei az elvárásnak megfelelően alakultak, a svéd anyanyelvűek magasabb pontszámot értek el, mint a finn anyanyelvűek. Az adatok még hatásosabbak, ha figyelembe vesszük, hogy a második (kontroll) kérdőív eredményei azt mutatták, hogy a két csoport között a nemi szerep attitűdi és magatartásbeli sztereotipizáltságában mutatkozó különbségek alapján a finn anyanyelvű finneknek kellene korábban eljutni a nemi identitás eléréséhez. Ám épp ellenkezőleg történt, ami tovább éllezte a nyelvészeti vitát.

## II.

Ezen adatok érvényessége kutatás-módszertani szempontból megerősítést nyerne, ha találnánk néhány más, lehetőleg más nyelvekből vett nyelvi struktúrát, amely hasonló hatással van valamely fejlődési jellemzőre.

A nyelvtani nem csak egyik módja a tapasztalt világ nyelvi felosztásának, konceptualizálásának. Az idő (múlt, jelen, jövő) pontos érzékelése sokkal nehezebb fejlődési feladat a gyermekek számára. Piaget szerint a fiatal gyermeknek komoly gondot okoz az idő két határozottan szétválasztható összetevőjének – az egymásutániságnak és az időtartamnak – a megkülönböztetése. Egyszerű, de leleményes kísérletsorozatában Piaget kimutatta, hogy az időbeli egymásutániság felismerése milyen fontos mérföldkő a fejlődésben. Voltaképp egy összefüggő tapasztalati egység részekre bontásának képességéről van szó. A felosztás folyamata úgy zajlik, hogy az általános kognitív sémában megállapított viszony akképp szervezi meg a tapasztalati egységet, hogy a gyermek képes legyen azt mondani, ez a rész az első, azután ez következik, majd az, később amaz stb. Kifinomult analógiával úgy írhatnánk le ezt a mentális működést, ha és amikor „a” esemény történik, akkor „b” esemény is megtörténhet; és amikor „b” esemény történik, akkor megtörténhet „c” is; és így tovább.

Osszuk fel három részre a következő egyszerű tapasztalati egységet: valaki közeledik egy házhoz, kinyitja az ajtót és bemegy. Ha egy gyermeknek három képet mutatnak, melyek a cselekmény három mozzanatát ábrázolják, és megkérlik, rakja őket sorba, megteremtve ezzel az eredeti tapasztalati egységet, nemcsak az egymásutániség ismeretében való jártasságáról fog tanúbizonyságot tenni, hanem arról a véletlen megértésről is, hogy az első résznek a tapasztalatoznak megfelelően meg kell előznie a másodikat. A feladat sikeres megoldásával a gyermek nemcsak az időbeli egymásutániség felfogását, hanem a tapasztalat felosztásának értelmes és kötelező módját is demonstrálja. Ez egyáltalán nem kis teljesítmény, különösen ha figyelembe vesszük, hogy Piaget azt is bebizonyította, hogy hatéves kor alatt a gyermekeknek nehézséget okoz ez a teszt, vagy egy „képsorozat” megértése. Ha a kép megváltozott, a gyermek azt feltételezi, hogy a helyszín is más lett, nem pedig azt, hogy a második kép az első folytatása.

Minden nyelv rendelkezik a tapasztalat felosztására szolgáló nyelvtani struktúrákkal, de – és ez fontos megszorítás – ami az időfolyamatban az adott pillanatot illeti, a nyelvek között nagy a változatosság pontosság és kötelező érvényűség tekintetében. Néhány nyelv csak a „most” és a „nem most” közt tesz különbséget. Mások egy kalap alá veszik a lehetségest és a valószínűt, megint mások pedig egyszerűen megkülönböztetik ami volt, ami van, és ami lesz. De vannak olyan nyelvek is, amelyek gondosan beosztott és árnyalt alrendszerrel alkotnak a „volt” kategóriájára.

Feltehetjük és fel kell tennünk a kérdést, vajon van-e értelme vitatni, hogy ezek a kategóriák olyan önkényes nyelvi formák, amelyeknek semmi közük a belső és külső tapasztalati világhoz. Állíthatjuk-e valóban, hogy az igeidők jelei a különböző nyelvekben nem többek alternatív nyelvtani formáknál, amelyek nem állnak összefüggésben azzal, ahogyan leírjuk, felfogjuk és megtapasztaljuk a bennünk és körülöttünk lejátszódó eseményeket, folyamatokat? Garantálhatja-e bárki, hogy e formális kategóriák internalizációja, ráarakódva a tapasztalat felosztására szolgáló, változó pontosságú kötelező rendszerre, hatástalan marad a fejlődésre, összefonódva azokkal a fejlődési mintákkal, melyek nem hagynak nyomot az általános kognitív-affektív sémán?

Mint azt korábban említettem, Piaget kimutatta, hogy a gyermekeknek sokáig tart megtanulniuk az időfolyamatban megnyilvánuló, pontos időbeli és véletlenszerű viszonyok felismeréséhez szükséges fejlődési mintákat. E képesség fejlődése fontos az általunk logikának nevezett nyugati ismeretelmélet szempontjából, és nem túlzás azt állítani, hogy értékes lehet a túlélés vonatkozásában is.

Az angolban számos nyelvtani forma jelöl különálló, valóságos és várt múltbeli pillanatokat, azok egymást követő viszonyában. A múlt ilyen részekre bontása könnyen elvégezhető minden parafrázisszerű próbálkozás nélkül, a kötelező nyelvtani formák megléte miatt, amint a következő példa is mutatja: „My sister *has been telling* me that there *was* this man she *had known* in her youth who *has now returned* to town and whom she *was going* to marry.” (A nővérem azt mondja, – hogy ez volt az az ember, – akit fiatal korában ismert, – és most visszatért a városba, – és akihez feleségül megy.) Az az öt, különálló nyelvtani forma, amelyet ebben a mondatban használtunk más és más múltbeli időpilla-

nat azonosítására, bizonyos nyelvekben (például a héberben) egyszerűen nem létezik. A héber nyelvben csak egy nyelvtani forma van a múlt jelölésére. A héber nyelv eme hiányosságára egyébként több mint kétszáz éve nem más, mint Spinoza figyelt fel, megállapítása szerint „még egy ok a félreérthetőségre, hogy jelentő módban az igék nélkülözik a jelent (praesens imperfectum), a folyamatos múltat (praeteritum imperfectum), a befejezett múltat (praeteritum perfectum) és a befejezett jövőt (futurum perfectum)... felszólító módban csak jelen idő van, kötőmód (conjunctivus) pedig egyáltalán nem is létezik”.

Persze mire a hébert és a hasonló nyelveket beszélők elérik a teljes nyelvi kompetenciát, azt is megtanulják, hogyan lehet ezeket a strukturális hiányosságokat parafrázisokat alkalmazó stratégiák kifejlesztésével, modálisok, körülírások, pontatlanságok stb. használatával kompenzálni. Elképzelhető, hogy egy angol számára az események (ez esetben múlt- és jövőbeli események) megfelelő sorrendbe rendezésére és egymástól való precíz elválasztására szolgáló sokféle kötelező forma megléte és a velük való állandó szembesülés sajátos és ösztönző hatással van a tapasztalat különálló elemeinek az időfolyamatban történő logikus sorrendbe állításához szükséges képesség kialakulására.

Héber anyanyelvűek tanúsíthatják, mekkora erőfeszítést igényel részükről az angol nyelv sokféle múlt idejének tökéletes elsajátítása. Van, akinek sosem sikerül. Az internalizált séma – mely rákényszeríti a beszélőt, hogy az időfolyamat „nem most” történő eseményeinek viszonylagos helyzetére fokozottan figyeljen – hiánya az anyanyelvben, úgy tűnik, meggátolja ezek jelölését az idegen nyelvben is. Ebből következően lehet, hogy az ilyen internalizált séma hiánya esetleg rányomja bélyegét az észlelésre, felfogásra és végül a tapasztalásra.

Az is elképzelhető, hogy egy olyan nyelv, amelyik az angolhoz hasonlóan viszonylag gazdag a különálló események azonosítására szolgáló nyelvi strukturákban, előnyt jelent – mondjuk a héberrel szemben – a tapasztalat felosztásában; ahogyan a héberhez hasonlóan erős nemi töltéssel rendelkező nyelvek előnyt jelenthetnek a nemi identitás megszerzésének folyamatában. (A nemi identitás megszerzése esetében adataink szerint ez az előny időleges, mert hároméves korra mintánk összes résztvevője elérte ezt a fejlődési szintet.)

Mármost fontos volna kideríteni, hogy

a) a sokféle múlt idejű forma megléte az anyanyelvben valóban elősegíti-e az ok-okozatiság felfogásának fejlődését a gyermekekben, és

b) ha igen, akkor ez az előny csak időleges, vagy netán hosszan tartó. A kérdésnek a mi nemre vonatkozó kutatási eredményeink esetleges megerősítésén túl is nagy jelentősége van. Azt a zavaró lehetőséget veti fel, hogy a kognitív fejlődés talán nem univerzális szabályokat követ és netán át van szöve a sajátos nyelvi környezet hatásaival.

Meglévő adatok utólagos elemzésével hozzávetőleges választ adhatunk a fenti kérdésre.

A jól ismert, Weschsler-féle gyermekek számára készült intelligenciateszt (Weschler Intelligence Scale for Children, WISC) részét képezi az úgynevezett képrendezi teszt. E tesztben a vizsgálat alanya néhány képet kap, és megmondják neki, hogy ha megfelelő sorrendbe rakja őket, egy történet alakul ki belőlük. Csak egy olyan sorrend van, amelyik összefüggő történetet ad.

Ha a múlt idejű formák viszonylagos bősége az anyanyelvben hatással van a tapasztalat felosztásának fejlődésére és ezzel a logikai fejlődésre is, akkor az amerikai gyermekeknek magasabb szintű teljesítményt kell mutatniuk, mint az izraelieknek. A WISC-et széles körben használják Izraelben, de még fontosabb, hogy héber változatát már szabványosították és normáit publikálták. Így az azonos alapokon nyugvó amerikai és izraeli adatbázis összehasonlítható. Az eredmények nagy fontossággal bírnak.

Az angol és az izraeli pontozási rendszer összemérhetősége lehetővé teszi a WISC tizenkét résztesztjéből nyolc közvetlen összehasonlítását a teljesítmények közti százalékos különbségek kiderítése céljából végzett utólagos elemzés során. Azt vártuk, hogy az amerikai és izraeli gyerekek hasonló teljesítményt mutatnak minden résztesztben, kivéve a képrendezést. A többi teszt viszonylag egyezik kulturális azonosság (pl. számtan, kódolás) szempontjából, vagy olyan nyelvi készségeket mér (pl. fogalmi gondolkodás a hasonlatosságokban, információ), amelyekről a prima facie elmondható, hogy funkcionális és struktúráis megfelelője megtalálható az angolban és a héberben is. Ezekkel a tesztekkel ellentétben a képrendezési teszt esetében jelentős százalékos különbségre számítottunk az amerikaiak javára a szerintünk e funkcióban használt nyelvi struktúrák (múlt idejű formák) hatalmas különbsége miatt.

Anélkül, hogy részletesebben kitérnénk a művelet során felhasznált statisztikára, hadd foglaljam össze az eredményeket. Két hipotézist állítottunk fel és erősítettünk meg. Feltételeztük, hogy a héber, illetve angol nyelvi struktúrák különbségei a képrendezési tesztben és kizárólag abban mutatkoznak meg, mégpedig az amerikai gyerekek sokkal jobb teljesítményében, kortól és intelligenciaszinttől függetlenül. Ezenkívül azt vártuk, hogy az okosabb izraeli gyerekek esetében érésük folyamán ezek a különbségek kiegyenlítődnek és (körülbelül tizennégyéves korukra) képesek lesznek körülírási stratégiákkal kompenzálni a nyelv hiányosságait. Nem így a kevésbé okos gyermekeknél, ahol a megfelelő amerikai és izraeli csoport közti teljesítménybeli különbség stabil marad.

Természetesen minden utólagos elemzést érhet jogos kritika. Lehet azt mondani, hogy egy kiválasztott részteszt (képrendezés) egyáltalán nem alkalmas a szegmentációs képesség mérésére, vagy a kiemelt eltérő teljesítmény más zavaró tényező eredménye. Lehetséges azonban az is, hogy az eredmények elég nyugtalanítóak ahhoz, hogy indokolják a további kutatást és végül a kellő intézkedéseket.

### III.

Amint azt a nyelvtani nemmel és a múlt idővel kapcsolatos vizsgálataink alátámasztják, az anyanyelv mindenre kiterjedő hatása arra hívja föl a figyelmet, hogy egy új nyelv megtanulása mélységesen izgalmas vállalkozás, amely pontosan nem írható le olyan kifejezésekkel, mint „motiváció”, vagy „affektív változó”, mely utóbbit néhány éve magam vezettem be terminusként. Az idegen nyelvet tanulónak nemcsak kognitív váltásra van szüksége szókészlet, nyelvtan és szintaxis szempontjából, hanem sokkal többre: szükségét kell éreznie annak,



hogy újrakategorizálja az információt az adott, kötelező nyelvtani formáknak megfelelően, ami olyan feladat, amely akaratlanul elvezet a külső és belső események új módon történő leírásához, felfogásához s végül megtapasztalásához is. Valószínűleg itt érhető tetten anyanyelvünk fontossága pszichológiai integritásunk fenntartásában, védekezésünk erősítésében bármely, nyelvi egónk áthatolhatatlanságát kikezdő próbálkozás ellen. A pszichológiai védelmi rendszerek és rugalmasság egyéni különbségei itt egy olyan képességben (tudatos, vagy tudattalan akaratban) tükröződnek, amely a kognitív váltás megkísérlésére irányul: arra, hogy merjünk újrakategorizálni, később pedig újra, másképp felfogni, megtapasztalni a világot, megragadni az „alternatív hipotézist” anélkül, hogy félnénk lazítani pszichológiai integritásunk összetartó erején, amelynek anyanyelvünk az erős horgonya.

A dolgok ilyenén állása sehol sem jelenik meg olyan drámaian, mint az eredeti kiejtés elsajátításának kísérletekor idegen nyelven. A következő előadáson részletesen tárgyalom a kiejtés kérdését, ezért most csak annyit: a kiejtéssel kapcsolatban az a különös, hogy a nyelv más dimenzióival összehasonlítva gyakorlatilag egyedül áll a szinte áthatolhatatlan védelem tekintetében. Gyakran vizsgált tény, hogy emberek lenyűgöző magabiztosságot érhetnek el idegen nyelven egészen addig, hogy működő első nyelvvé nem válik, de nem képesek legyőzni a kiejtés korlátait. E tekintetben talán egyes héberül beszélők szolgálhatnak legjobb példaként. Olyan, az izraeli kultúrában mélyen elmerült emberekre gondolok, akik jól ismerik a mai héber nyelvet felépítő történelmi és irodalmi rétegeket, érzékenyek minden célzásra és félig kifejezett idiómára, röviden olyanokra, akik nap mint nap héberül élnek és lélegeznek, de beszédük mégsem hangzik úgy, mint az ország akármelyik tanulatlan szülötté.

#### IV.

Az itt felmerülő aspektus olyan megközelítést sugall, amely eltér a nyelvtani, szintaktikai és fonetikai szemponttól. Nem a formális, mechanikus dimenziókra fektet hangsúlyt – bármily fontosak is azok –, hanem a beszélt és értett nyelv egyedülálló és létfontosságú szerepére az emberi elme csodálatos szövedékében. A nyelvet azon bonyolult és sokszínű anyag megnyilvánulásának és motorjának tartom, amit személyiségnek hívunk. Röviden, a nyelvet pszichológiai folyamatként kezelem, amely mindig újra kialakuló módon átszövődik és interakcióba lép más múltó vagy állandó pszichológiai folyamatokkal, hogy a *magatartásként* leírt végső mátrixot befolyásolja, megváltoztassa és meghatározza.

Az előadás elején kifejtett tézis a fentiek fényében értendő. A nyelv és az anyanyelv gyorsító, vagy visszahúzó hatással van bizonyos kognitív struktúrák fejlődésére. Az így befolyásolt kognitív struktúra nyelvenként változó lehet – például a gyorsabb nemi identitás fejlődését a héber, míg az idő észlelésének jobb lehetőségét az angol kínálja –, ugyanakkor a tapasztalás, felfogás és leírás merev, internalizált sémáit hozza létre.

A változási séma – hogy egy kínai mondást idézzek – kihívást s egyszerűsmind lehetőséget jelenthet az egyén sajátos pszichológiai felépítésétől és a rá

ható kultúrkörnyezettől függően. A különbözeti séma szolgálhatja az eltérések nyomatékosítását, hitelesítheti az egyén saját világának különlegességét, vagy lehetőséget adhat az alternatív hipotézissel való tapasztalásra. Kulturális értelemben ez választást jelent a közösségi hagyományokhoz való hűség és az általam alternatív hipotézisként említett dolog alkalmazása között, ami a nyugati ismeretelmélet leginkább talán a nulla hipotézisben működésbe hozott sarokköve. Azt állítom, hogy nagy belső (pl. pszichológiai) és külső (pl. kulturális) erők azért kapcsolódnak össze, hogy az élő nyelvet lényünk egyéniségévé tegyék.

A bevezető megállapításokat nem feledve most már jogos megkérdezni, hogy az anyanyelv vonatkozásában végzett kutatás milyen fényt vet az idegennyelv-tanulás bonyodalmaira és viszont; az utóbbi sikerei és gyötrelmei segítik-e az előbbi megértését.

Az már világos, hogy ha az anyanyelv elsajátítása modellként szolgál az idegen nyelv elsajátításához, akkor inkább annak pszichodinamikus és kulturális dimenziói, semmint formális elemei bizonyulnak a megértést elősegítőnek. Kézenfekvő azt mondani, hogy az élő nyelv több, mint pusztán szavak és a használatukra vonatkozó szabályok gyűjteménye. Nem túl nagy előrelépés az az állítás sem, hogy a nyelvnek kommunikatív funkciói vannak. A nyelv, az anyanyelv az emberi öntudat éltető eleme, az identitás hordozója, a személyiség teljes szövedékét felépítő affektív és kognitív mércék hosszú sorának biztos raktára. Felöleli mindazt, ami vagyunk, és kizárja azt, ami nem. Kissé költőien úgy mondhatnánk, a nyelv isteni adomány.

Az anyanyelv valódi adomány, mert szinte semmit sem kell tennünk, hogy megtanuljuk, használjuk és magunkra öltjük. Nem így van ez az idegen nyelvekkel. Néhány olyan határt, amely a feladat bizonyos részeit legalábbis nyugtalanítóvá tesz, már tárgyaltam. De lehet ez kevésbé félelmet keltő, ha alkalmazzuk az anyanyelvről szerzett tudásunkat.

Ha mindaz helytálló, amit az előadás folyamán mondtam, akkor egy idegen nyelvet legjobban a nyelvi ego paradigmájához visszafordulva közelíthetünk meg. A nyelvi ego határait fel kell „lazítani”, hogy áthatolhatóbbak legyenek. A legjobb analógiával a pszichoterápia folyamata szolgál. Meg kell tanulni, hogy a sikeres pszichoterápiában bizonytalanságokkal, félreértésekkel, lemondásokkal és kudarcokkal konfrontálódva sem kell, vagy szükséges az emberi lét jellegzetességét, az uralmat és az autonómiát elveszteni. Így van ez a nyelvtanulással is. Türelmes és figyelmes modellezési folyamat, identifikációs kísérletek, az énkép időleges és visszafordítható változtatásai kialakíthatják azt a merész szellemet és lelki rugalmasságot, ami a kulturális sokféleség alkalmazásával párosulva megnyithatja az utat egy másik nyelv belső világába.

És mi van az anyanyelvvél? Mit tanultunk az anyanyelvhez kapcsolható idegennyelv-tanulás viszontagságaiból?

Az idegen nyelv tanulásakor jelentkező nehézségeknek meg kell mutatniuk az anyanyelv mérhetetlen fontosságát. Ezek a problémák részben azokból az elhanyagolhatatlan pszichológiai vonatkozásokból adódnak, amelyekhez oly szorosan kötődnek. Valójában – amint azt korábban megállapítottam – az anyanyelv a pszichológiai és kulturális lényeg továbbításának legfőbb eszköze,

az énkép örökké jelenlévő megtestesülése, amely nemzeti-kulturális ismeretelméletet hordozva egyesíti a világnézetet önmagunkkal.

Ha ez így van – és szerintem így van –, akkor semmilyen próbálkozás nem lehet túlzott, amely fokozhatja az anyanyelv ügyes és differenciált használatát, és gazdagíthatja a világ leírásának, felfogásának, végeredményként pedig megtapasztalásának repertoárját.

Így és csakis így lehet helyesen használni ezt az isteni adományt.



### **A Librotrade Kft. ajánlja az alábbi kiadványokat:**

Cambridge International Dictionary of English . . . . .	1839,- Ft
Cambridge Encyclopedia of the English Language . . . . .	7767,- Ft
Collins Cobuild English Dictionary – New Ed. . . . .	1749,- Ft
Oxford Dictionary of Business English . . . . .	1772,- Ft
Oxford Wordpower Dictionary – New Ed. . . . .	1599,- Ft
Swan: Practical English Usage – New Ed. . . . .	691,- Ft
Le Petit Larousse en couleurs. Dictionnaire encyclopédique. .	2334,- Ft
Langenscheidts Großwörterbuch – Neue Ausgabe . . . . .	3604,- Ft
Wahrig: Deutsches Wörterbuch – Neue Ausgabe . . . . .	6425,- Ft
Diccionario Didactico de Español – Elemental . . . . .	2625,- Ft
Diccionario Didactico de Español – Intermedio . . . . .	2625,- Ft

A fentiekén kívül angol, német, francia, olasz és spanyol nyelvű nyelv-könyvekkel, szótárakkal, szépirodalmi művekkel, könnyített olvasmányokkal várjuk Önöket.

#### **LIBROTRADE Kft. – Könyvrészleg**

1173 Budapest, Pesti út 237.

Tel.: 258-1463; Fax: 257-7472

#### **LIBROTRADE – Idegennyelvű könyvesbolt**

1085 Budapest, Gyulai Pál u. 16.

Tel.: 138-3949; Fax: 138-4496

# Tíz kicsi nyelvtan

„Tudok már kicsit angolul, de gondjaim vannak a nyelvtannal. A beszéd nem probléma, megértetem magam, de ha nyelvvizsga-fordításokba fogok, napvilágra kerülnek a hiányosságaim. Nem tudna ajánlani egy olyan könyvet, amiben mindent megtalálok, és amiből mindent megérthetek?” Talán nincs is olyan angol nyelvtanár, akihez ne fordultak volna már hasonló kéréssel tanítványai, ismerősei. Nehéz helyzetben vagyunk ilyenkor, hiszen ha nem a megfelelő könyvet ajánljuk, könnyen kidobott pénzzé válhat a nyelvtankönyvre költött összeg – az ideális könyv kiválasztása pedig nem könnyű feladat. Ebben a cikkben a *-self* szavak, azaz a visszaható névmások témakörén keresztül hasonlítunk össze tíz angol nyelvtankönyvet.

Döntésünkkor egyszerre több szempontot is figyelembe kell vennünk. Először is mérlegelnünk kell, hogy az illetőnek angol vagy magyar kiadású könyvet ajánljunk. Az angol kiadású könyvek választéka széles, ám komoly veszélyt jelent, hogy barátunk esetleg nem tudja majd elolvasni a magyarázatokat, nem érti meg a példamondatokat, vagy nem is találja meg a keresett témát.

Tegyük fel például, hogy az illető arra kíváncsi, miért jó az alábbiak közül az első, s miért helytelen a második mondat fordítása:

- (1) Hilda elégedett magával. → *Hilda is satisfied with herself.*  
 (2) Hilda három könyvet vitt magával. → *\*Hilda took three books with herself.*

Lássuk, mi történik, ha a (méltán) közkedvelt Michael Swan-féle *Practical English Usage*-t [a szövegben *PEU*] ajánlottuk. Barátunk nyilván gyanítja, hogy itt a *herself* körül lehet valami zavar (a jó megoldásban csak egyszerű *her*-t talált), ám nem tudja, hogy ezt a *PEU*-ban hol keresse. Ha már ismeri a könyvet, tudja, hogy a szócikkek ábécé-sorrendben találhatók, de a *herself*-fel kapcsolatos szócikk sem a *h*-nál, nem az *s*-nél nem lelhető. Ha a könyv végén lévő indexbe lapoz, az említett két betűnél ott sem talál utalást. Pedig a *PEU*-ban van szócikk a *-self* szavakról – csak hogy ez kizárólag a „reflexive pronouns” név alatt található meg (523-as szócikk) mind a könyvben, mind az indexben. Ám ahhoz, hogy ezt megtalálja, fel kell tételeznünk, hogy az illető 1. tisztában van a „visszaható névmás” fogalmával, és 2. azt is tudja, hogy ez hogy van angolul.

Ha az L. G. Alexander által írott *Longman English Grammar* [a szövegben *LEG*] veszi kézbe, könnyebben megtalálja a *-self* szavakat, mivel annak indexében van ilyen címszó, bár az az első helyen a „self-conscious” típusú főnevekhez („*self* used in compound nouns”), második helyen az ilyen szavakban szokásos kötőjel-használathoz küldi, és csak harmadik helyen a visszaható névmásokhoz.

Ugyanilyen nehéz a helyzet a *Collins Cobuild Student’s Grammar* [a szöveg-

ben CCSG] esetén is (utalás csak „reflexive pronouns” néven); valamivel szerencsésebb a Thomson-Martinet-féle *Practical English Grammar* [a szövegben PEG], itt ugyanis *self* néven nem, de *himself* néven eljutunk a kívánt szócikkhez. A vizsgált angol kiadású nyelvtanok közül csak a Geoffrey Leech által írott *English Grammar and Usage*-ban [a szövegben EGU] és a kis terjedelmű *Basic English Grammar*-ben (John Eastwood és Ronald Mackin a szerzők) [a szövegben BEG] lehet könnyen megtalálni az említett témát: *-self, -selves* címszó alatt, a betűrendben egymás után következő fejezetek között illetve az indexben. Az EGU érdekessége, hogy nem a *self*-től küldi az olvasót a „reflexive pronoun”-okhoz, hanem fordítva: a „reflexive pronoun” címszónál csak annyit találunk: lásd *-self, -selves*. Úgy tűnik, mintha az EGU szerzője ébredt volna rá először, hogy egy ilyen típusú könyvet angolul nemigen tudó külföldiek fognak forgatni, akiknek ahhoz, hogy a *-self* szavakat jól használhassák, nem feltétlenül szükséges megtanulniuk, hogy ezeket angolul „reflexive” vagy „emphatic pronoun”-nak hívják.

A helyzet kissé hasonlít a gépkocsi használatához: kiválóan vezethetünk autót anélkül, hogy pontosan tisztában lennénk mondjuk a porlasztó vagy a katalizátor működési elvével, különösen mivel ezeket magunk talán sohasem fogjuk szétszedni, javítani. Valamiféle makacs akadémikus hagyomány és szakmai büszkeség azonban arra sarkallja a tanárokat és tankönyvírókat, hogy mindenáron háttérismereteket nyújtsanak és szakkifejezéseket tanítsanak, akkor is, ha ezek gyakorlati értéke a felhasználó számára a nullához közelít. Mintha úgy éreznék, hogy a diák csak akkor érthet valamit, ha annak szép latin (vagy magyar) nevét is tudja: mintha az, hogy *-self* szó, nem lenne elég. Vajon szükséges-e tudnia az átlagos nyelvtanulónak, hogy (a magyar *elég* szóhoz hasonlóan viselkedő) *enough* mikor melyik szófajhoz tartozik? Hogy az *ing*-es igealak mikor „participle” és mikor „gerund”? Egyáltalán, le tudja valaki fordítani magyarra azt a szót, hogy „participle”? A példák száma szinte végtelen.

A nemrég megjelent, magyarul íródott Kovács-Lázár-Merrick-féle *A-Z Angol Nyelvtan* [a szövegben a szerzők neve alapján KLM] szerzői kísérletet tettek annak végiggondolására, hogy valójában melyek azok a fogalmak, amelyeket feltétlenül szükséges tudnia a nyelvtanulónak és mérlegelték, hogy ezeket hogyan lehet a legegyszerűbben és a legkifejezőbben magyarra „fordítani” vagy inkább újrakölni. A munka eredménye részben sok, a fentiekhez hasonló, feleslegesen bonyolult fogalom egyszerűbb megnevezése (*ing*-es alak, *have*-es igenév, *-self* szavak stb.), részben számos, véleményem szerint telitalálat „új” fogalom, főleg ami az eddig magyarra sohasem, vagy csak szó szerint fordított szakkifejezéseket illeti: az „indirect object” (indirekt tárgy) „részes tárgy” nevet kapott, a „question tag” (???) „ugye-utókérdés”, a „determiner” (???) „névelőféle” lett. A szerzők elszánt újító szándékának eredménye néhány sok vitát kiváltó, erősen hagyománytörő új kifejezés is, főleg ami az igeidők elnevezését illeti: sokan nem örültek a „múltjelennek” (present perfect), a „múltimúltnak” (past perfect). A szerzők becsületére váljék, hogy bár ezeket a kifejezéseket következetesen használják a régiék helyett, zárójelben mindig megtaláljuk a régit is.

Ha az imént egy-egy szócikk könnyű megtalálhatóságát említettük, mint egy nyelvtan használhatóságának egyik fő paraméterét, nos, a KLM indexe

példamutató. A szerzők szemmel láthatóan különös figyelemmel állították össze ezt a hosszú listát, nyilvánvaló tudatában annak, hogy ennyivel tartoznak az olvasónak, ha el akarják fogadtatni újításaikat. Ennek eredménye egy olyan (páratlanul részletes) kétnyelvű index, amelyben 3–4 irányból is eljuthatunk egy témához: a *-self* szavak című szócikkhez például az összes visszaható névmástól (*myself, himself* stb.), a *self*-től, vagy a „visszaható névmás”-tól is.

A keresett téma könnyű fellelhetősége persze csak az egyik fontos szempont egy nyelvtan kiválasztásakor. Felmerül további három fontos kérdés is: 1. mennyire követhető, áttekinthető az ott talált magyarázat, különösen olyan olvasó számára, akinek a magyarázat nyelve is idegen; 2. megtalálja-e hibájának magyarázatát (melynek forrása az esetek túlnyomó többségében anyanyelvi transzferhatás) és 3. a szócikk mennyire teljes: valóban benne van-e minden, amit a témával kapcsolatban tudni kell. Azaz: érthetőség, kontrasztivitás, teljesség.

A kezelhetőségen kívül ennek a három szempontnak kell, véleményem szerint, meghatároznia a könyvválasztást – és itt ismét előtérbe kerül az a kérdés, hogy milyen nyelvű a könyv. Az első két szempontból ugyanis (érthetőség, kontrasztivitás) szinte behozhatatlan hátrányban vannak az egynyelvű nyelvtanok a magyar nyelvűekkel szemben. Biztos, hogy még a legrosszabb vagy legrovidebb magyarul íródott nyelvtannak is több olvasója van idehaza, mint a legjobb egynyelvűnek: az emberek egyszerűen szeretik azonnal érteni, miről van szó; jogosan elégedetlenek, ha egy nyelvtani probléma keresésekor akár a magyarázatokban, akár a példamondatokban szótárazást igénylő szavakra bukkanunk, legyen az nyelvtani szakkifejezés vagy egyszerű köznyelvi szó. A *-self* szavak magyarázataihoz például az angol anyanyelvű szerzőknek a következő szakszavakra volt szükségük:

	LEG	EGU	PEG	CCSG	PEU	BEG
ambiguity	+	-	-	-	-	-
clause	-	-	-	+	-	-
complement	-	+	-	-	-	-
compound	+	-	-	-	-	-
definite/indefinite	-	-	+	-	-	-
direct/indirect object	+	+	-	+	-	-
emphasis/emphatic	+	+	+	+	-	+
idiom	+	+	-	-	-	-
locality	-	-	+	-	-	-
noun phrase	-	-	-	-	-	+
obligatory/optional	+	-	-	+	-	-
omit	-	-	-	+	-	-
particle	+	-	-	-	-	-
possessive (adjective)	+	-	-	-	+	-
preposition	-	+	+	+	+	-
reciprocal pronoun	-	-	+	-	+	-
reflexive pronoun	+	+	+	+	+	+
rejoinder	+	-	-	-	-	-
singular/plural	+	+	+	+	-	+
stress	+	+	-	-	-	-
subject/object pronoun	+	+	-	-	-	-
subject/object	+	+	+	+	+	-
transitive/intransitive	+	-	+	+	-	-
<b>ÖSSZESEN</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>4</b>

Tehát csupán a magyarázatok megértéséhez a *LEG* esetében például akár tizenötször is ki kell nyitni a szótárt – a fenti táblázatba pedig nem vettem bele olyan, szintén nem feltétlenül ismert alapszavakat, mint *noun, verb, expression, refer to sg.* Pedig az is előfordulhat, hogy valaki már rögtön akkor szívesen olvasna a *-self* szavakról, amikor azok először szóba kerülnek. Mivel ez a téma általában hamar előkerül (a *Streamline Connections*nek például a 26. leckéjében), nem valószínű, hogy az illető már birtokában lesz a szükséges szakkifejezéseknek angolul.

Az érthetőség problémája tehát teljesen kiküszöbölhető, ha a nyelvtan magyar nyelvű. Ezután lehet azt mérlegelni, hogy a magyar nyelvű szövegben hány és milyen szakkifejezésre van szükség a pontos magyarázatokhoz.

A második szempont a kontrasztivitás: azaz, megtalálható-e az adott szócikknél a tanuló anyanyelvéből fakadó (típus)hiba magyarázata. Idézzük fel a hibás mondatot:

*\*Hilda took three books with herself.*

Nézzük meg előbb a külföldi kiadványokat! A Swan-féle *PEU* gyakran mutat be szócikkei elején típushibát. A *-self* szavaknál ez áll:

*\*I cut me shaving this morning.*

*\*We got out of the river and dried us.*

Ezek a hibák biztosan nem magyar anyanyelvűektől származnak: mi ugyanis ebben a két kontextusban biztosan a *-self* szavakat használtuk volna (megváltam magam, megszáritottuk magunkat vagy megtörülköztünk). Ugyanakkor több nyelvtan is kitér olyasmire, ami ugyan transzfer-típushibára utal, ám nem a magyarral, hanem más európai nyelvekkel kontrasztban. Több könyvben is (pl. *LEG*) van utalás arra, hogy ne használjunk *-self* szavakat az alábbi mondatokban:

*I got up with difficulty.*

*I woke up early.*

Ez persze nyilván megint nem nekünk szól, hiszen ezek a kifejezések magyarul nem vonzanak visszaható névmást. A szerzők bizonyára a franciákra vagy az oroszokra gondoltak, akik például a *felébredni* szóban visszaható morfémát használnak (francia: *se réveiller*, orosz: *prosnut'sja*). Szintén nem a magyarok számára nehézség a visszaható névmások (*-self* szavak) és a kölcsönös névmás (*each other*) különbözősége, hiszen ezekre magyarul is különböző lexikai elemek állnak rendelkezésre (*egymást* vs. *magukat*) – pedig szó van erről szinte minden angol kiadású nyelvtanban: lásd *EGU* (kis rajzzal), *PEU*, *CCSG*, *LEG*, *PEG*, *BEG*. Az persze nem baj, ha egy könyvben olyasmit is találunk, amire nincs szükségünk, az viszont bosszantó lehet, ha „potyára” kerestük ki a szótárból a „reciprocal pronoun” kifejezést.

A magyarul íródott nyelvtanok a magyar-angol kontrasztivitás szempontjából, csakúgy, mint az érthetőség tekintetében, előnyös helyzetből indulnak: a szerzők az angoloknál jobban tudják, mit szoktak a magyarok az angolban elvétesztelni. Például a szóhangsúlyt! Jellegzetesen magyar (és igen csúnya) hiba

a *myself, yourself* stb. szóeleji hangsúllyal való kiejtése. A veszélyre egyaránt figyelmeztet a Budai László - Radványi Tamás-féle *Angol Nyelvtan a középiskolák számára* [a szövegben ANY] című könyv idevágó fejezete és a *KLM*, az általam vizsgált angol kiadásúak közül viszont egyedül csak az *EGU*, és az sem szóban, csak egy hangsúlyjellel a fejezetcímbe:

*-self, -selves* /'self/, -/'selvz/

és dallamjelekkel, de csak a nyomatékosító névmás példáinál.

Összefoglalva tehát, a magyar-angol kontrasztivitás igényéből fakadóan a következőknek kellene feltétlenül szerepelnie egy magyarok számára íródott nyelvtanban a *-self* szavakról:

1. hogy a hangsúly a második szótagon van;

2. hogy angolul, ugyanúgy mint magyarul, visszaható és nyomatékosító funkcióban is ugyanazt a névmástípust használjuk;

3. hogy mikor nem használjuk a *-self* szavakat (lásd barátunk típushibája, valamint egyes *-kozik, közik* végű magyar szavak, amelyek angol megfelelőjében elhagyható a névmás vagy egészen más a kifejezés, pl.: *She combed her hair* és nem: *\*She combed herself.*)

Nos, a magyar kiadású könyvek közül az első két pontra van utalás az *ANY*-ban; a visszaható névmások témaköre teljesen kimaradt Dohár Péter *Kis Angol Nyelvtan* [a szövegben *KANY*] című könyvéből (csupán a *feel oneself* pikáns jelentésére utal az egyik fejezetben), szintén nem esik szó a témáról a Susan Doughty és Geoff Thompson által írott *Problem English* [a szövegben *PE*] című könyvben. Egyedül a *KLM*-ben találjuk meg mindhárom pontot (és még sok más is) részletesen, példákkal illusztrálva. A *KLM* a magyar kiadványok közül a „legpéldadúsabb”, csupán ehhez a témához 3 és fél oldalon több mint 40 példamondatot és kifejezést találunk, ráadásul mindegyik mellett szerepel annak magyar fordítása is. A *KLM*-ben annyira alapvető a kontrasztivitás elve, hogy az elméleti magyarázatokon túl általában hol azt vizsgálja, hogy hogyan fordítható magyarra egy kifejezés, pl.:

*I can write it mySELF* → Egyedül/magam is meg tudom írni.

hol pedig, hogy egy magyar kifejezés hogy (nem) fordítható angolra:

*törülközik* → *dry oneself*

S most lássuk a harmadik szempontot, a teljességet. Ez azért fontos, mert nyelvtankönyvet a tanuló nem egy napra vesz: jogosan várja el, hogy a könyv őt sokáig hűségesen szolgálja, akkor is, amikor már jobban tud majd angolul, mint a vásárlás pillanatában. Mit jelent a teljesség a *-self* szavak esetében? Azt, hogy olyasmiről is legyen szó, amivel esetleg csak később vagy ritkábban találkozik a tanuló: például a *KLM*-ben „elváló”-nak nevezett *-self* szavakkal, pl.:

*He was his normal self again.* → Ismét régi önmaga volt.

A teljesség szempontjából megint csak többfélék a nyelvtankönyvek: az angol kiadásúak közül teljességre törekszik a *LEG*, az *EGU*, a *CCSG* és a *PEG* (bár az utóbbi háromban például az elváló *-self* szavak nem szerepelnek); nem törekszik teljességre, mégis igen bőséges a *PEU*; igen rövid a *BEG*. A magya-



rok között teljességben megint csak a 205 fejezetes *KLM* vezet a maga több mint 800 oldalával, temérdek táblázatával és listájával; a 200 oldalas *ANY* nem lép túl a középfokú nyelvtudás által igényelt szinten; a szintén 200 oldalas *Kis Angol Nyelvtan* és a *Problem English* deklaráltan a teljesség igénye nélkül, hibagyomláló céllal íródott, hasznos, ám rövid könyvek.

Végül következzen egy, a termék-tesztekhez hasonló (szubjektív) összehasonlító táblázat a fent felsorolt igények alapján. Az értékelés rendszere a következő:

- +++ nagyon jellemző a könyvre
- ++ valamennyire jellemző a könyvre
- + kissé jellemző a könyvre
- nem jellemző a könyvre

	KÜLFÖLDI KIADVÁNYOK						MAGYAR KIADVÁNYOK			
	EGU	LEG	PEG	CCSG	PEU	BEG	KLM	ANY	KANY	PE
Kezelhetőség (index, stb.)	+++	+++	++	+++	++	+++	+++	++	-	++
Teljesség	++	+++	+++	++	++	-	+++	+	-	-
Érthetőség laikus számára	+++	+	+	+++	+++	+++	+++	+++	+++	++
Magyar-angol kontrasztivitás	-	-	-	-	-	-	+++	+	++	++
Jó nyomdai minőség, formátum	+++	+++	++	+++	++	+++	++	+	+	-
<b>+ -ok száma:</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

Az összegyűlt + jelek száma körülbelül kifejezi azt a sorrendet, ahogyan én a felsorolt könyveket barátomnak ajánlanám, ha kérdésével megkeresne. Most Önön a sor, kedves olvasó, hogy eldöntse, egyetért-e a fenti értékeléssel. Ha ez nincs is így, remlélem, a *-self* szavakon keresztül sikerült hasznos szempontokat adnom a jövőbeni összehasonlításokhoz.

## IRODALOM

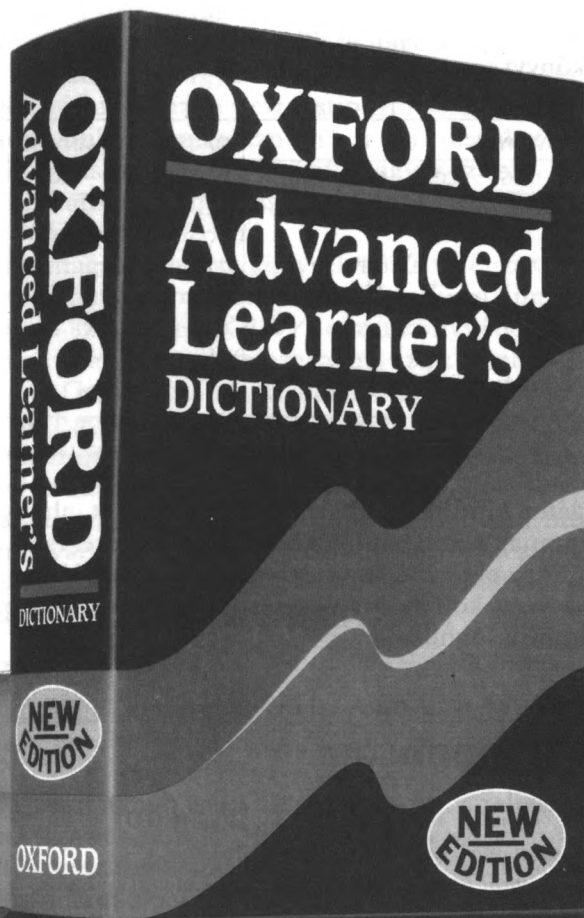
- Geoffrey Leech: *An A-Z of English Grammar and Usage*, Nelson, 1989 [EGU]  
 L.G. Alexander: *Longman English Grammar*, Longman, 1991<sup>7</sup> [LEG]  
 A. J. Thomson–A.V. Martinet: *A Practical English Grammar*, Oxford University Press, 1987<sup>4</sup> [PEG]  
*Collins Cobuild Student's Grammar* – self-study edition, Harper Collins Publishers Ltd, 1991 [CCSG]  
 Michael Swan: *Practical English Usage*, Oxford University Press, 1984<sup>9</sup> [PEU]  
 John Eastwood–Ronald Mackin: *A Basic English Grammar*, Oxford University Press, 1983 [BEG]  
 Dr. Budai László–Radványi Tamás: *Angol nyelvtan a középiskolák számára*, Tankönyvkiadó, 1988<sup>15</sup>. [ANY]  
 Dohár Péter: *Kis angol nyelvtan*, Ringhat Kft, 1991 [KANY]  
 Susan Doughty és Geoff Thompson: *Problem English*, Tankönyvkiadó, 1985<sup>3</sup> [PE]  
 Kovács János–Lázár Péter–Marion Merrick: *A-Z Angol Nyelvtan Lexikon*, Corvina, 1994 [KLM]



**Oxford University Press**

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

# A MEGÚJULT SZÓTÁR



- Több mint 63 000 szócikk
- nyelvtani összefoglalók
- térképek
- kulturális háttér-információ

**The dictionary that  
really teaches English**

KOVÁCS JÁNOS

# Lesz-e birtokper Oxfordban?

Beszélgetés Michael Swannal és Jonathan Crowtherral

Michael Swan, a népszerű *Practical English Usage* [a továbbiakban PEU] szerzője, és Jonathan Crowther, a sokáig csak „Hornby-szótár” néven ismert *Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English* [a továbbiakban OALD] új főszerkesztője 1995. október 5-ikén Budapesten járt, hogy a két könyv új kiadásáról előadást tartson a szakma meghívottjainak. Az alábbi beszélgetést az előadás délelőttjén, a budapesti Ramada szállóban folytattuk.

**KJ:** *Közös vonásokat keresek Michael Swan és Jonathan Crowther könyve között: egyrészt a két kötet átdolgozott, új kiadása nagyjából egyidőben jelent meg nemrégiben az Oxford University Pressnél, ezért is jöttek most együtt Magyarországra. Másrészt, ami sokkal izgalmasabb, előttünk egy könyv, a Practical English Usage, ami a többség szemében nyelvtani kalauz, ám valójában sokkal több annál: számos lexikai és nyelvhasználati problémát is tárgyal. Az Oxford Advanced Learner’s Dictionary viszont, míg a köztudatban főként szótári erényeiről közismert, lépten-nyomon hasznos nyelvtani információkat is közöl. Szóval mindkét könyv messze túllépi hagyományosan értelmezett hatáskörét - mintegy „belekontárkodnak” egymás dolgába.*

**JC:** Jó, akkor én kezdem. Szerintem is vannak átfedések, ez nyilvánvaló. Egy olyan szótár, mint az *OALD*, egyben angol nyelvhasználati útmutató is. A fő különbség szerintem az, hogy míg a szótáraknak illik átfogó jellegűnek lenniük bizonyos egyezményes korlátokon belül, addig Michael könyve alapulhat a saját tapasztalatából kiinduló személyesebb szelekción, és megteheti, hogy egy-egy problémának olyan kicsi vagy olyan nagy teret szenteljen, ahogy éppen jónak látja. Természetesen igaza van abban, hogy szótárunkról beszélve szívesen hangsúlyozzuk, hogy az nem csupán szavak és azok jelentéseinek egymásutánját tartalmazza (sokak szerint a szótár mindössze erre való), hanem ennél sokkal többet nyújt.

**KJ:** *Ez már a korábbi kiadásokra is igaz volt.*

**JC:** Igen, mindegyik korábbi kiadásra. Hornby, aki ezt az egész tanulói szótárt mint műfajt a negyvenes években kitalálta, és akinek a nevét ma is méltán viseli az *OALD* (noha azóta a szómagyarázatok is szinte egytől egyig kicserélődtek), világosan látta, hogy az anyanyelvűek számára készült, hagyományos egynyelvű szótárak nem alkalmasak nyelvtanulói használatra, mivel egy sereg dolgot feltételeznek az olvasó idiolektusáról és ösztönös anyanyelv-felfogásáról, és egészében abból indulnak ki, hogy az anyanyelvű olvasó azért nyúl a szótárért, hogy megtudja, mit jelent egy szó, hogy kell helyesen leírni, vagy olykor azért, hogy kell kiejteni, esetleg, mi a szó eredete, de ezzel vége.

A tanulói szótár, mint az *OALD* is, a nyelvtanról, az idiómákról, a megfelelő nyelvhasználatról, valamint a társadalmi-szakmai rétegződésről is rengeteg információt tartalmaz.

**MS:** Az én könyvem javarészt elsősorban a nyelvtan alkotja; teljes, bár elemeire bontott nyelvtan.

**KJ:** *Azért akad ott még egy és más.*

**MS:** Hadd védekezsek kissé a szótári jellegű részeket illetően. A *PEU*-ban viszonylag kevés ilyen szócikk van, nem is érdemes róluk sokat beszélni. Ha az ember minden olyan tipikus lexikai problémát figyelembe venne, amivel a nyelvtanuló szembesülhet, akkor azt egy új, igen terjedelmes könyvben kellene megírnia. A lexika kezelésében, ahogy már Jonathan is említette, előnyös helyzetben vagyok, mert lehetőségem van kiragadni bármiféle olyan problémát, amit személyes tapasztalatom alapján különösen érdekesnek vagy nehéznek találok a nyelvtanuló szempontjából, és megtehetem, hogy más dolgokról egyetlen szót sem ejtek. Szóval nem fontos minden olyasmit elmondanom, amit egy szótárban el kell mondani egy adott szó használatáról. Ha kedvem tartja, bővebb terjedelemben foglalkozhatok azokkal a nyelvtani szerkezetekkel, amelyekben a szó használatos, anélkül, hogy be kellene ágyaznom egy nagyobb szócikkbe, amely a szó jelentéseivel is foglalkozik. Vagy könnyűszerrel foglalkozhatok egy kontrasztív problémával. De azt tapasztalom, hogy az *OALD* egyre inkább az én felségterületemre merészkedik. Korábban úgy volt, hogy én tudtam, mondjuk a *begin* és *start* igéket együtt kezelni, és megmagyarázni, mi a különbség, a szótár pedig nem. De ha belenéz az ember az *OALD* ötödik kiadásába, ott már talál egy kis útmutatót a *begin* és a *start* hasonló és eltérő használatáról.

**KJ:** *Mi a birtokháborítás oka?*

**JC:** Nem tudom, hogy ez Michael közvetlen hatására történt-e. Mindenesetre az újítás egyre erősödő érdeklődést tükröz aziránt, hogy a szavakat ne a nyelv különálló elemeinek, hanem más, nagyobb csoportok részeinek tekintsük akár szemantikai, grammatikai, vagy bármilyen más szempontból. A szótárakban és egyéb, ábécé elrendezésű nyelvtanulói kézikönyvekben mindinkább érezhető az a törekvés, hogy a szókészlet különböző helyeiről kiemeljenek egyes szavakat, hogy összevegyék őket, és elemezzék jelentés- vagy viselkedésbeli eltéréseiket. Tehát a teaurusz vonásai kezdenek beépülni. Az *OALD*-ben például található olyan jegyzetek, ahol hasonló jelentésű szavakat mutatunk be. Az ilyen szavak fogalmilag valahogy mind összefüggenek egymással, de nem felcserélhetők. Olykor a jelentésük nem azonos, máskor a szintaktikai viselkedésükben van eltérés. Szóval ez az erősödő tendencia, hogy keresztül-kasul kapcsolatot teremtsünk a szókészlet elemei között, egyre inkább az elektronikus szótár irányába mutat, ahol az ábécé szerinti elrendezés már egyáltalán nem jelenik meg, így lényegesen könnyebb a lexikai egységek közti kapcsolatot létrehozni a pillanatnyi szükségletek szerint.

**KJ:** *Talán készül elektronikus változat is?*

**JC:** Igen, CD ROM-on lesz multimédia változat, várhatóan 1996 nyarán. Ennél pontosabbat sajnos nem tudok mondani, mert egyelőre senki nem tudja, mikorra lesz kész. Jelenleg a tervezés szakaszában vagyunk.

**KJ:** Azt azért talán lehet tudni, hogy lesz-e változás az ötödik kiadáshoz képest.

**JC:** A szöveg lényegében megmarad, de hozzájön minden, amit lényegesnek látunk, és ma már technikailag megoldható. Hangok, képek, esetleg színek, hogy egy-egy szócikk különböző részei jobban elkülönüljenek; – még nem tudom pontosan. Igazából ezen az új, roppant izgalmas területen most kezdünk szakértelemre szert tenni.

**KJ:** Bizonyára sok számítógép-használó nagyon várja az új változatot. De kanyarodjunk vissza Michael könyvéhez. Említette, hogy előnyös helyzetben van, mert szubjektív szempontok alapján döntheti el, mit tart fontosnak és mit kevésbé. Nos, akadnak, akik éppenséggel önkényesnek vélik az olyan problémák bemutatását, mint mondjuk az *experience* és az *experiment* tévesztése. Tényleg úgy tűnik, két, pusztán írásképében hasonló szó, de semmi több, még a kiejtésük is eléggé más. Szóval hol, hogyan vonja meg a határt?

**MS:** Nyilvánvalóan önkényesen. Történetesen az *experience* és az *experiment* legalább azok számára összetéveszhető, akik tudnak franciául, spanyolul és, ha nem tévedek, olaszul. Tehát potenciális olvasóim igen nagy százalékának gondot okoz ez a két szó. Franciául az *expérience*, vagy spanyolul az *experiencia* jelentése 'kísérlet' is lehet, tehát ugyanaz, ami az angol *experiment* szóé. Szóval ez egy olyan probléma, ami a magyar olvasónak egyáltalán nem nyilvánvaló, mivel, ha jól értem, az önök anyanyelvében nincsenek meg ezek a hasonló eredetű, de eltérő jelentésű szavak, amik zavart okozhatnának. Tehát nem is biztos, hogy értik, miért van ez itt. De hadd mondjak egy másik példát. A francia olvasó esetleg azt kérdi: „Miért van itt ez a sok minden a határozott meg a határozatlan névelő különbségéről? Nagyon jól tudjuk, mi a különbség.” De a kínai vagy a japán olvasó, vagy könnyen lehet, hogy a magyar olvasó is sokkal több információt igényel a névelőkről, mint az az olvasó, aki valamelyik nyugat-európai nyelvet beszél. Egészében nem szándékom foglalkozni olyasmivel, amiről tudom, hogy csak egy bizonyos nyelvet beszélőknek okoz gondot. De arra sem törekszem, hogy csak olyan dolgok szerepeljenek a könyvben, amik a világon mindenkit érintenek. Ha tudom, hogy a könyvemet sokan használják olyanok, akik beszélnek nyugat-európai nyelveket, akkor néhány szócikk vagy megállapítás kizárólag ezekre az olvasókra vonatkozik. És talán, ha némileg más háttérrel rendelkezem, ha mondjuk hosszabb időt tanítottam volna a Távol-Keleten és kevesebbet Nyugat-Európában, akkor némileg más témák szerepelnének a könyvben. Mindenki a saját benyomása szerint válogatna.

**KJ:** Vajon a külföldiek hibáinak elemzése az *OALD* új kiadásában szerepet játszik?

**JC:** Jelenleg igen aktívan foglalkozunk egy saját nyelvtanulói korpusz létrehozásával. Világszerte igyekszünk tanárokat toborozni, hogy rendelkezésünkre bocsássák diákjaik írásbeli munkáinak másolatát. Mindent kódolunk ország, korcsoport és számos más szempont alapján. Michaelhoz hasonlóan, mi is el szeretnénk kerülni, hogy az *OALD* csak egy bizonyos anyanyelvű csoportot célozzon meg, akiknek a tipikus hibái egy behatárolt halmazt alkotnak. Az üzleti érdekünk is ezt diktálja, hiszen a szótárt az egész világon forgalmazzuk. Ugyanakkor, ha egy probléma Európára, vagy a Távol-Keletre korlátozódik, az még nem ok arra, hogy ne foglalkozzunk vele.

**MS:** Itt szükségszerűen kompromisszumokat kell kötni, nincs igazán helyes válasz ebben a helyzetben. Ha ön a könyvében ilyesmivel foglalkozik, sokkal világosabb a helyzete, hiszen tisztában van az olvasóinak a problémáival és azokat elmagyarázza, míg az őket nem érintő dolgokkal nem foglalkozik. Ez a homogén olvasótábor előnye. Hát nekünk ilyen nincs.

**JC:** Itt nagyon is valós problémával állunk szemben, még akkor is, ha tudjuk, milyen tipushibákat követnek el világszerte. Egy szótárban meglehetősen nehéz módszeresen felsorolni, hogy mi mindent helytelen mondani. Mindig fennáll a félremagyarázás kockázata. Egy bizonyos pontig foglalkozunk ilyesmivel az *OALD*-ben, de főleg a különálló, „study page” nevű oldalakon, ahol átfogó nyelvi témákat tárgyalunk olyasféleképp, ahogy esetleg a tanár az óráján, és aztán a mondottakat összekapcsoljuk azzal, hogyan nyújt a szótár segítséget a helyes használatról való tájékozódásban.

**MS:** Nagyon nehéz lehet határt szabni annak, hogy mennyi szintaktikai információt nyújtsatok. Vajon lehet mondani például, hogy egy adott ige „verb pattern”-jeinek felsorolását úgy kell értelmezni, hogy amelyik „pattern” ott nem szerepel, azt nem lehet használni azzal az igével?

**JC:** Rafinált lexikográfusok lévén úgy biztosítjuk magunkat, hogy a gyakoribb „pattern”-ekre példákat adunk közvetlenül az adott „pattern” után, míg gyakran a végén további számba jöhető „pattern”-eket is felsorolunk, de már példák nélkül, így jelezve, hogy ezek kevésbé gyakoriak.

**KJ:** *Az OALD előző kiadása nem olyan régen, 1989-ben jelent meg, ugyanakkor a PEU esetében kerek tizenöt évet kellett várnunk az új kiadásra.*

**MS:** A kiadó próbált sürgetni, de ezalatt az idő alatt egy teljes, négykötetes nyelvkönyv-sorozaton dolgoztam, ami mellett lehetetlen lett volna időt szakítanom egy ilyen alapvető kézikönyv teljes átdolgozására.

**KJ:** *Végül is sikerült, és ez a lényeg. Szembetűnő, hogy az új PEU lényegesen terjedelmesebb, még a formátuma is nagyobb, ugyanakkor a korábbi 639 kilenc szócikk 605-re zsugorodott. Ha figyelembe vesszük, hogy a fűlszöveg szerint számos új szócikk is bekerült a könyvbe, akkor bizony jó néhánynak ki kellett maradnia. Vólna kedve „elszámolni”?*

**MS:** A komolytalan válasz az lehetne, hogy sokkal több nyelvtan van benne, mint az előzőben, mert ma sokkal többet tudok a nyelvtanról, mint az első kiadás írásakor.

Sokat olvastam azóta, és számos probléma, amelyre korábban nem is gondoltam, jobban tudatosodott bennem. Nagy szerepe van ebben annak a visszajelzésnek is, amelyet a sok-sok levélírótól kaptam. Ők számos, az első kiadásban megválaszolatlanul maradt kérdést tettek fel.

A bővítést főleg úgy oldottam meg, hogy a szócikkeken belül növeltem az információt, ahelyett, hogy túl sok új szócikket vettem volna fel. Nem hiszem, hogy sok mindent kihagytam volna, talán néhány lényegtelenebb lexikai témát, hanem inkább összevontam egynéhány szócikket, ezért van ez a számbeli csökkenés. Úgy érzem, egy szisztematikusabb struktúra felé közeledem (és ez kissé aggaszt is). Ha most újra írnám az egészet, meglehet, hogy egy rendszeres, hierarchikusan felépített nyelvtan kerekedne ki belőle. Szóval azt hiszem, most kell abbahagyni, mert ez már nem az, amit elképzeltem. Én olyan könyvet

képztem el, ami harapásnyi falatokban, szótárszerűen adagolja a szükséges információt. Egyszerre csak egy dolgot.

**KJ:** *Vannak-e egyéb változtatások?*

**MS:** Sok hibát kijavítottam. Olyasmiket, amik helytelenek, vagy nem egészen helytállóak voltak. Minden könyvben rengeteg hiba van, és jó érzés egy második kiadásban néhányat közülük kijavítani. Néhány dolgot egyszerűen világosabbá igyekeztem tenni, és növeltem a példamondatok számát. Van azért jó néhány új szócikk is. A *discourse analysis* sokban hozzájárult az angolról alkotott mai képünkhöz, ezért néhány ilyen jellegű témát is felvettem.

**KJ:** *Az elméleti háttérrel illetően minden maradt a régiiben?*

**MS:** Persze. Ennek a könyvnek nincs is igazán elméleti háttere. Nagyon kis mértékben alapul bármilyen nyelvelméleti modellen. Az, hogy Chomsky vagy Halliday élt-e vagy sem, nem igazán befolyásolja az általam tárgyalt kérdések kezelését. Én többnyire felszíni jelenségekkel foglalkozom, ami nem mond ellent annak, hogy kifejezetten érdekel a funkcionális grammatika, a Chomsky-féle és hasonló nyelvtanok. De a *PEU*-ban nem megyek a felszín alá, hanem, ahogy én látom, mindössze a nyelvtanulók kérdéseire válaszolok. Végül is az egész így kezdődött. Válaszoltam a diákok kérdéseire és a tanárok kérdéseire, vagyis, hogy ők mit feleljenek a diákok kérdéseire.

**KJ:** *A promóciós anyagokban az új OALD is azt mondja magáról, hogy nagyban épít a diákok és tanárok visszajelzéseire.*

**JC:** Igen. Akárcsak Michael, mi is rengeteg levelet kapunk, sőt, keressük a lehetőséget, hogy személyesen is találkozzunk minél több tanárral, ha külföldön járunk. Bátorítjuk őket, hogy írjanak nekünk, illetve személyesen mondják el, mit tartanak jónak vagy rossznak a szótárban. Az új „study page”-ek kifejezetten a tanárok igényeit tükrözik, vagy például az is, hogy most már térképek is vannak a szótárban.

**MS:** Végső soron minkettőlnek az a fő törekvése, hogy a könyveink segítségével eredményesebben lehessen angolul tanulni, mint ha ezek a könyvek nem léteznének.

**KJ:** *Köszönöm a beszélgetést.*

A Corvina Kiadó ezúton gratulál kiváló szerzőjének és munkatársának

**Medgyes Péter**

tanszékvezető egyetemi tanárnak rangos kitüntetéséhez:

*The Price of the Duke of Edinburgh – The Book of the Year in Methodology,*  
melyet „The Non Native Teacher” című könyvéért kapott.

# Bemutatjuk a Magyarországi Francia Intézetet

## Egy kis történelem

Az Institut Français en Hongrie 1947-ben jött létre az akkori Pázmány Péter Tudományegyetem szomszédságában, a Párizsi Egyetem védnöksége alatt. Alapítása idején viszonylag kedvezőek voltak a feltételek a magyar-francia együttműködés számára; később azonban meglehetősen viszontagságos körülmények között működött: tevékenysége évekig csupán a tudományok ápolására szorítkozhatott. Érdeemes volna egyszer részletesen megírni ennek a hősi korszaknak a történetét.

1961 után a Szegfű utcában működő intézet már szélesebb közönséget fogadhatott, bár az akkori magyar hatóságok bizalmatlansága miatt még mindig csak bizonyos korlátok között. Az értelmiségi elitnek szánt programok mellett fokozatosan megjelentek a különféle konferenciák és filmvetítések. 1976-ban megnyílt a *téléthèque*, amely igen hamar nagy népszerűsége tett szert.

Az évek során az intézet működési feltételei több tekintetben is javultak. Lassanként közvetlen kapcsolatokat sikerült kiépíteni a magyarországi kulturális partnerekkel; s a magyar állampolgárok nyugodtan látogathatták az intézet programjait. Az épület azonban mind szűkebbnek bizonyult az egyre gazdagodó tevékenység befogadására.

## Az új székház

Az új székház építésére a döntés 1982-ben született meg, de csak 1988-ban kezdtek hozzá az építkezéshez a francia Georges Maurios építőművész tervei alapján. 1992-ben avatták fel a Fő utca 17-ben álló új épületet.

A budai vár közvetlen közelében, a Duna partján és az Országházzal szemben levő épület újszerű építészeti jegyeivel harmonikusan belesimul a város történelmi képébe: méltóan képviseli a francia kultúra jelenlétét Magyarországon, s kitűnően el tudja látni az intézet valamennyi feladatát.

Hosszú volna felsorolni, hogy mi minden található a hétemeletes épületben a körszínháztól a médiatáron át a kiállító csarnokokig. Ezt a helyszínen kell megnézni: a *Modern Nyelvoktatás* valamennyi olvasóját – nemcsak a francia-tanárokat – szeretettel hívjuk az épület megtekintésére.

Ebben az írásban elsősorban a nyelvoktatással összefüggő tevékenységről adunk tájékoztatást.

## Franciatanítás az intézetben

A Francia Intézet célja, hogy kulturális programjai mellett sokrétű pedagógiai tevékenységével is közvetítse az Európára és a világra nyitott sokoldalú francia



szellemiséget. A tanfolyamok és témáik változatossága igyekszik megfelelni az érdeklődők és a magyar társadalom kulturális és gazdasági folyamatai által támasztott elvárásoknak.

48 tanárunk (franciák, magyarok és kétnyelvűek) évente több mint 3500 diákot tanítanak összesen 15 000 tanóraban, 12 teljes elektronikai rendszerrel felszerelt tanteremben.

Tanulóink főleg a 25 éven aluli fiatalok közül kerülnek ki, háromnegyed részük nő. Nagy többségük Magyarországon él és magyar anyanyelvű. (Tanfolyamainkon igyekszünk eleget tenni a francia nyelvterületen nevelkedett magyar fiatalok, valamint az országban tartózkodó más anyanyelvűek igényeinek is; az utóbbiak számára magyar nyelvtanfolyamokat is szervezünk.)

Féléves rendszerben dolgozunk (a 45 órás alaptanfolyam a legjellemzőbb), de ettől eltérő formáink is vannak, például a nyári intenzív tanfolyamok meg a szombati órák. A tanuló csoportokat írásbeli és szóbeli tesztek alapján, valamint tanári beszélgetés segítségével alakítjuk ki nagy rugalmassággal (de félév közben nem lehet csoportot váltani).

A következőkben tanfolyamaink típusait mutatjuk be.

### **Francia nyelv felnőtteknek alapfokon, középhaladó és haladó szinten**

Alapfokon a tanuló 4 különböző szinten, 45 órában (FB0–FB3) sajátíthatja el a francia nyelvtan alapjait, ennek során megtanulja kifejezni magát egyszerű témákban, mind írásban, mind pedig szóban. A 180 órás minimális alap után a tanulók általános ismereteket szerezhetnek Franciaországról, a franciák hétköznapjairól. Képesse válnak megvédeni álláspontjukat; tényeket, eseményeket, személyeket leírni; levelet és önéletrajzot szerkeszteni; a francia sajtó hétköznapi témájú cikkeit, egyszerű reklámszövegeket és eredeti anyagokat nagyrészt megérteni. A legfőbb felhasznált oktatási módszerek: *Espaces* és *Nouveau sans Frontières*.

Középhaladó (CO4, CO5, CO6) és haladó (DE7) szinten az általános alpanyelvtudás fejlesztése a cél, az addig megszerzett nyelvtani ismeretek felelevenítésével és a francia társadalom médiák révén történő tanulmányozásával. A tanulók leginkább érvelni, lényegyet kiemelni tanulhatnak meg, illetve az aktuális témákon keresztül fejleszthetik az írásbeli és szóbeli kifejezési készségüket. Ez az irány egyben a magyar állami nyelvvizsgákra való felkészülésnek is megfelel.

### **Francia szaknyelvtanítás**

A magyar gimnazistáknak szervezett tanfolyamok (LY) a felnőttek óráinak tematikája és igényei szerint haladnak. Elsősorban a módszertanra ügyelnek az oktatók, a közép- és felsőfokú állami nyelvvizsgára folyik a felkészítés.

A még fiatalabbakat (JE) játékos és kreatív tanfolyamok várják, amelyeket szakképzett tanárok vezetnek és szerepjátékokból, felolvasásból, éneklésből, előadásokból stb. építenek fel. Kortól és nyelvismerettől függően öt különböző szintre lehet beiratkozni.

A francia nyelvterületen, vagy bárhol a világon francia iskolában tanult –

azaz franciául írni és olvasni tudó – fiatalok számára indított tanfolyamokra (EF) 8 éves kortól gimnazista korig lehet jelentkezni.

A francia nyelv oktatásán kívül idén ősztől magyar nyelvórákat (HO) is indított az Intézet, kezdő, középhaladó és haladó szinten, elsősorban olyan franciáknak, akik a magyar nyelvvel és a magyar társadalommal közelebbről kívánnak megismerkedni.

Külön felkérés és szerződéses megegyezés alapján az Intézet különböző francia kirendeltségek, francia-magyar vegyesvállalatok, vagy akár olyan magyar vállalatok számára, amelyek nyelvi továbbképzésben kívánják részesíteni dolgozóikat, órákat szervez Budapesten és környékén. Ez legtöbbször általános francia nyelvoktatást jelent, de egyre gyakrabban érkezik igény szaknyelvi oktatásra: számvitel, marketing, könyvtár-gazdálkodás, környezetvédelem témakörben, nemcsak francia-magyar vonatkozásban, hanem európai érvénytel.

## Nyelvvizsgák

A Francia Intézetben eddigi tapasztalataink alapján eredményesen készítjük fel a tanulókat a magyarországi állami nyelvvizsgákra: mind a középfokú, mind a felsőfokú vizsgákra szervezünk felkészítő csoportokat. Ezenkívül szervezünk magyarországi egyetemekre és más felsőoktatási intézményekbe pályázók számára felvételi előkészítő csoportokat is.

Intézetünk specialitása azonban a franciaországi francia nyelvvizsgákra történő felkészítés; ebben elsők vagyunk – hálózatunk révén – szerte a világon.

– Chambre de Commerce et D’Industrie de Paris (CCIP) vizsga: az Intézet speciális előkészítőt szervez a Párizsi Kereskedelmi és Ipari Kamara vizsgájára (a francia és nemzetközi szociológia és gazdaság szakterületén), amelyet a francia vállalatok nagy része elvár. A két ezúton megszerezhető vizsga – a gyakorlati gazdasági és kereskedelmi francia nyelv (CCIP – Certificat Pratique), illetve a felsőfokú üzleti francia nyelvvizsga – egyre nagyobb számban vonzza a diákok érdeklődését.

– Diplôme Approfondie de Langue Française (DALF) vizsga: a Francia Intézet tanfolyama felkészít a DALF vizsgára, amely a francia Oktatási Minisztérium által meghatározott elvárások szerint igazolja, hogy a nyelvtudás megfelelő szintű a tanulmányok franciaországi felsőoktatásban való folytatásához. Kétféle területen szerezhető diploma: a humán és a társadalomtudományok, illetve a természettudományok területén. Megszerzésük ugyan nem jelent automatikus felvételt a franciaországi felsőoktatási intézményekbe, de mind módszertanilag, mind nyelviileg tökéletesen felkészítenek a továbbtanulásra.

– Sorbonne-nyelvvizsga: már harmadik éve nyílik lehetőség a Francia Intézetben arra, hogy a párizsi Sorbonne egyetem külföldi tanulók számára meghirdetett vizsgáira felkészülhessenek az érdeklődők. A „Sorbonne2” francia nyelvi tanulmányokra, a „Sorbonne3” felsőfokú francia nyelvi tanulmányokra képesítő vizsga, az utóbbi irodalmi szakiránnyal is kiegészül (a legnagyobb francia írók műveinek és a modern francia társadalom ismérveinek tárgyalásával – politikai és társadalmi intézmények, történelem, gazdaság, zene, művészettörténet, új technológiák. . .). A „Sorbonne3” letétele lehetőséget

nyújt a Sorbonne, illetve más egyetemek bölcsészkarára és idegen nyelvi karának második évfolyamára való közvetlen beiratkozásra.

## Egyéb tanfolyamok

Napjainkban alapvető az idegen nyelvek ismerete, ugyanakkor a nyelvtanulás sokak számára okoz gyakorlati nehézségeket. Vannak, akiknek a munkája nem teszi lehetővé tanfolyamok látogatását, vannak, akiknek nincs ilyesmire lehetőségük a lakóhelyükön, és vannak, akik nem szeretnek csoportban tanulni, de anyagi lehetőségeik miatt nem tudnak magántanárt fizetni. Nekik dolgozta ki a Francia Intézet tanári közössége szigorú szakmai szempontok szerint, kezdő és immáron haladó szinten a *C'est la vie* elnevezésű, komplex, önálló nyelvtanulási módszert és a három részből álló csomagot. A 15 leckét, magyar nyelvű nyelvtani magyarázatokat és sok gyakorlatot tartalmazó kézikönyvet audió- és videókazetta egészíti ki. A multimédia együttes mellé tanári segítséget is felajánlunk, azaz rendszeres konzultációkat, írásbeli dolgozatok javítását, személyes kapcsolattartást.

Ezenfelül középfokú nyelvtan-központú tanfolyamot és ingyenes francia sanzonórákat is szervezünk. A jövő évtől francia fordítói szemináriumot is indítunk, sőt filmelemző klubot is, Resnais, Truffaut és Godard műveit véve alapul.

## Médiatár

A Francia Intézet egyik büszkesége a médiatár, amely az épület három szintjén helyezkedik el. 3500 állandó látogatónk 40 000 dokumentumot használhat a helyszínen vagy kölcsönözhet ki.

A könyvtár mintegy 30 000 kötetet tartalmaz. A tekintélyes, folyamatosan bővülő könyvválaszték átfogó képet nyújt a francia irodalomról a IX. századtól egészen napjainkig, ideértve a francia nyelvterületek alkotásait, a képzőművészetet, a történelmet, a földrajzot, a turizmust és a társadalomtudományokat is.

Négy napilap, számos heti- és havilap, illetve a legjobb folyóiratok széles választéka várja az érdeklődőket a legkülönbözőbb témákban, úgyis mint politika, gazdaság, tudományok, oktatás, divat, építészet és lakberendezés, fotózás, művészetek, természet, egészség. Mintegy 160-féle folyóiratot kínálunk a friss információkra vágyóknak. A kézikönyvtárban találhatóak a szótárak, enciklopédiák és albumok.

Közel száz színes diasorozat kölcsönözhető (50–100 darabosak), amelyek főleg a franciaórákra való felkészülésnél hasznosak, mivel betekintést engednek a francia hétköznapi életbe, a társadalmi életbe, az ország történelmébe, földrajzába, bemutatják műemlékeit és művészetét.

A hangtár 4000 dokumentumot tartalmaz: 2500 hangkazettát, 500 hangoskönyvet és 1000 CD-t, szintén helyi használatra és elvitelre egyaránt. A hangtár alapját a francia zene képezi: a középkortól napjainkig, a klasszikus muzsikától az elektronikus zenéig, kazettán és CD-n. A hangoskönyv (hangszalagra, vagy CD-re rögzített könyv) különösen a francia nyelvtudás tökéletesítéséhez nagy segítség. Regények, versek, színpadi művek, és hírességekkel folytatott beszélgetések, humoreszkek képezik az anyagát. Válogatott francia nyelvokta-

tási módszerek, kazettákkal kísért kézikönyvek is fellelhetők a hangtárban, gyerekeknek és felnőtteknek egyaránt, általában helyben való használatra.

A videótár a francia filmtörténet legjobb játékfilmjeiből nyújt válogatást, a kezdetektől máig. Az ismeretterjesztő videofilmek bepillantást adnak a francia művészet és tudomány területeire. Vannak a francia festészetet, építészetet, irodalmat, tudományokat, történelmet, földrajzot bemutató videófilmek, a napi aktualitást követő videófolyóiratok, melyek a francia nyelvoktatásban is sikerrel alkalmazhatók. Összesen több mint 2000 színes és fekete-fehér VHS típusú videókazetta áll a polcokon, kizárólag otthoni lejátszásra.

Már a jövő felé mutat központi multimédia adatbázisunk: a legfrissebb francia nyelvű információhordozókat igyekszünk hozzáférhetővé tenni a magyarországi felhasználók számára. A Franciaországban kiadott elektronikus kiadványok válogatott gyűjteménye sokoldalú ismeretszerzésre és kutatásra is lehetőséget nyújt. Csak néhányat említünk ezek közül példaként: a *CD-ROM ELECTRE* 360 000 francia könyv rövid tartalmát és árát tartalmazza; megvan a *Le monde* című napilap CD-ROM változata; a *KOMPASS* a francia vállalatok adatainak tárháza; a *Lois et décrets* a francia törvények és rendeletek teljes anyaga; az *Axis* a párizsi Hachette ház kiadásában megjelent multimédia enciklopédia könyvekből, videófilmekből és CD-ROM-okból áll. A Médiatár technikai sokszínűségét jól példázza a párizsi Louvre gyűjteményének különböző információhordozókon való megjelenése: megvan videó lézerlemezen, CD-ROM-on és CD-fotón. Gazdag interaktív gyűjtemény is rendelkezésre áll. Végül itt említjük meg, hogy a Médiatár összes munkafolyamata a *Paprika* nevű számítógépes programra került, ennek köszönhetően az egyik legmodernebb budapesti kulturális intézmény található a Fő utcában.

Külön szolgáltatások várják a fiatalabbakat. A gyerekek számára berendezett könyvtárrész több mint hétszáz mesekönyvet és albumot kínál a legifjabbaknak, és legalább ugyanannyi képregényt a nagyobbaknak, külön olvasósarokban az ifjabb olvasók megtalálják az első komolyabb olvasmányokat; ezernél is több regényt, sőt krimiket. A több ezer ismeretterjesztő ifjúsági mű gazdag választékát még a felnőttek is haszonnal forgathatják. A sajtórészlegben is gondoltunk a fiatalokra: tizenöt ifjúsági folyóiratot és információs kiadványt kínálunk az érdeklődőknek. Kölcsönözhető mintegy hatszáz hangkazetta és CD lemez. A franciául tanulóknak különös érték az egyre növekvő számú hangoskönyv. Végül vagy ötszáz videókazetta teszi lehetővé, hogy az ifjú látogatók is élvezhessék kedvenc rajz-, mese- vagy kalandfilmjeiket. Rendszeresen fogadjunk könyvtárlátogatásra franciául tanuló iskolai osztályokat: a rövid ismerkedés alatt vetélkedőket is rendezünk, a nyertesek egy-egy jutalomkönyvvel térhetnek haza.

## Folyóiratunk

A Francia Intézet folyóirata, a *Le pont des arts* (vagyis „A művészetek hídjá”) évenként háromszor jelenik meg 20 000 példányban. Ez az illusztrált kiadvány valószínűleg az egyetlen magyar-francia kétnyelvű periodika a világon, amely főként a magyar partnerekkel karöltve kidolgozott rendezvényekről ad tájékoztatást. A folyóirat minden érdeklődő értelmiségi, író, újságíró, színházi szak-

ember, filmrendező és zenész számára lehetőséget biztosít az együttműködésre Ádám Péter főszerkesztő irányítása alatt.

## Könyvesbolt

A Budapest több pontján működő LE PONT könyvesbolt-hálózat kimondottan francia könyveket árusító kirendeltsége található a Francia Intézet földszintjén. A könyvesbolt a francia művek nagy választékát kínálja látogatóinak: az érdeklődők a klasszikusokat ugyanúgy megtalálják a polcokon, mint a modern szerzőket. A hírességek szépirodalmi alkotásai és a kötelező olvasmányok mellett a legfrissebb díjnyertes könyvek is fellelhetők, sőt versek, esszékötetek, társadalomtudományi szakkönyvek is. Mintegy 20 különböző francia napilap és folyóirat vásárolható. Külön polcon találhatóak a Franciaországról és Magyarországról szóló útikönyvek, térképek és a két ország gasztronómiai szokásait bemutató néhány szakácskönyv. A könyvesboltban úgyszólván minden francia nyelvkönyvhöz hozzájuthatnak az érdeklődők, az *Espaces*-től a *Sans Frontière*-en és a *Libre Echange*-on át a *C'est la vie*-ig, amely utóbbi a Francia Intézet saját távoktató programjaként ajánlható a nyelvtanulók figyelmébe.

A LE PONT könyvesbolt forgalmának nagyobb százaléka megrendeléseken keresztül bonyolódik le .

## Végül magamról

Felteszem, hogy a folyóirat olvasói közül már sokan kapcsolatba kerültek a Francia Intézet több munkatársával: a régiekkel és a mostaniakkal egyaránt. Nekem, mint viszonylag új igazgatónak engedjék meg, hogy bemutatkozzam e helyen.

Párizsban születtem, diplomát az Insitut des Services Politiques-ban kaptam, később jogi doktorátust is szereztem, majd Párizsban az Institut International d'Administration Publique-ben és több külföldi intézetben tanítottam. Ezzel párhuzamosan igazgatási problémákkal is foglalkoztam, így például a párizsi tömegközlekedés szervezésével.

1983-ban alapítottam (s azóta is irányítom) a Périgord Noir zenei fesztivált, amelyet minden év júliusában és augusztusában tartunk meg. Klasszikus zenei koncerteket, fiatal előadóművészek számára továbbképzést, szakmai konferenciákat és mindenféle kiegészítő kulturális tevékenységet ajánlunk fel a kontinens minden részéből Périgord-ba jövők számára.

Ebből talán az is kiderül, hogy jogász énem mellett erősen él bennem a zenerajongó is, aki egy évtizeden át klarinétozott főleg klasszikus és jazz zenét. Mindmáig megmaradt a kamarazene iránti mély szeretetem.

Nagy lelkesedéssel irányítottam 1988-tól az 1994 júniusi budapesti kinevezésemig a párizsi Videothèque-ot. Ebben a Párizs városa által létrehozott intézményben igyekeztünk a film és a videó teljes feladatkörét ellátni: filmek archiválását, restaurálást és gyártását is; programokat állítottunk össze; s foglalkoztunk a kábeltelevízió és a műholdas sugárzás problémáival is.

Ezt megelőzően 1981-1982-ben kulturális attaséként dolgoztam Omanban, Mascate városában. Ehhez a vonalhoz tartozik, hogy 1994 októberében „Európa és a kultúra” címmel konferenciát szerveztem Périgord-ban.

Budapesti funkciómban, azt hiszem, össze tudom kapcsolni életem eddigi szárait. S vállalom a francia nyelv tanításának és terjesztésének feladatát is, ami különösen fontossá vált Magyarország új történelmi helyzetében. Mindehhez a Francia Intézet eddigi tapasztalataira, munkatársaimra – akiknek ezen beszámoló adatainak összeállítását ehelyütt is köszönöm – és főleg a francia nyelv és kultúra magyarországi barátaira szeretnék támaszkodni.

**Manuela Cook**  
**Portugál nyelvkönyv**  
***Tanulj magad!***

**A kötet kezdőknek, a nyelvet gyorsan és hatékonyan elsajátítani kívánóknak íródott. Minden olyan nyelvi jelenséget tárgyal, amely a közvetlen kommunikációhoz szükséges, és külön erénye, hogy bemutatja a Brazíliában beszélt portugál nyelvet, felhívja a figyelmet az eltérésekre.**

**A párbeszédre épülő leckék kazettán is meghallgathatók.**

***Fűzve 300 oldal, kazettával együtt 1780,- Ft***

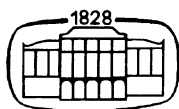
**Megvásárolható minden nagyobb könyvesboltban,  
vagy megrendelhető**

**az Akadémiai Kiadó Kereskedelmi Osztályán:**

**1519 Budapest, Pf. 245.,**

**vagy**

**1117 Budapest, Prielle Kornélia u. 19–35.**



# KÖNYVSZEMLE

Noam Chomsky

## Mondattani szerkezetek

### Nyelv és elme

Ford.: Zólyomi Gábor

Osiris, Budapest, 1995

Amint maga Noam Chomsky jegyzi meg *Nyelv és elme (Language and Mind, New York, 1968)* második előadásában, „a lélektani tudományok egyik nehézsége az általuk tárgyalt jelenségek mindennapisága” (magyar kiadás, 165). Ez természetesen a nyelvészetre is érvényes, hiszen mindenkinek rendelkezésére áll legalább az anyanyelve, amelyet nap mint nap eredményesen és  *kreatívan* használ.

A bonyolult, elmatematizált elméletként számon tartott generatív nyelvészet éppen ennek a magától értetődő (és szinte magától elsajátított) rendszernek a modellje kíván lenni. Sok nyelvész nem ért egyet azzal, ahogy Noam Chomsky kategorikusan a kognitív pszichológia körébe utalta a nyelvészetet, az azonban kétségtelen, hogy a kisgyermek elégtelen és töredékes nyelvi adatok alapján sajátítja el úgy anyanyelvét, hogy új, addig nem hallott mondatokat képes megérteni vagy produkálni. Azt is el kell ismerni, hogy a kisgyermek szabályszerűségeket von le a hallott nyelvi adatokból, sőt, azt is, hogy jóllehet az anyanyelv nyelvtana nem explicit, tudatosan reprodukálható szabályok formájában van jelen, a nyelvészetileg nem iskolázott beszélők a rendelkezésükre álló absztrakt „gép” segítségével bármely szószorozatról meg tudják ítélni, hogy anyanyelvük jól formált kifejezéseihez tartozik-e. Gondolom, ránézésre eldönthető, hogy a *Senki sem tegnap elkésett* szöfűzér nem tartozik a magyar nyelv jól formált kifejezéseinek körébe.

A *Mondattani szerkezetek* Chomsky egész programját tartalmazza, s mint ilyen, radikális fordulatot jelent a nyelvészet történetében: Chomsky programja szerint a nyelvészet deduktív empirikus tudomány (szemben az ortodox amerikai nyelvészet addigi adatgyűjtő-induktív módszereivel).

Tekintve, hogy a nyelvi képesség velünk születik, a cél olyan absztrakt géphez hasonló modell létrehozása, ami ennek a nyelvi képességnek az egyetemes elveit jellemzi. Jóllehet Chomsky ebben a művében kizárólag angol példákon dolgozik, kimutatja, hogy a nyelvész akkor is általános szabályszerűségeket keres, amikor egyetlen nyelv nyelvtanát elemzi. (Ez lehet az oka annak, hogy bár Chomsky eredetileg kizárólag az angol nyelv alapján dolgozott, alapvető hipotéziseit a más nyelvekből időközben felhalmozott anyag tanulmányai sem tudták megdönteni.)

Ugyanitt indokolja Chomsky, miért van az, hogy a generatív nyelvészetnek nem célja valamely nyelv kimerítő jellemzése: az elméleti nyelvészet célja azon jelenségek feltárása, amelyek a feltételezett univerzális elvek szempontjából fontosak. Ezt a stratégiát követi a magyar nyelv legkorszerűbb elemzéseit összefoglaló *Strukturális magyar nyelvtan* első, mondattani kötete (szerk. Kiefer Ferenc, Akadémiai kiadó, Budapest, 1993) is: teljes, minden részletre kiterjedő grammatika helyett a magyar nyelv azon jelenségeire összpontosít, amelyek problémát jelenthetnek a grammatikaelmélet ma érvényesnek tekintett hipotézisei számára, vagy éppen új hipotézisek felállítására alkalmasak.

A *Mondattani szerkezetek* nemcsak Chomsky programjának téziseit tartalmazza, hanem szubsztantív empirikus hipotéziseket a nyelvtan generálására alkalmas matematikai objektumokról (ezek az eredmények ma már számítástudományi tanszékek tananyagához tartoznak világszerte). Tartalmaz tovább egy transzformációs szabályrendszert, amellyel az angol nyelv egy jelentős töredéke generálható. Ha az olvasó követi a levezetéseket és a szabályok alkalmazását, ezzel betekintést nyerhet a mai nyelvészet működésébe, és abba a folyamatba, amikor az általános hipotézisből szabatos és aprólékos szabályrendszer lesz. Számomra – mint nyelvész számára – ez a folyamat bizonyította, hogy az elméleti nyelvészet ugyanolyan tapasztalati tudomány, mint a fizika vagy a kémia:

a nyelvi tények formális ábrázolásában „laknak” a világról alkotott hipotéziseink.

A maga idejében forradalmi *Syntactic Structures* (Hága, 1957) kései fordítása a *Mondattani szerkezetek*, szabályai ma már nem alkalmasak a kutatás jelen állapotának bemutatására: harmincnyolc év nagy idő a mai nyelvészetben. A transzformációs-generatív keret jelentős mértékben átalakult, elsősorban Chomsky újabb és újabb összefoglaló munkáinak köszönhetően. (Itt jegyzem meg, hogy a kötet végén, Chomsky munkáinak bibliográfiájában jó lett volna megemlíteni a két legújabbat, az 1987-es *Barrierst*, és az 1991-es minimalista programot.) A módszer maga azonban változatlan, ezért is ajánlható a szabályok türelmes (és játékos) követése. Hiszen maga Chomsky jegyzi meg a könyv előszavában: „A precíz szabályok keresésének a nyelvészetben sokkal komolyabb oka van, mint a logikai finomságokkal való bibelődés [...] A nyelvi szerkezet pontosan felépített modelljei jelentős szerepet játszhatnak – mind negatív, mind pozitív értelemben – magában a feltárás folyamatában is. Ha egy szabatos, ám elégtelen szabály alkalmazása elfogadhatatlan eredményekhez vezet, akkor az gyakran segíthet az elégtelenség pontos forrásának feltárásában, [...] vagyis egy formalizált elmélet automatikusan megoldást adhat sok más problémára is, nemcsak azokra, melyek megoldására eredetileg létrehozták.” (9) (Természetesen a *Mondattani szerkezetek* szabályai nem vezetnek elfogadhatatlan eredményekhez, az elmúlt években sokkal általánosabb és szélesebb hatókörű szabályokra jutottak a nyelvészek.)

Köszönet illeti az Osiris kiadót, személy szerint Pléh Csabát és Zólyomi Gábort, a nyelvészet sorozat szerkesztőit ennek a korszakos munkának a megjelentetéséért, Pléh Csabát ezenfelül a kiváló utószó megírásáért is. Zólyomi Gábor érdeme a fordítói munka, amelynek köszönhetően a nagyközönség megismerkedhet ezzel a valóban korszakos munkával, amely eddig csak Antal László jegyzet formájában megjelent

első magyar fordítása nyomán terjedt el szűk körben. Ha valaki még kételkednék egy negyvenéves értekezés és egy kis híján harmincéves előadásorozat megjelenésének fontosságában, annak álljon itt egy megjegyzés a bibliográfia „Chomskyról magyarul” című részének elejéről: „Ide természetesen az összes nyelvészeti munkát nem tehetjük be, hiszen ez szinte az egész modern magyar nyelvészet lehetne.”

Ez a két munka ma már a modern nyelvtudomány klasszikusai közé tartozik; ismeretük elengedhetetlen ahhoz, hogy a magyarországi alkalmazott nyelvészek és nyelvtanárok megértsék szakmájuk utolsó évtizedeinek nyelvészeti hátterét.

Bende-Farkas Ágnes

Ronald Wardhaugh

## Szociolingvisztika

Osiris, Budapest, 1995

A szociolingvisztika napjainkra a nyelvtudomány egyik meghatározó irányzatává nőtte ki magát. E tudományterület azért válhatott a huszadik század végi nyelvtudomány jelentős ágazatává, mert a kutatás módszertanának és a kutatók nyelvszemléletének megújítása mellett – ellentétben a társadalmi és nyelvhasználati szempontokat figyelmen kívül hagyó, a nyelvet a beszédközösség számára közös, egységes rendszerként felfogó nyelvészettel – meghatározott beszélőcsoportok vizsgálata alapján a nyelv működésének feltárására törekszik.

Magyarországon a hetvenes évek elején, a szociolingvisztika „nagykorúsodásával” egy időben (1972-ben jelent meg az első szociolingvisztikai folyóirat, a *Language in Society*) indultak meg a nyelvi szocializáció kutatásával a nyelvészeti vizsgálatok, melyek azonban a kezdeti lépések után nemsokára megszakadtak. Egyes vélemények szerint azért vált a szociolingvisztika hamarosan kegyvesztetté, mert „rájöttek az »illetékesek«, hogy huzamosabb művelése a társadalmi megosztottság



és egyenlőtlenség folyamatos dokumentálását jelentette volna, ami már politikailag elfogadhatatlannak tartott” (Harling: *Magyar Nyelvőr* 117: 111).

A szociolingvisztika háttérbe szorulása azzal a következménnyel járt, hogy a magyar nyelvtudományon belül nem alakult ki olyan irányzat, amely lépést tartott volna a nemzetközi kutatásokkal. Az 1980-as évek végéig csak egy sajátos magyar (inkább csak nevében) „szociolingvisztika” meglétéről beszélhetünk. Ennek képviselői jobbra a nyelvi (rész)rendszereket és a nyelv rétegződését kutatták, főleg a hazai – elsősorban a nyelvjárások és a városi (nép)nyelv, regionális köznyelvek vizsgálatában kikristályosodott – előzményekre alapozva.

A szociolingvisztika magyarországi sajátos fejlődése révén állhatott elő az a helyzet, hogy egészen napjainkig nem jelent meg magyar nyelven egyetlen alapozó jellegű, az eddigi eredményeket összefoglalva bemutató kézikönyv sem. Egy alapfogalmakat tisztázó könyv hiányát nemcsak az egyetemi oktatásban éreztük, ahol már jó egy évtizede magyar szakos hallgatók számára is tanított tárgy a szociolingvisztika (vö. Kiss Jenő: *Egyetemi Szociolingvisztikai Dolgozatok* 1. sz. 4–6), de hiányzott ez a munka a magyar nyelvészetből e tudományterületre átrándult kutatóknak is, hisz közös fogalmak híján, azonos terminusok eltérő jelentéssel való alkalmazása miatt (lásd például a *diglosszia* ‚kódváltás’ jelentésben való használatát) szinte teljesen megszakadt a tudományos kapcsolat az angolszász és a magyar irányzatot követő szakemberek között.

Ezt a hiány szüntette most meg Ronald Wardhaugh *An Introduction to Sociolinguistics* című könyvének magyar nyelvű kiadása. Ez a mű megbízhatóan tájékoztat az angol nyelvterületen folyó kutatásokról – tizennégy oldalnyi szakirodalomjegyzékében csak angol nyelvű munkákra hivatkozik –, akár a pidgin és kreol nyelvekről, a kódválasztásról, a regionális és szociális eltérésekről, akár a nyelvtervezésről, vagy a férfiak és a nők nyelvi különb-

ségeiről legyen is szó. Nagyon jó választás volt éppen Wardhaugh könyvét lefordítani. Ez ugyanis – túl azon, hogy betekintést nyújt a szociolingvisztika legkülönbözőbb kutatási területeibe és módszereibe – objektíven, Wardhaugh saját véleményétől elválasztható módon ismert meg az egyes szerzők álláspontjával.

Wardhaugh könyve nemcsak a szakembereknek szól: a szociolingvisztika lényegéből következően a nyelvek megjelenési formái, a különböző kultúrák által befolyásolt nyelvi viselkedés iránt érdeklődők is bőven kaphatnak belőle értékes információkat. Nyelvtanítási-tanulási szempontból igen érdekes például a „Szolidaritás és udvariasság” fejezet, amelyben a tegezés és magázás, a megszólítások, a nyelvi udvariasság kérdéseit tárgyalja az európai nyelvek szokásain túl kínai, vietnami, japán példákat is hozva.

Miként minden munkában, ebben a könyvben is akadnak apróbb kifogásolnivalók a helyesírási hibáktól (pl. *szinkron*, *diakron*, 23) a „túl jó” fordításig. (Egy olyan helyet találtam, ahol a délszlávok szomszédságában élő, magyar anyanyelvű fordítónak felül kellett volna bírálnia Wardhaugh kijelentését: a szerb *varos* (helyesen: *varoš*) és a horvát *grad* [29] természetesen nem ‚train: vonat’-ot jelent, hanem ‚város’-t.) Ez utóbbi eset kapcsán egy filológiai hibákra érzékeny nyelvészben óhatatlanul felmerül, hogy vajon mennyire megbízhatóak az általa egyáltalán nem ismert nyelvek többszörös áttétellel a könyvbe került adatai, hiszen a mű nem egységes fonetikus írásmódja következtében és a használt különböző fonematikus-fonetikus írásrendszerek jeleinek feloldása hiányában gyakran még egy-egy betű azonosítása is gondot okoz. (Milyen – feltehetőleg csettintő – hangot takar a ! jel például a *!kung* népnévben [214–15], ahol ráadásul fölösleges is, hisz a magyar szövegben nem példaként szerepeltetve a szót a magyar helyesírás szabályait kellett volna alkalmazni.)

Ezen kisebb kifogások egy része természetesen csak a recenzens nyelvi és szakmai

izlésének eltéréseiből származik, és a mű használhatóságát, kiemelkedő tudományos (esetünkben tudománytörténeti) jelentőségét nem befolyásolja. Ami az átlagos, az amerikai tankönyvekhez nem szokott magyar olvasót eleinte inkább zavarni fogja, az a könyv nyelvezete, stílusa, ami – különösen az első fejezetekben – eléggé didaktikus. Ez bizonyára a munka tankönyv jellegéből származik, és nem róható fel az egyébként jó, még az eredeti kiemeléseket is pontosan átvevő fordításnak, amely sikeresen birkózott meg az olyan nyelvi példaanyag magyarul való visszaadásával is, ahol nem a szó szerinti, hanem szociolingvisztikai szempontból azonos értékű nyelvi forma alkalmazására volt szükség (pl. nyelvbotlás: az angol *queer dean* – *dear Queen* helyett, lovasi várak – városi lovak [11], vagy bizonyos beszélt nyelvi alakok: *hold* – *hód*, *föld* – *főd* az angol *tests* – *tess*, *best* – *bes* helyett: 21).

A fordítással kapcsolatosan egy lényegesebb – az itt ismertetett könyvtől részben független – dologról kell szólnunk. A szociolingvisztikának nincs kialakult magyar nyelvű terminológiája, a fordító tehát nem kerülhette meg e téren az átlásfoglalást. Ez annál is inkább bonyolult kérdés, mert általában az angol és magyar nyelvtudományi szakszavak egymásra vonatkoztathatósága is problematikus. Az itt tapasztalható bizonytalan helyzettel magyarázható, hogy több olyan új magyar szakszó is előfordul a szövegben, melynek helyessége vitatható. Például a magyar szakirodalomban szokásos – igaz idegen eredetű – *disztribúció* szakszó helyett a *megoszlást* használja a magyar fordítás (14).

Mivel a *disztribúció* már hosszabb ideje használatos a magyar nyelvű nyelvészetben, más szakszóval való fölcserélése – túl azon, hogy maga a *disztribúció* (szemben az általánosabb *megoszlással*) az amerikai deskriptív nyelvészethez kötődő kifejezés – fölösleges.

Hasonlóképpen nincs szükség új szakszó alkotására a Bernstein alkalmazta formális és publikus nyelvi kód második tagjának esetében sem (vö. *közösségi kód*:

296), hisz egyrészt van rájuk magyar terminus (*kidolgozott* és *korlátozott kód*), másrészt – épp az itt tárgyalt *Szociolingvisztika* könyv fordítója révén – a publikus kód is már többmint két évtizede él a magyar terminológiában (lásd például Lawton *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás* című könyvében: Bp., 1974. 98–9.).

Más okokból kifogásolható az angol *vernacular* fordításaként alkalmazott *alapnyelv* szó (23). Az alapnyelv a magyarban az összehasonlító nyelvészet kifejezéseként él „rokon nyelveknek (kikövetkeztett) közös nyelvi őse” jelentésben. Azt a nyelvváltozatot, amit az angol nyelvű szociolingvisztikai szakirodalomban *vernacular* neveznek, „amely valamely nyelvközösség legsajátabb, mindennapi kommunikációs eszköze; amelyet a nyelvközösség minden tagja hibátlanul használ” (*Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*, 126. jegyz.), magyarul leginkább bázisnyelvnek nevezhetnénk.

Nagy értéke a Pap Mária fordította kötetnek, hogy kiegészült magyar nyelvű és témájú szakirodalommal, valamint hogy a feladatokat – ahol lehetett – magyar példákkal és témákkal bővítette Kontra Miklós és a kötet szerkesztője, Pléh Csaba. Ezáltal Ronald Wardhaugh könyve – még ha nem is pótolhatja a továbbra is hiányzó magyar szempontú, a magyar nyelvi és nyelvészeti képzettségen alapuló szociolingvisztikai alapvetést – biztos támaszt jelent a magyar nyelv szociolingvisztikája iránt érdeklődőknek is.

Kis Tamás

Stephen Krashen

### **The Power of Reading: Insights from the Research**

Libraries Unlimited, Inc., Englewood,  
Colorado, 1993

Stephen Krashen az elmúlt másfél évtized nyelvoktatással kapcsolatos publikációinak leggyakrabban idézett – szélsőségesen dicsőített vagy elutasított – személyisége. Az eredetileg „monitor modellként”

(Krashen, S.: *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press, Oxford, 1981), majd „input hipotézisként” (Krashen, S.: *The input hypothesis*. Longman, London, 1985) ismert, második nyelv elsajátítási elméletének kiterjesztéseként jelent meg ez a legutóbbi „Az olvasás hatalma: A kutatás következtetései” című könyve, mely értékeihez képest méltatlanul nehezen hozzáférhető.

Ez a munka nemcsak a második- és idegennyelv-oktatással foglalkozó szakemberek számára íródott, hanem minden nyelvi fejlesztésért felelős szülő, tanár és könyvtáros haszonnal forgathatja.

A könyv, amely korunk „műveltségi válságából” keresi a kiutat, három nagy fejezetre tagolódik. Az első rész azokat a kutatásokat tekinti át kritikusan, melyek az iskolai és iskolán kívüli „szabad, önkéntes olvasás” (free voluntary reading, röviden FVR) programokat vizsgálják gyerekek és felnőttek esetében. Krashen érvelése szerint az ilyen jellegű olvasás egyaránt fejleszti a szövegértést, az íráskészséget, a nyelvtani tudást, a helyesírást és a szókincset. A kutatásokon kívül olyan közismert tényekkel is alátámasztja „olvasás hipotézisét”, mint a tanárok által gyakran tapasztalt sajnálatos jelenség: sok hibásan írott alak rendszeres olvasása után már magunk sem vagyunk biztosak a helyesírásban (12). Ugyanebben a fejezetben áttekinti a közvetlen tanítás szerepét, és kutatási eredményekre, valamint esettanulmányokra támaszkodva cáfolja a direkt olvasástani hatékonyágát.

A második fejezet „a kúrát” ismerteti: Krashen véleménye szerint a nyelvi nevelés egyik fő célja az önkéntes, szabad olvasás bátorítása. Ennek eléréséhez alapvető követelményeket kell teljesíteni: a könyveknek elérhetőeknek kell lenniük otthon vagy a könyvtárakban; csöndes, nyugodt helyet és időt kell biztosítani az olvasásra. Azok a gyerekek olvasnak többet, akiknek sokat olvasnak vagy mesélnek. Ezzel kapcsolatban egy félreérthető fejezetcímre kell kitérnünk: „Reading Aloud” (39) nem azt jelenti, hogy a gyerekek olvasnak han-

gosan, mint az a brit angol szóhasználatnál értendő, hanem mesék, történetek hallgatását, megbeszélését. Érthető, hogy Krashen a hangsúlyt egyértelműen az olvasásra helyezi, és nem a szöveghallgatásra, mivel munkájában nem elsősorban idegennyelv-fejlesztésről beszél. Idegen nyelv esetében a kiejtés érdekében feltétlenül szükséges a beszédértés előtérbe helyezése, mivel az írott és hallott alakok másképp nem tudnak egymáshoz kapcsolódni, a kezdő-középhaladó tanuló magyar olvasási stratégiák alapján fonetikusán fogja kiolvasni a számára ismeretlen szavakat, és így sajátítja el őket. Ugyanakkor Krashen hivatkozik azokra a kutatásokra, melyek szerint az anyanyelvi készségek áttevődnek a második nyelvre és viszont. (Vö. Cummins, J.: Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Bialystok, E. (szerk.): *Language processing in children*. Cambridge University Press, 1991). Következésképpen az anyanyelven sikeres olvasó nagy valószínűséggel válik olvasóvá a második nyelven.

Krashen külön kitér olyan problémákra, mint a jutalmazás kérdése, a képregények és serdülőknak szóló szerelmes regények szerepe. A jutalmazást nem tartja megfelelő eszköznek az olvasás motivációjaként, az olvasás maga kell, hogy önmagában örömet jelentsen. A „másodrangú irodalmat” ellenben az elsőrangúhoz vezető útként fogja fel: kutatási eredményekkel és anekdotákkal támasztja alá azt az állítását, miszerint a szabadon választott könyvek fokozatosan elvezetik az olvasót a „jó könyvekhez”.

A könyv harmadik fejezete az olvasás korlátait veszi sorra, elemzi a TV-nézés jótékony hatását és árnyoldalait, melyekkel szemben az olvasást helyezi előtérbe. Összefoglalójában a szabad, önkéntes olvasást a kötelező olvasmányok kiegészítő programjaként ajánlja. Hangsúlyozza, hogy a szabad olvasmányok jóval kellemesebbek, motiválóbbak és célravezetőbbek, mint a hagyományosan előírt könyvek. Krashen kiterjeszti az „input hipotézist” a műveltség megszerzésének haté-

kony módjára: olvasva tanulunk meg olvasni, azaz megfelelő mennyiségű és minőségű beadagolás alakítja ki a szövegértést, és ennek révén a nyelvi fejlődést.

Krashen receptje egyszerű: legyenek elérhetőek érdekes olvasmányok az iskolában tanórákon és azokon kívül is. Napi 10–15 perc FVR, amikor a gyerekek és tanáruk egyaránt azt olvassák, amit akarnak, egy lépés lehet a sikeres olvasóvá nevelés rögzös útján.

A könyv ésszerű, földönjáró mondani-valójának tökéletesen megfelel stílusa: Krashen érvelése logikus, gondolatai kristálytiszták, nyelvezete közérthető, a hatalmas kutatási háttérrel minden olvasó számára világosan csoportosítja és értelmezi. A könyv a szakmai „pleasure reading” iskolapéldája lehet.

Egy gondolat motoz az olvasóban: ha mindez így van, miért nem próbáljuk ki mi is?

*Nikolov Marianne*

Klaudy Kinga–Salánki Ágnes

## **Német-magyar fordítástechnika**

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995

A világos felépítésű, könnyen áttekinthető szerkezetű könyv az Előszót követően négy részből és Függelékből áll. A Függelék Friedrich Schiller „Der Handschuh” című költeményét és annak két magyar fordítását (Képes Géza és Weöres Sándor tolmácsolásában), továbbá a szépirodalmi és szakirodalmi forrásokat tartalmazza. A szépirodalmi forrásokból megállapítható, hogy a könyvben feldolgozott nyelvi anyag a német irodalom klasszikusainak (Goethe és Schiller, Heinrich Kleist, Dürrenmatt, Franz Kafka, Hoffmannstahl, Thomas Mann, Heinrich Mann, Anna Seghers, összesen 24 író és költő) legismertebb műveiből és magyar fordításaiból vett példákat öleli fel. A magyar-német rész Gárdonyi Géza, Jókai Mór, Kosztolányi Dezső, Krúdy Gyula, Mátyás Iván,

Mikszáth Kálmán, Moldova György, Móricz Zsigmond, Örkény István, Palotai Boris, Szabó Magda összesen 17 művét sorolja fel. Az Előszó a könyv keletkezésével ismerteti meg az olvasót, és módszertani útmutatót tartalmaz használatával kapcsolatban. Különösen figyelemre méltó az utolsó három szakasz, amelyben a szerzők pontosan megfogalmazzák, milyen módon javasolják a könyv használatát az oktatásban, illetve megmagyarázzák, miért került be a Függelékbe Weöres Sándor „A kézcipő” című paródiája.

A könyv első része „A fordítás lexicája és grammatikája” címet viseli (17–164); ez Klaudy Kinga munkája. A szerző először az átváltási művelet fogalmát határozza meg. A fordítónak a fordításkor bonyolult műveletsort kell elvégeznie. E munka során különböző műveletek (behelyettesítés, átrendezés, kihagyás, betoldás, választás stb.) között válogathat. Összefoglaló néven ezeket a lehetőségeket nevezzük átváltási műveleteknek. Az átváltási műveletek a művelet oka, célja, szintje, jellege szerint különbözőképpen osztályozhatók. Beszélhetünk kötelező és fakultatív, automatikus és nem automatikus, szószintű, szó szerkezet-szintű, mondat szintű és szövegszintű, illetve lexikai, grammatikai, stilisztikai és pragmatikai átváltási műveletekről. A továbbiakban a lexikai átváltási műveletek (a jelentések szűkítése, bővítése, összevonása, felbontása, kihagyása és betoldása, áthelyezése és felcserélése, anonim fordítás, teljes átalakítás, kompenzálás) és a grammatikai átváltási műveletek (konkretizálás és generalizálás, felbontás és összevonás, kihagyás és betoldás, áthelyezések, cserék) részletes leírására, bemutatására kerül sor.

Minden egyes fogalom, illetve művelet bemutatására itt természetesen nincs lehetőségünk. Egyetlen műveletet választottam ki a lexikai és a grammatikai műveletek közül. Nézzük meg: mit jelent a jelentések összevonása (39–43) és mit jelent a grammatikai összevonás (lesúlylyesztés) (16–119).

Jelentések összevonásának nevezzük azt a műveletet, amikor a fordító egyetlen szóval vissza tudja adni két vagy több forrásnyelvi szó értelmét: „...wenn er mit dem Köffcherchen in der Hand *Hausbesuche machte*” (Süskind 68); „...ha kis börröndjével a kezében *házalt*”. (Farkas 51) (39). Grammatikai összevonásnak nevezzük azt a műveletet, amikor például a forrásnyelvi mondat két mondatrészét a célnyelvi változatban egyetlen mondategységgel adjuk vissza: „Azt várta, hogy most valami csoda fog történni.” (Kosztolányi 13) – két állítmány! „Er *wartete auf ein Wunder*”. (Koriath 135) – egy állítmány! (109) A szerző minden egyes művelet fogalmát pontosan meghatározza, példaanyaggal illusztrálja, ha lehetőség van rá, illetve ha szükséges, akkor osztályozza a művelet különböző változatait. Ez a feldolgozási mód teszi a könyvet nagyon áttekinthetővé, a feldolgozott anyagot könnyen tanulhatóvá, taníthatóvá.

A második és a harmadik rész a példatár a lexikai, illetve grammatikai műveletekhez (165–354, Salánki Ágnes munkája). A példatár az elméleti fejezetek rendjében német és magyar példaanyagot tartalmaz. A korábban említett jelentések összevonásával kapcsolatban például 243 példapárt sorakoztat fel a szerző, a művelet változatainak (kezdést kifejező igék összevonása a főnévi igenévvel; modalitást kifejező ige beépülése főige jelentésébe; általános jelentésű ige és konkrét jelentésű főnév összevonása, általános jelentésű ige és konkrét jelentésű melléknév összevonása) logikai rendjét követve. A könyvnek ez a része kitűnő lehetőséget nyújt az elméleti ismeretek bevéssére, konkrét példák további elemzésére.

A negyedik rész az „Átváltási műveletek a gyakorlatban” címet viseli (255–275). Feladatát a szerzők így fogalmazzák meg: „Ebben a részben párhuzamos szövegelemzésre invitáljuk a könyv használoít. Két német regényrészlet és magyar fordítása, valamint két magyar regényrészlet és német fordítása alapján most összefüggő szövegben követjük nyomon,

milyen lexikai és grammatikai átváltási műveleteket végzett a fordító[.]” (257) Az első szövegrész Franz Kafka *Die Verwandlung* (Az átváltozás) című művéből származik. Összesen 340 átváltási művelet bemutatására ad lehetőséget. Heinrich Böll *Billard um halb zehn* (Biliárd fél tízkor) című művének részlete alapján 57 esetben találkozhatunk a könyv előző fejezeteiben tárgyalt átváltási műveletváltozatokkal. A magyar-német fordítás illusztrálására Gárdonyi Géza *Egri csillagok* című regényének, illetve Szabó Magda *Abigél* című regényének egy-egy részlete szolgál.

Ez a könyv nemcsak azok számára hasznos olvasmány, akik például egyetemi hallgatóként kívánnak megismerkedni a tudatos fordítás alapvető szabályaival, hanem – véleményem szerint – haszonnal forgathatják a gyakorlott fordítók is. A könyvben feltárt szabályszerűségek ismerete és alkalmazása persze nem pótolhatja – különösen műfordítás esetén – a tolmácsolást vállaló tehetségét, írói képességeit. A fordítói fogások tudatos alkalmazása azonban talán még ebben a körben is segítséget nyújthat az olykor meglehetősen nehéz munkához. A könyv alapvető célkitűzésétől ugyan távolabb áll, mégis feltételezhető az is, hogy megállapításai segítséget nyújthatnának a tanfordítások egzakt (például számítógépes) értékeléséhez.

Székely Gábor

## Cambridge International Dictionary of English

Cambridge University Press, Cambridge, 1995

Amikor megláttam a Cambridge University Press új szótárának a címét, nehezen tudtam elképzelni, mi tesz egy – „angol-angol” – szótárt címéhez híven nemzetközivé. Talán egy nemzetközi lexikográfus-csapat szerkesztette? De hisz ettől még ugyebár nem lenne nemzetközi... Esetleg egy minden korábbinál giganti-

kusabb „Nations, Anthems, Currencies and Flags” táblázat ismerteti a Föld országainak, népeinek neveit, pénznemeit és zászlait? Mert nyilvánvalóan nem attól nemzetközi, hogy a CIDE a legelső angol szótár amely az egész világon kapható? Talán több nyelven szólít meg, mint a jól ismert, gusztusos elektronikus szerkezetek? De nem: hisz egynyelvű szótárról van szó!

Ahogy persze közelebről megismerkedtem a késő-Gutenberg-galaxis e tetszetősre sikerült darabjával, minden kiderült. Lehet, hogy az emberek – a szűkebb szakma mindenképpen – egyre inkább a CD-diszk kerek alakjával s egyre kevésbé a hagyományosan szögletes formával társtítják a szótár fogalmát, mégis bizonyosra vehetjük: ezek a papírszótárak még sokáig hasznos társaink lesznek. Különben sem tiltja semmi, hogy az ember a legrafináltabb komputer-technológia korában is nyelvet tanuljon vagy netán könyveket olvasson, s ha ezek a könyvek idegen nyelven íródtak, hát horribile dictu – szótárazzon... Hamarosan kiviláglik, vajon a CIDE most bevezetett újításainak példáját követi-e szótáraival a többi kiadó, melyeknek a nyilvánvalóan egyre élesedő versenyben mindent meg kell tenniük a tanulók, olvasók, iskolák, könyvtárak megnyerésére.

Érdekes, hogy noha a Cambridge University Press évtizedek óta az angol (tanításra is használható) anyagok megjelenítésében élen járó kiadók egyike, komoly egynyelvű „nagy szótárt” még sohasem adott ki. Pedig hát a szótárszerkesztés ugye nyilvánvalóan gyerekjáték. Egy ilyen „magyarázó” szótárnál, amely (az *International* jelzőből többek között ez is kiolvasható) alapvetően külföldiek számára készül, három dologra kell ügyelni: (1) úgy kell a szavakat elhelyezni, hogy a szótár az legvékonyabb szótárfüzetkében is mindent megtaláljon; (2) úgy szerkeszteni, hogy minél könnyebben és hamarabb meglegelje mindazt, amit keres; végül pedig (3) úgy kell fogalmazni, hogy amikor a kívánt szót megtalálta, a szócikkben a meghatározást – a magyarázatot – feltét-

lenül megértse. Felfoghatatlan, hogy a hasonló szótárak többségének miért nem sikerült ez minden egyes esetben...

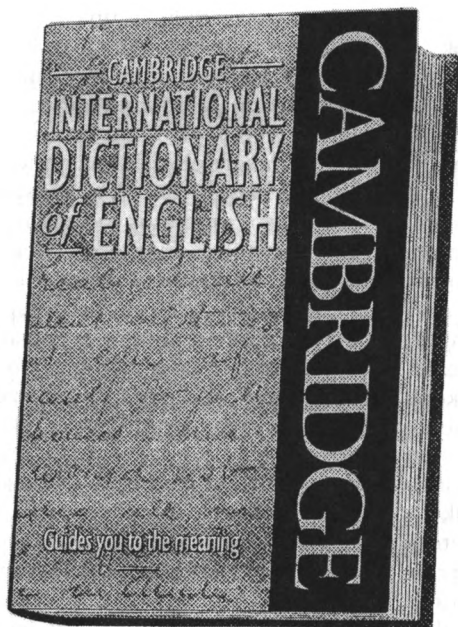
(1) A tapasztalat azt mutatja: ha valamely szótár sokat markol (ilyenek rendszerint az angol anyanyelvűeknek készülő szótárak), akkor sem a nyelvtani magyarázatoknak, sem az oly megnyugtató (általában 2000 szavas alap-szókészlettel dolgozó) „szájbarágós” definícióknak nem marad hely – nyelvtanulónk tehát akár le is mondhat róla. Különben is: az angol-amerikai vásárlóval ellentétben, aki éppenséggel arra kíváncsi, miféle (izgalommal, felháborodással vagy semleges érzelmelekkel várt) újdonságok akadnak az ő édes anyanyelvében, az átlag (például magyar) angolnyelv-tanuló/használó nem próbálkozik négy-öt évenként új kiadóval, de a jól-rosszul bevált mű újabb változatát sem vásárolja meg, hogy az angol legeslegfrissebb szókészlete se hozza zavarba. A nem angol nyelvű tanuló egyfelől tehát örül ugyan, ha a pénzéért minél több szót (szakszót, számítógépes terminust, amerikanizmust, szlenget stb.) kap, másfelől viszont – érdekes módon – nem igazán bánja, ha a szótár nem teljesen „up-to-date”. A dolog ironiája az, hogy épp ennek a „periferiális” szókészletnek a leggyorsabb az elavulási ideje: a komputer-szakma idén először szótárzott kifejezései például öt éve nem is léteztek, az avittas szlenggel próbálkozó külföldinél pedig – tudjuk – nincs mosolyogtatóbb...

Ne feledjük: tanulók számára készült szótárt vizsgálunk, amely *Language Portrait*oknak nevezett (folyamatosan a szövegbe szerkesztett) függelékekkel – nyelvtani, illetve nyelvhasználati információkkal (igék múlt ideje, főnevek „számszerű” vagy „nem-számszerű” volta; *-ed* és *-ing* végű melléknevek, a *ch* ejtése), nyelvészeti csemegékkal (a homofónok és homográfok jelensége, ausztráliai angol) – is szolgál. Sőt: tizen négy nyelven (sajnos magyarul éppenséggel nem...) az úgynevezett „hamis barátok”-ra is figyelmeztet: hogy pl. a „konzekvens” angolul nem *consequent*, vagy hogy a „konfekció” még vé-

**NEW**

---

**Unrivalled  
access to today's  
English**



**CAMBRIDGE  
UNIVERSITY PRESS**

The Cambridge International Dictionary of English (CIDE) for learners of English as a Foreign Language (intermediate upwards) contains a wealth of information to help students use and understand English confidently and accurately.

**COMPREHENSIVE**  
More than 100,000 examples illustrate usage and context.

100,000 words and phrases defined.

**CLEAR**  
Guide Words help differentiate immediately between senses of the same word.

A Phrase Index gives instant access to 30,000 phrases and idioms.

Exceptionally clear page layout.

Grammatical points always accompanied by an example.

**INTERNATIONAL**  
Full coverage of British, American and Australian English.

False Friend information for 16 different languages.

1792 pp  
HB 0 521 48236 4 PB 0 521 48421 9  
PVC 0 521 48469 3

Mariann Dolgos,  
Bell Iskolák Kft, Tulipán u. 8,  
H-1022 Budapest  
Tel.: (1) 212 41 90 Fax: (1) 212 43 24

letlenül sem *confectionery*. Ezek fényében – anélkül is, hogy az olvasót precíz összevetésekkel untatnánk – elmondhatjuk: mindemellett a CIDE jó érzékkel kezeli a „törzs-lexika” és a periferikus szókészlet arányát; s noha (mint minden szótárnál, ezúttal is) nehéz megállapítani, hogy a CIDE fülszövegében pontosan mit fed az „50 000 szócikkbe rendezett 100 000 szó és kifejezés”, a 100 000-nél is több kontextusba helyezett példamondattal és a 2000-nél több illusztrációval együtt kétségtelenül imponáló anyaggal van dolgunk.

(2) A keresett szóhoz való eljutás megkönnyítésére a CIDE két újítással – a *Guide Word*ök és a *Phrase Index* eszközzével – is él. A jelzőzáslócska-szerű, kis téglalap-keretekbe foglalt *Guide Word*ök a szavak egyes jelentéseit különböztetik meg egymástól. Van például egy *last* (azaz: „utolsó”) szócikk, amelynél a **FINAL** melléknév áll a keretben, van egy másik melléknévi *last* („múlt”), amelynél a **MOST RECENT** kifejezés, egy harmadik, „tart valameddig” jelentésű *last*, amelyet a **CONTINUE** ige, és egy negyedik, „utolsónak maradó” jelentésű melléknévi *last*, amelyet **NO MORE** jelöl. Annak a taglalására, hogy e kis keretekben pontosan miféle – a keresett szóval milyen rokonságban álló szavak – találhatók (szinonimák, hiperonimák, hiponimák stb.), itt nincs alkalmunk kitérni. Ezek kiválasztása azonban eléggé impresszionisztikusnak tűnik: a téglalapokban egyes esetekben rokon értelmű szavakat (lásd a fenti első három „keretes” példát); másutt a keresett szóhoz tartozó fajfogalmat találjuk (pl. amikor a „szempilla” jelentésű *lash* főnevet a **HAIR** „szőrzet; haj” jelentésű *Guide Word* különíti el a „megüt” jelentésű *lash* szótól); még az is előfordul, hogy a keresett szó és a *Guide Word* szófajlag sem egyezik meg (mint a *last* negyedik példájában, vagy amikor a „későn; késői” jelentésű *late* szót a „néhai” jelentésű *late*-től az **AFTER** „után” előljáró különbözteti meg. Emiatt azután féltő, hogy előfordulhat: a szótárforgató félre-

érti a keresett szó és a *Guide Word* viszonyát. (Mindebből persze – ha a szigorú lexikográfus találhat is benne kivétlenül – soha nem származhat akkora baj, mint ha a jelentések lebontásában vagy éppen a magyarázatokban találnánk következetlenségeket.)

A keresgélést könnyítő másik ötlet, a *Phrase Index* hasznosságát csak akkor nem fogjuk átlátni, ha még sohasem próbáltunk egy olyan több szóból álló kifejezést, mint a *put two and two together and make five* a *put (together)* alatt keresni hasztalan, azután a *together* szócikkben próbálkozni eredménnyel nélkül, hogy egy szeszélyes és tévesnek bizonyuló ötlettől vezérelve a *five* szócikket fésüljük át, hogy csak utoljára bukkanjunk rá a *two* alatt. Az efféle idiómák tehát egy külön mutatóból is kikereshetők, ahol mindkét vagy mindhárom alkotórészük ábécés sorrendje alatt szerepelnek; a mutató nem egyszerűen a megfelelő oldalszámhoz küldi az olvasót, hanem az adott oldalon belül a keresett sor számát is megadja.

A *Phrase Index*-szel kapcsolatban ugyanakkor szintén nehéz elhallgatnunk két dolgot. Egyfelől: kérdéses, nem járt volna-e jobban kiadó is olvasó, ha az ezerhétszáz oldalas szótár több mint három százalékát kitevő kifejezés-mutató helyén is szavakat olvashatnánk; másrészt viszont a Mutató annyira apró betűből van szedve (e méretnél mellelleg a félkövér kiemelés alig érvényesül), hogy olvasása igen fárasztó.

(3) Említettük már a (Longman szótárak által bevezetett) 2000 szavas magyarázó lexikát, amely – némi leegyszerűsítéssel – azt a célt szolgálja, hogy a definíciók szövege ne tartalmazzon bonyolultabb szavakat, mint maga a magyarázott szó. E téren elmondhatjuk, hogy (részben a szótár és a lexikon sajátos meghatározástechnikái között) óvatosan lavírozva a CIDE-nak sikerül elkerülnie az itt leselkedő számos veszélyt.

Paul Procter, a CIDE főszerkesztője emlékeztet rá, hogy ha a lexikográfiának végre sikerülhet lépést tartania a nyelv fej-



lődésével, akkor az a számítástechnikának köszönhető. Amikor a komputert első ízben vonták be a szótárkészítésbe, még alig végezhettek vele szövegszerkesztésnél többet; amikor első ízben fogták komoly munkára – adatbázisok kezelésére –, a kezelhető adatmennyiség olyan csekély volt, hogy azzal aligha követhető a szleng, egy sor stílus és szakmai zsargon, a földrajzi változatok sokasága. A technika fejlődése azt is magával hozta, hogy a szótárak többek között abban versengenek, melyikük alapul nagyobb adatbázisra. Nos: a verseny jelen állása szerint a CIDE nem csupán a legnagyobb szótár, amelyet külföldi használók számára terveztek, de a készítéséhez felhasznált több mint százmillió szót tartalmazó adatbankot illetően is az első, ami nemcsak a változatok legteljesebb regisztrálását, de a legfrissebb példaanyag, a leginkább autentikus használat közreadását is lehetővé teszi.

Melyik szótárt vegyem? Melyiket ajánlom az érdeklődőnek? Melyikből éri meg az újabb kiadást is megvenni? Bizonyos, hogy a választás sokszor a kiszámíthatatlan véletlen, egyéni ízlés, vagy éppen a családi „hagyomány” dolga. Egy személyes megjegyzést talán elnéz az olvasó: jómagam a szempontunkból összevethető négy szótár közül a „Hornby”-val kezdtem, a „Longman”-okkal folytattam, s bár a Collins kiadó *Cobuild*-szótárait, legutóbb pedig a „Cambridge International”-t is sokszor forgattam, a mai napig automatikusan a Longman újabbik, 1987-es kiadásáért nyúlok. Hogy is volna ez le bármelyikük értékéből?

Ma még talán túlságosan korai volna ítéletet mondanunk az új Cambridge-szótárról. A mezőny, amelyben a CIDE-nek a következő években helyt kell állnia, egyértelműen adva van. Annyi biztosan megállapítható, hogy a konkurensok a CIDE-ben méltó vetélytársra találtak, olyanra, amelyet mostantól egyetlen szótár tervezésénél sem lehet figyelmen kívül hagyni.

Lázár A. Péter

## Толковый словарь рыночной экономики

Рекламно-издательская фирма „Глория”  
Москва 1993

Под редакцией Ф. А. Крутикова

Bankár, váltó, banktőke, tőzsdei spekuláció, bróker, marketing – ugye nem az orosz gazdaságot juttatják eszünkbe e szavak? Pedig jó, ha orosz megfelelőiket is elsajátítjuk, ha követni akarjuk az orosz gazdaság változásait. Ehhez nem kell feltétlenül gazdasági szakembernek vagy vállalkozónak lennünk. Elég, ha a napi társadalmi, politikai, gazdasági események akár laikusként is érdekelnek bennünket. A sajtó sem nélkülözheti a rendszerváltás óta keletkezett, vagy „újjaszületet” terminológiát.

Az orosz-magyar szótárakban, de még az egynyelvű, eddig forgalomban lévő értelmező szótárakban is hiába keressük a példaként említett és a hozzájuk hasonló szavak jelentését. Ezért ajánlható az olvasók széles körének – orosz szakos tanároknak, főiskolai és egyetemi hallgatóknak, közgazdászoknak, külkereskedőknek, a nemzetközi gazdasági együttműködés iránt érdeklődő szakembereknek – a piacgazdaság orosz értelmező szótára.

Az anyagot a jogász V. P. Taraszova által vezetett szerzői kollektíva állította össze, szerkesztője pedig a közgazdász F. A. Krutyikov professzor. A szótár mintegy 2000 címszót tartalmaz, a gazdasági élettel kapcsolatos szókészletet, az üzleti életben, a kereskedelmi levelezésben, a szerződéskötések dokumentációjában leggyakrabban előforduló, nélkülözhetetlen terminológiát. A szócikkekben a piaci viszonyokkal kapcsolatos legkülönbözőbb fogalmak sorakoznak a külkereskedelmi kapcsolatok fejlődésének, különféle kereskedelmi ügyletek, szerződések megkötésének területéről, vagy éppen a szállítmányok biztosításának, a hitelezésnek és az esetleges reklamációnak, a börzéknek és aukcióknak a szférájából. Álljon itt néhány példa az említett körből: *внешняя задолженность* „külső adósság” (a magyar megfeleltetések tőlem!); *внешний государственный долг*

„külső államadósság”; *биржевые сделки* „kötések a tőzsdén”; *страхование грузов* „teheráru-biztosítás”; *страхование имущества* „vagyonbiztosítás”; *кредитные риски* „hitelkockázat”; *кредитное соглашение* „hitelszerződés”; *аукционные товары* „aukcion értékesített áruk” stb.

A szakszavakat valamint a különféle szókapcsolatokat a szerzők az egyéb szótári szabályoknak megfelelően betűrendben adják meg. A szómagyarázatok értelmezését segíti, hogy a szakkifejezések mellett ott áll angol nyelvi megfelelőjük is. Közismert tény, hogy a gazdasági élettel kapcsolatos terminológia sokszor változtatás nélküli idegen szóként az angolból kerül be a különböző nyelvekbe. Nem kivétel az orosz nyelv sem. Ez a jelenség magyarázható a külgazdasági kapcsolatok bővülésével, az import növekedésével, a rendszerváltás előtt ismeretlen, vagy elérhetetlen amerikai tömegcikkbe beáramlásával a keleti piacokra.

A szótári anyagban való tájékozódást segíti az angol terminusok betűrendbe szedett mutatója a szótár végén, mellettük az orosz nyelvi megfelelőikkel és a lap számmal, ahol előfordulnak. Fordítók, tolmácsok, nyelvtanárok, külkereskedők számára különösen értékes lehet a szótár végén található táblázat, amely az áruszállítás feltételeinek szakkifejezéseit tartalmazza a nemzetközi szabályoknak megfelelően, utalva is azokra a különböző kódokkal. Végül egy fontos információ: hol lehet beszerezni a fentiekben ismertetett értelmező szótárt? A következő címen:

123100 Москва Шмитовский проезд 15,  
Фирма „Струдничецтво”

*Répási Györgyné*

## **W E G E – Neuausgabe**

Szerk.: Dietrich Eggers

Max Hueber Verlag, Ismaning, 1992

A német nyelvismeret bővítésében és elmélyítésében ut(a)t mutatni kívánó tananyagcsomagba a tankönyvön kívül gya-

korlókönyv, nyelvtankönyv, három hangkazetta és egy tanári kézikönyv tartozik. Ajánlható mindazon haladó szinten nyelvet tanuló felnőtteknek, akik igényes írott és beszélt nyelvismeretre töreksenek. A szerzők elsősorban azokra a fiatalokra gondoltak, akik Németországban szeretnék folytatni felsőfokú tanulmányaikat, vagy diplomásként német nyelvű továbbképzésen vennének részt. A tananyag témái és módszertani koncepciója ugyanakkor lehetővé teszi, hogy külföldön is – például Magyarországon az egyetemi és főiskolai nyelvórákon – jól használható legyen csoportos nyelvtanításban.

A szerkesztő kiindulási szintként a Goethe Intézet „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache” (szokásos rövidítése ZDaF) vizsgájának legalább jó minősítését jelöli meg, a tananyag lelkiismeretes elsajátítása után pedig a „Zentrale Mittelstufenprüfung” (szokásos rövidítése ZMP) sikeres letételét ígéri. 350–400 tanórával számol, ami csak akkor tűnik reálisnak, ha a feldolgozás – főként a gyakorlókönyv tekintetében – válogatásszerűen történik.

A tankönyv 22 leckére osztott 9 témaköre nem teljesen azonos a magyarországi hivatalos nyelvvizsgák témaköreivel. Nagy hangsúlyt helyez a Németországban tanuló vagy tanulni szándékozó külföldiek világára, gondjaira. Így a magyar tanulók is betekintést nyerhetnek egy másik ország felsőoktatásába, és a magas színvonalon közvetített információk szinte kínálják az összehasonlítást. Kiváló lehetőség nyílik például nyelvórai referátum készítésére. A 12. leckében meg is tanulhatjuk, miként állítsunk össze rövid beszámolót.

Minden könyvet forgató, könyvtárba járó ember számára hasznos megtudni, milyen kritériumok alapján döntse el, hogy szüksége van-e a kezébe kerülő vagy a katalóguscédulán szereplő könyvre. Magától értetődik, hogy ennél a témánál (17. lecke) az órán is megvizsgálják majd a tanulók néhány ismeretlen kiadványt, s közben szükségszerűen használják az olyan szavakat, mint *Klappe*, *Klappentext*, *Schutzumschlag*, *Einband*, *Impressum* stb.

Fontos a Németországgal foglalkozó két lecke is (4. és 22.), mert alapvető földrajzi, történelmi és kultúrtörténeti ismereteket gyűjthetnek a tanulók autentikus – gyakran – szaknyelven.

Mivel a szerzők a hallás-, olvasás-, beszéd- és íráskészséget egyenlő mértékben és szisztematikusan szándékoznak fejleszteni, minden leckerészben más készségre összpontosítanak. Az olvasási készséget fejlesztő szövegek elemzése közben például különböző olvasási stílusokat kell elsajátítani. Az elkészítendő étel receptjét szóról szóra (total), egy újsághírt tájékozódva (orientierend), az útikönyvet súlypontosva (selegierend) érdemes olvasni.

A hallás utáni értést fejlesztő egységekhez logikusan felépített feladatsorok csatlakoznak. A kazettáról hallható információkat a gyakorlókönyv végén találjuk nyomtatásban.

Minden leckében rengeteg beszélgetésre és sok írásbeli munkára ösztönző feladatot találunk. Ezenkívül konkrét elméleti összefoglalás és produktív feladatok segítségével megtanulhatunk nyilatkozni, tömöríteni, ábrát elemezni, képeket leírni, vitát folytatni, jegyzetelni, levelet, önéletrajzot és álláspályázatot fogalmazni, helyesen érvelni, egyszerűbb verseket értelmezni stb.

Természetesen mindez elképzelhetően a megfelelő szókinccs elsajátítása nélkül, így hát e tekintetben különösen kemény munka vár arra, aki a *Wége*-t választja tananyagul.

Rendszerezett nyelvtani ismereteket nem tartalmaz sem a tankönyv, sem a gyakorlókönyv. Az előbbiben előforduló nyelvtani gyakorlatok elsősorban az írott, illetve hallott szövegekhez kapcsolódnak. A gyakorlókönyv a tankönyv kínálta ismeretek, készségek finomítását, biztosabbá tételét szolgálja. Tematikus felépítése meg egyezik a tankönyvével. Feladatai részben az egyes leckerészekhez kapcsolódnak (ilyen esetben mindkét könyvben utalások találhatóak a megfelelő helyen), részben egy-egy lecke egészéhez tartoznak. Megoldásukat olykor rövid, egyértelmű

magyarázatok, szabályok segítik. Hosszabb kifejtést igénylő nyelvtani jelenségeknél egy nyelvtankönyv megfelelő fejezetére hívják fel figyelmünket a szerzők.

Néhány gyakorlat valóban számot tarthat az igényesebb magyar nyelvtanuló érdeklődésére is, ezek viszont nem ölelik fel egészében azokat a nehézségeket, melyek a magyar anyanyelvűeknek ezen az erős középfokú szinten gondot okoznak. Feltétlenül szükséges ezért véleményem szerint egy német-magyar kontrasztív szemléletű kiegészítő nyelvtani gyakorlókönyv használata.

A tananyag általános jellemzője, hogy minden lehetőséget megragad a tanulók közötti kommunikáció élénkítésére. Gyakran kell a feladatokat párban, csoportmunkában, illetve közösen megoldani. Ez is hozzájárul a kötetlen munkalétkör kialakulásához.

Kontrasztív nyelvtani gyakorlatok mellett Magyarországon magyarról németre fordítandó feladatokkal is célszerű kiegészíteni ezt az egészében jól sikerült, korszerű tananyagot.

*Gacs Judit*

Jack Richards, Jonathan Hull és Susan Proctor

### **Changes I–III**

English for International Communication  
Cambridge University Press, Cambridge,  
1994

A Cambridge University Press legújabb, három részből álló tankönyvsorozata a kiadó széleskörű tapasztalataira épül: egyrészt megőrzi mindazokat a vonásokat, amelyeket a tanárok és diákok a *The Cambridge English Course* régebbi és új változatában, valamint az *Interchange* című könyvben hasznosnak ítélték, másrészt pedig a kiadóhoz érkezett tanácsokat megszívvelve az eddigieknél könnyebben kezelhető kurzust tett elénk. Talán ezekre a változtatásokra is utal a cím: *Changes*.

A *Changes* három kötete a majdnem teljes kezdő szintről középfokú tudásig juttatja a középiskolás vagy fiatal felnőtt

diákat. Egy-egy szint elsajátításához 90–120 órára van szükség, így a heti 3–4 tanórán belül tanuló osztály egy teljes tanév során végez el egy-egy szintet. A három tankönyv anyagának elvégzése után a középiskola negyedik tanévében ismétlés, összefoglalás és sokoldalú vizsga-előkészítés után sikeres középfokú magyar állami vagy nemzetközi nyelvvizsga tehető.

Amint az alcím jelzi, a szerzők az angol nyelvet a nemzetközi kommunikációt elősegítő eszközként tanítják, tehát a tanulót a nyelv természetes használatára készítik fel. Ez a következetesen megvalósított alapelv határozza meg a sorozat egészének felépítését, szemléletmódját és minden apró részletét.

A kommunikatív nyelvtanításban immár megszokott módon a szerzők hétköznapi szituációkban, a munka, a tanulás, a szórakozás gyakori helyzeteiben mutatják be a nyelvtant és a terület legfontosabb szókincsét. Az új anyag prezentálását mindig bőséges írásbeli és szóbeli munka követi, amelynek során a diákok fokozatosan jutnak el a kötött gyakorlástól az egyre szabadabb, egyre önállóbb használatig.

Az új funkciók automatizálására a munkafüzet többnyire egyetlen helyes megoldást feltételező feladatai adnak lehetőséget, a szabadabb nyelvhasználatra pedig a tankönyvben szereplő problémák csoportos vagy párokban történő megoldása során nyílik lehetőség.

A tankönyv és a munkafüzet elkülönülő szerepének és egymásra épülésének jó példája az első kötet harmadik leckéje, amelynek címe: „Köszönöm nem... Csak nézelődöm...”, és a vásárlás témakörét dolgozza fel a kezdők szintjén. Itt a munkafüzet a számokat, bizonyos árucikkek többes számát, a birtokos és a mutató névmásokat kéri számon, párbeszéd sorrendbe szedését és hirdetések tárgyának azonosítását várja el, valamint a vásárlási helyzetben elhangzó mondatok magyarrá fordítását kéri. Mindezek a változatos feladatok otthon, önállóan végezhetőek, és néhány perces osztálymunkával megbízhatóan ellenőrizhetőek. A felsorolt nyelvi

elemek szintetizálására szolgál ezek után az a tankönyvi csoportmunka, amikor egymást kell vásárlási és költségek számlájáról faggatni, majd kiszámolni a csoport átlagos havonkénti kiadásait. A későbbiekben áruházi jelenetet kell eljátszani, majd telefonon érdeklődni egy eladó berendezés típusáról, áráról, színéről, stb. Ezek nyilvánvalóan nagyon összetett feladatok, amelyek számtalan megoldási lehetőséget kínálnak, nagy kihívást és ugyancsak nagy sikerélményt jelentenek. Természetesen amikor az osztály a feladattal viaskodik, a háttérben mindig ott állnak az osztálytársak és elsősorban a tanár maga, aki tud segíteni, ha a megbeszélés esetleg elakad vagy ha sorozatosan helytelen nyelvi formákat eredményez.

A hetvenes évek eltűzött beszédcenrikusságának immár világosan észlelhető hibáiból tanulva a *Changes*, akárcsak a mai könyvek többsége, a nyelvtant és a tanuló anyanyelvét ismét jelentőségének megfelelően kezeli. A bekeretezve, magyarázatokkal és nyelvtani címkékkel ellátott nyelvtani útmutató, illetve az angolos fordulatok fordíttatása számottevően megkönnyíti a tanár és az intelligens nyelvtanuló munkáját. Ugyanez mondható el a minden harmadik lecke után következő ismétlésről és a hozzá kapcsolódó feladatlapról. A tesztek csak a tanári kézikönyvben szerepelnek, így kiválóan használhatóak témazáró dolgozatként.

Sok korábbi tankönyvhöz képest, ahol a szerteágazó anyagban a tanuló sokszor nem találta a lényegét, a *Changes* pozitív változása az is, hogy a jól elkülönülő szövedetek világosan jelzik, hogy melyek azok a szavak, kifejezések és nyelvi szerkezetek, amelyeket mindenkinek meg kell tanulnia ahhoz, hogy valódi haladást és jó eredményt érhesen el.

Szintén üdvözölhető, hogy a *Changes* tananyaga nem korlátozódik csupán a beszéd és a beszédértés tanítására, hanem valódi kommunikatív szemléletű tankönyvként a nyelvvel történő ismerkedés első perceitől kezdve rendszeresen fejleszti az írás és az olvasás készségét is. Talán a so-

rozatnak éppen itt érhető tetten az egyetlen lényeges hiányossága: az olvasmányok érdekesek, de sajnos kevés van belőlük. A magyar diákok több és nehezebb olvasnivaló anyaggal is könnyen és szívesen megbirkóznának.

A *Changes* sorozat egyik legérdekesebb újdonsága a minden fejezetben szereplő *Snapshot*, azaz jellegzetes pillanatsfelvétel napjaink nemzetközi világának, legelsősorban azonban Nagy-Britannia és az Egyesült Államok életének izgalmas vonatkozásairól. A pillanatsfelvételek grafikonok, adatok, szemléletes illusztrációk és néhány szavas kísérőszöveg formájában a családról, munkáról, szokásokról, tanulmányokról és sok más érdekes területről adnak hiteles képet, ezáltal szélesítve a tinédzserék általános műveltségét, tájékozottságát. A diákok feladata általában az adatok szavakba öntése, értelmezése és a hazai viszonyokkal történő összehasonlítása, ami esetenként értelmes, izgalmas vitákat eredményezhet.

A Cambridge University Press tananyagaiban már megszokott módon a *Changes* sorozat minden darabját részletes, ötletes és kiemelkedően jól használható tanári kézikönyv, gondosan szerkesztett munkafüzet, valamint jó minőségű kazetták teszik teljessé.

Mindezek alapján a *Changes* jó szívvel ajánlható kisebb vagy nagyobb középiskolai osztályok és fiatal felnőttek csoportos oktatására.

*Tímár Eszter*

Häublein-Müller-Rusch-  
Scherling-Wertenschlag

## Memo

Langenscheidt Verlag, München, 1995

Az alább bemutatandó tan- és egyben gyakorlókönyvből, kazettából valamint szótárból álló tankönyvcsomag a nyelvkönyvek napjainkra jellemző bőséges kínálata mellett is különös figyelmet érdemel, mivel a modern (kommunikáció-központú) nyelvoktatás gyakorlatában mindeddig a

szókincs és a komplex készségfejlesztés terén a leglassúbb az előrehaladás.

A tizennyolc rövid, átláthatóan tagolt, egymástól tartalmilag független egységből álló könyv lehetővé teszi, hogy az egyénileg tanulók a kedvüknek és érdeklődésüknek leginkább megfelelő témával foglalkozzanak először, a csoportos tanulásban pedig a tanár koncepciójának megfelelően segítheti a különböző középfokú vizsgákra való differenciált felkészülést. Az egyes egységek elején a tanár és a tanuló egyaránt tájékozódhatnak a résztémákról (pl. a 15. fejezet címe „Állam és társadalom”, résztémái pedig: nemzet és nacionalizmus, háború és béke, bevándorlók/vendégmunkások, politika és pártok, jog és törvénykezés). Mivel a *Memo*-val egyénileg is lehet tanulni, a feladatok megfogalmazása pedig minden esetben érthető, nem is készült hozzá tanári kézikönyv. Az egyes fejezetekben található (mindhárom német nyelvű országból származó) szövegek autentikusak, aktuálisak és változatosak: feliratok, használati utasítások, hirdetések, újságcikkek, versek és prózarészletek.

A könyvekben az irodalom szerves része az egységeknek, nem pedig afféle díszítőelem, mint az olyan tananyagokban, amelyek az irodalmi szövegrészleteket egyszerűen a leckék végére biggyesztve a tanárra bízzák a feldolgozás mikéntjét. A *Memo*-ban helyet kapott a klasszikusok közül többek közt Heinrich Heine, Franz Kafka, Max Frisch, Karl Valentin, a még kevésbé ismertek közül Antonio Fian, Helmut Seethaler, Dragica Rajcic. Szövegeik a könyvben található képzőművészeti alkotásokkal együtt (fotók, művészi rajzok, festmények, pl. George Grosz, Gustav Klimt, Arnold Böcklin) intellektuális kihívást jelenthetnek a nyelvet tanulók számára. Rokonszenves vonás, hogy a szerzők Európán nem kizárólag Nyugat-Európát értik, hanem valóban egész Európát, ahol minden országnak megvan a maga helye (nemzeti és nyelvi sajátosságaival együtt), és ahol a különböző nyelvi és kulturális közösségek tagjainak van miről beszélget-

niük, hiszen az emberi alapproblémák, mint a születés, szerelem, pénz, barátság, mindenütt léteznek, csak másképp fejeződnek ki. Az interkulturális országismertet elmélete működik itt a gyakorlatban: a könyv nyitott, nem kíván minden kérdésre választ adni, hanem az egyes problémák többoldalú megközelítését teszi lehetővé, mint pl. a 7., „Város, vidék, tájak” című fejezetben egy turistaparadicsom környezeti problémáinak taglalásakor.

A szerzők munkájuk során a legújabb tanuláspszichológiai kutatásokat is figyelembe vették és átültették a gyakorlatba. Már a bevezetőben felhívják a tanárok és a tanulók figyelmét a céltudatos tanulásra, a célok megállapításának, a tanulási idő megtervezésének fontosságára. Az egyes fejezetekben tanulási ötleteket (Lerntips) adnak az önálló tanuláshoz, mint pl. a 4. fejezetben „Étkezés, bevásárlás, öltözködés”, mikor is a bevásárló céduláját időnként németül írja; praktikus információkat nyújtanak, mint pl. a 14. fejezetben („Kommunikáció és médiák”) arról, hogy a helyi telefonbeszélgetések díja – a távhívásokkal ellentétben – független a naptól és a napszaktól; továbbá rendszerezik a tanultakat, mint pl. 3 fejezetben („Társadalom és szociális kapcsolatok”), miszerint a *-heit, -keit, -ung* és *-ion* végű főnevek mindig nőneműek.

Fontos szempont a könyvben, hogy a nyelvtanulók a számukra legmegfelelőbbben strukturálják, jegyezzék le a megtanulandó szókinccset, amihez sokszínű feladatok nyújtanak segítséget, pl. szóképek, szóhálók, szófák, emlékeztetőkarttyák. Igazi újdonságnak számíthatnak az egységekben megtalálható ún. Regio-boxok, melyek a három német nyelvű ország szóhasználatában mutatkozó eltérésekre hívják fel a figyelmet, mint pl. a 13. fejezetben („Utazás és közlekedés”):

Ausztria	Svájc	Németország
<i>der Gehsteig</i>	<i>das Trottoir</i>	<i>der Gehsteig</i>
		<i>Bürgersteig</i>

Minden fejezet végén van néhány olyan feladat, melyek segítségével a tanuló ellenőrizheti, mennyire sajátította el az adott anyagot; az utolsó közülük mindig egy ún. lazító feladat, a szuggesztópéd oktatás mintájára, mint pl. az 1. fejezetben („Személyek és személyes dolgok”): „Tegyen fel megnyugtató zenét. Feküdjön le, és mondja el hangosan azokat a szavakat, amelyek az emberi testhez tartoznak. Gondolatban induljon a fejtől és érjen el a lábáig vagy fordítva.”

A *Memó*hoz tartozó kazetta szövegei – kivéve a tanulás hatásfokának egyéni mérését szolgáló feladatokat – a feladatok megoldásával együtt a könyv végén található. A kazettán kívül a könyv tartozéka még egy füzet is az elsajátítandó szókinccsel, amely annyiban különbözik a szokásos szótárfüzettől, hogy a kb. 3000 szót nem ábécérendben, hanem a könyv egységeinek és részműveinek megfelelően ún. *chunk*okban (tematikusan összetartozó 5–10-es szócsoportokban) közli, szövegbeli előfordulásuk sorrendjében. (Könynyebben memorizálunk ugyanis tartalmilag összefüggő és 5–10-esével csoportosított szavakat – az optimális szám a tanuláspszichológusok szerint a 7.) Az egyes *chunk*okhoz (melyek mellett elegendő hely van az anyanyelvi megfelelések számára) jobb oldali hasábként egy-egy rövid szöveg társul, amelybe a tanulónak be kell illesztenie a megtanult szavakat.

A *Memo* nagyon jól használható érettségire ill. nyelvvizsgára készülő középiskolai csoportokban, nyelviskolákban, valamint a felsőoktatásban idegen nyelvet tanulók számára kiegészítő anyagként. A német nyelvet oktató kollégáknak pedig azért ajánlom figyelmébe, mert szerencsés (modellértékű) példa arra, hogyan lehet eleget tenni a modern nyelvoktatással szemben támasztott (elméleti) követelményeknek nyomtatott és auditív tananyag formájában.

Majorosi Anna

Evelyn Frey

## Kursbuch Phonetik

Max Hueber Verlag, Ismaning, 1995

A német nyelv tanulása közben a magyar anyanyelvűek könnyen úgy gondolhatják, hogy előnyösebb helyzetben vannak Európa többi népeihez képest: ugyanolyan magánhangzók vannak, mint a németeknek (az olaszoknak, spanyoloknak és a szláv nyelveket beszélőknek hiányzanak az ajakkerekítéses elől képzett magánhangzók), nem nazalizálják a hangokat mint a franciák, tisztán kiejtett *h*-hanggal tudják kezdeni a szavakat (a franciáknak, angoloknak gondjaik vannak ilyenkor), a *Stich* nevet a németekhez hasonló mássalhangzóval ejtik a szó végén, amit az angolok csak nagy nehézségek árán képesek elsajátítani. A magyar és német hangrendszernek ilyesfajta egyezései is okai lehetnek annak, hogy a német nyelv tanulása során a helyes kiejtés kérdései csak a kezdő szakaszban kapnak helyet, amikor a szegényes szókincs és a kevés nyelvtan még nem nyújtanak elegendő biztonságot az önállóságához. Később aztán hatni kezd az az eléggé elterjedt vélemény, miszerint a szép és helyes kiejtés másodrendű vagy éppenséggel harmadrendű kérdés, és a megértéshez elegendő megfelelő szavakat és a szabályos mondatstruktúrákat használni. A tanulás előrehaladottabb szakaszában nem jut idő a kiejtés kezdeti jellegű kérdéseire, és az általános tanítási gyakorlat szerint ilyenkor már a csak a tanár beszédének utánzásától szabad javulást várni a kiejtésben. Pedig a nyelv elsősorban hangzás, és a szókincs meg a nyelvtani szabályszerűség csak ebben a hangzásban jutnak kifejezésre. A németet tanuló magyar anyanyelvűeknek az előbb említett hasonlóságok ellenére minden okuk meglenne arra, hogy javítsák kiejtésüket: bár nekünk is vannak hosszú és rövid magánhangzóink, a hosszúságot másként érzékeljük, a rövidnek helyes kiejtésére pedig szinte alig van fülünk. A hangsúlytalan redukált magánhangzók teljes érté-

kú hangoztatása a németek szemében is magyar kiejtési jellegzetesség. A zöngétlen zárhangok „kemény” ejtése szinte már hibátlan németiségnek számít és még tanárképzősök között is akad, aki értetlenkedik, miért okoz nehézséget a német gyerekeknek, hogy a *Bad* szó végét ugyanúgy *d*-vel kell írni, mint a *baden* középső hangját.

Evelyn Frey fonetikai gyakorlókönyve a hasonló tárgy körű munkák közül valószínűleg a legújabbnak számít. Írásakor elsősorban fonetikai kurzusok hallgatóit tartotta szem előtt, de egyéni tanulókra is gondolt, akik tanári vezetés nélkül végezhetik el a könyvben és a két hangszalagon rögzített gyakorlatokat. A könyv nem tartozik a terjedelmes munkák közé: 50 meglehetősen lazán szedett oldalon hozza gyakorlatait, majd külön 10 oldalon a használatra vonatkozó tanácsokat. Elméleti részletekre a könyv nem tér ki, a szakterület legfontosabb fogalmai közül azokat használja, amelyek ismeretéhez nincs szükség különleges szakképzettségre. (Könyve végén is csak mindössze 20 fogalmat ismertet lexikoncikk formájában.)

A könyv szokás szerint hanggyakorlatokkal kezdődik, az írásképet – a hangzás elsődlegességének kiemelésére – csak később vezeti be a szerző. A hangzásképzés tudatosítására hangátíró gyakorlatokat találunk, amelyek ugyan igényelnek bizonyos szakterületi tudást, de az elvégzésükkel kapcsolatban támasztott igényeket a szerző nem viszi túlzásba és az átírásra használt jelek számát a minimálisra csökkenti.

A könyv sajátossága – és egyúttal értéke – gyakorlatrendszerében rejlik. A mechanikus utánzásra építő gyakorlatok mellett a szerző sok régi, már ismert gyakorlatípust kapcsol össze új módon, és ezekkel igyekszik a szabványként elfogadott ejtést (Standardlautung) megtanítani. A hehezett zöngétlen zárhangok helyes ejtését gyertyalángon ellenőrizteti, a lélegzést és helyes hangképzést sutto-gva ejtendő szavakon gyakoroltatja. Jó hatást ígérnek a normális kiejtés mellett brummogással ismételt szavak: ezekből tisztában kiérezhető a hangsúly helye és biztos

ismeretének fontossága. (Az ilyen brumogva ejtett hangzásokból visszakereseti az eredeti szóalakot.) Az elszigetelt hangzókra vonatkozó gyakorlatok után a könyv aránylag gyorsan a szavak kereteit túllépő hangképekre tér át, hogy a hangkapcsolódásokra nyújthasson minél több példát. Összefüggő hangzásoképein egyrészt a mondathangsúlyt mutatja be és a helyes intonációra ad példát, másrészt ezeket a mondatokat használja föl természetes környezetként akkor, amikor a magánhangzók kellő hosszúságát kívánja szemléltetni. A könyv sajátosságai igazában az itt következő gyakorlatokból láthatóak.

A szövegek olvasására adott gyakorlatok is változatosak. Vannak megszokott nyomtatásban adott szövegek, és vannak olyanok, amelyek minden szóköz kihagyásával csak betűsorokból állnak. Az előbbieket a szokásos módon kívül kopogtatással, tapsolással vagy visszafelé haladva olvastatja, az utóbbiakat előkészítéssel vagy közvetlenül ránézésre. A szokásos mondatok mellett nyelvtörők is találhatóak a gyakorlatok között, amelyeket egyszer zsemlefalatokkal tele szájjal, majd természetes ejtéssel kell gyakorolni. Utolsónak egyedi hibák javítására ajánl és mutat be a könyv néhány gyakorlattípust. A kijavítandó ejtési hibákból jól látható, hogy a szerző nem magyar tanfolyami hallgatókra gondolt elsősorban, hanem nyugati nyelvek képviselőire, de ettől függetlenül is érdemes a könyv tartalmával megismerkedni. Nem annyira a konkrét gyakorlatok mennyisége teszi a könyvet ajánlhatóvá, hanem különböző, még játékszerűen is elvégezhető módszeres megoldásai.

A kiejtés eredményes oktatása kétség kívül azon is múlik, találunk-e megfelelő gyakorlatokat céljaink eléréséhez. A könyv ebből a szempontból – a két kitűnő hangminőségű kazetta mellett – figyelmet érdemel.

*Hell György*

## SZOFTVER-KRITIKA\*

John Lindal

### Teacher's Grading Program II 1.38

Shareware. Regisztráció: 25 US\$

Indulásként néhány adat: Hardver és szoftver igénye: bármely 7-es Systemet futtatni tudó Macintosh. Minimális memóriaigénye: 800 kilobyte. Megszerezhető az Info-Mac hálózaton illetve a szerzőtől közvetlenül. E-mail címe:

jafl@alice.wonderland.caltech.edu

A Teacher's Grading Program II (TGP) a legújabb változata a kedvelt, Macintosh-ra írt tanári értékelőprogramnak, melynek „demó”-változatát vettem szemügyre. A professzionális számolótábla-alkalmazások, mint például az Excel, ezen tanári igényekre leegyszerűsített és koncentrált programja ebben az évben valószínűleg a legjobbak közé tartozik kategóriájában.

A szerző „shareware” programjának jelenlegi változata immár a nyolcadik, s a hosszú programozási és tesztelési munka kitűnő eredményt hozott. A program lehetővé teszi a tanárnak, hogy csoportjában, osztályaiban minden tanuló értékelt eredményét a megszokott számolótábla formátumban rögzítse és az adatokat rendezve statisztikai kimutatásokat kapjon, igen pontosan és gyorsan, szöveges és grafikus módon. Túloldalon látható egy képzeletbeli csoport adatainak táblázata.

Az első oszlopban a diákok neve áll, mellette a program által adott véletlenszerűen kiválasztott hatjegyű kódszám, majd a „demó”-változatban maximum öt különböző értékelési szempont alapján kapott értékelés. Minden egyes feladattípus súlyozható, s megadható az egyes esetekben az is, hogy milyen skálán mozogjanak a minimum- és maximumértékek. Ezenkívül a program gyorsan és

\*A magyarországi olvasók közül mindazok elnézését kérjük, akik a „szoftver-kritika” sajátos műfajával most találkoznak először. (A szerk. megjegyzése.)



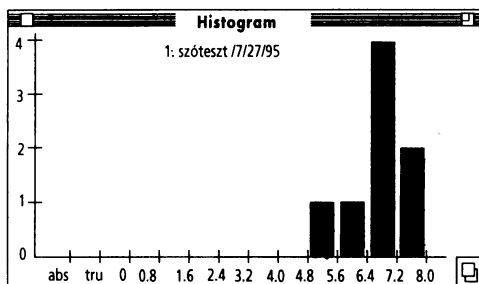
8 student Sassignments		1. szóteszt 7/27/95	2. szóteszt 7/27/95	3. szóteszt 7/27/95	Osztálymunka 7/27/95	Dolg. 7/27	Totál Score
Name	ID	x1	x1	x1	x3		
Nagy Mihály	206130	7	6	7	70		75 C
Kiss Eszter	655151	8	5	6	69		73 C
Fekete Zoltán	289657	8	7	7	88		82 B
Fehér Ibolya	280944	7	7	6	67		70 C-
Karácsonyi Izabella	953704	5	8	7	90		81 B-
Húsvéti Kálmán	047821	7	9	6	97		89 B+
Magyar Kornél	798355	7	5	7	77		72 C
Németh Karolina	798355	6	5	8	89		76 C

1. ábra. A TGP program adatbeviteli táblája

szemléletes módon ad információt arról, hogy az egyes feladatokban hogyan oszlik meg a csoport teljesítménye. A 2. ábrán látható ennek grafikus ábrázolása.

A program nagy segítséget ad tanárnak, de tanárok csoportjainak is, akik összevethetik tanulóik teljesítményeit, sőt, még egy egész iskolai szervezetnek is, hiszen a TGP-be bevihető adatok mennyiségének csak a Macintosh háttérkapacitása szab határt. Ehhez a kritikához elvégeztem egy tesztet, aminek során azt vizsgáltam, milyen gyorsan számítja ki a program egy adatbázisban a statisztikai mutatókat és mennyi időre van szüksége ahhoz, hogy egy grafikont megrajzoljon. A tesztet Macintosh SE/30-on végeztem, 7.01-es System alatt, a programnak 2 megabyte memóriapartíciót adtam. A bevitt adatok száma 100 volt (ennyi diáknév szerepelt az adatbázisban), és a feladatípust 2-vel súlyoztam.

A statisztikát 8 másodperc alatt számította ki és jelenítette meg a program,



2. ábra. ATGP program grafikonja egy képezelbéli csoport teljesítményéről egy szóteszten

míg a hisztogram megrajzolása 7 másodpercig tartott.

A program természetesen másfajta adatok bevitelére és elemzésére is használható. A tanulók például a tanári munka értékelését végezhetik el vele, hiszen a programban nem fontos neveket megadni, és így a tanulók által adott értékelés anonim marad. A 3. ábra egy három szempontú tanárértékelést mutat be. (Az ID oszlopban szereplő személyi számok nem azonosak a tanár adatbázisában szereplő számokkal.)

A TGP szolgáltatásairól részletes leírás található a program regisztrációja után megkapott kézikönyvben. A regisztrációs díj 25 US\$. Minden magyarországi Macintosht használó tanárnak javaslom kipróbálását, különösen azoknak, akik nem kívánják hosszú órákat eltölteni a saját számológép megalkotásával, hanem gyorsan akarnak pontos és objektív képet kapni a tanulók és önmaguk eredményeiről.

Ezzel vagy bármely más tanítás során felhasználható Macintosh vagy PC-prog-

6 student 3 assignments		Hasznosság 7/28/95	Érdeklőség 7/28/95	Tanár objekt 7/28/95
Name	ID	x1	x1	x1
	532623	4	3	4
	908615	3	4	4
	289291	5	4	2
	121154	4	2	4
	348327	3	2	4
	345352	5	5	4

3. ábra. Példa a TGP program tanulói felhasználására tanári munka értékelésére ötfokú skálán

rammal kapcsolatban szívesen válaszolok az olvasók kérdéseire e-mailen. Címem: joe@btk.jpte.hu

*Horváth József*

Hilke Dreyer – Richard Schmitt

## **Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik**

Verlag für Deutsch, Ismaning/München,  
1994<sup>3</sup>

A sárga „Dreyer-Schmitt”-et az 1985-ös első kiadás óta sok nyelvtanár és nyelvtanuló ismerte meg és használja szerte a világon. Magát a könyvet tehát aligha szükséges olyan részletesen bemutatnunk, ahogyan az új kiadványokat szokás. A harmadik kiadás elsősorban abban tér el az előzőektől, hogy számítógépes gyakorló- és tesztprogramot is kínálnak hozzá.

Elsőként azonban a program alapjául szolgáló könyvről kell néhány szót szólnunk. Az 1991-es kiadáshoz képest a példanyagban csak egy-két, a világpolitika változásait tükröző módosítás vehető észre (pl. nincs már *Tschechoslowake*, ugyanakkor megjelent a *Tschechische Republik*). Nem változott viszont a könyv felépítése, amely ötvözi a leíró nyelvtan és a gyakorlókönyv tulajdonságait, amennyiben a szabályok, valamint a hozzájuk tartozó paradigmatablázatok és listák után ezekhez kapcsolódó gyakorlatsorok következnek. Elsődleges funkciója szerint ez a nyelvtan nem kézikönyv, amelyben alkalmanként nyelvtani jellegű kérdéseinkre választ kereshetünk (bár a részletes tárgymutató és a tartalomjegyzék ezt is lehetővé teszi), hanem tankönyv, amelyben a nyelvtani témák a szerzők szándékai szerint nem a szokásos, rendszerező felosztás szerint, hanem fontosságuk alapján vannak elrendezve. Az már más kérdés, hogy mennyire sikerült megvalósítani ezt a progressziót, illetve hogy egyáltalán milyen mértékig lehetséges ilyen fontossági hierarchiát felállítani.

A könyv szerzői a szabályokat általában szándékosan leegyszerűsítik. Ezáltal

a nyelvtan legfőljebb az „erős középhaladó” szint igényeinek felel meg. A magyarázatok megértéséhez viszont – bármenynyire egyszerűek is – az általános középfokú szókincsnel speciálisabb nyelvészeti terminológiában is jártasnak kell lenni (ebben segít a nyelvtani szakkifejezések jegyzéke a könyv végén).

A legújabb kiadás hosszabb lett a funkcionális igékkel (Funktionsverben) foglalkozó új alfejezetekkel. Azonban így is maradt néhány hézag, amelyet a középfokú nyelvtudáshoz is ki kell tölteni. Nem szerepel pl. sehol az alany és az állítmány egyeztetése, ami főként több alany vagy mértékjelölő kifejezés (*eine Menge Bücher*) esetén jelenthet nehézséget. A szenvedő alaknál nincs szó arról, hogy milyen igékből nem lehet ilyet képezni. A megengedő mellékmondatoknak csak két altípusával találkozunk (abból is az a téves következtetés vonható le, hogy a *wenn auch* a *noch so* nélkül nem is fordul elő), és hiányoznak a nem kevésbé fontos „kérdőszó + *auch* (!) *immer*” vagy a „*wie / so* + melléknév + *auch*” szerkezetűek. Az „*um* + *zu* + főnévi igenév” szerkezetnek is csak a célhatározói funkcióját tárgyalják, elhagyva pl. az *als daß* kötőszós mellékmondatokénak megfelelő funkciót.

A leegyszerűsített szabály azt a veszélyt rejti magában, hogy egyrészt helytelen formákat helyeseknek, másrészt helyeseket helyteleneknek állíthat be. Így pl. a tanuló az autentikus szövegeket olvasva egykettőre tanácstalan lesz, ha a 200. oldal sommás megfogalmazásából indul ki, amely egyáltalán nem utal a melléknévragozás irodalmi nyelvben is megfigyelhető ingadozásaira.

A könyvben több száz gyakorlat van, amelyek megoldása külön füzetben található. Ez külön is megvásárolható, ugyanúgy, mint a két kazetta, amelyekben 42 gyakorlat hangosított változata hallható.

Most pedig nézzük meg, milyen szoftvercsomag kapcsolódik a szóban forgó könyvhöz. Összesen tíz modulból áll, a modulok egy-egy floppylemezen vannak, és egyenként is kaphatók. A 10 modul címe sorrendben a következő: I. Substantiv

und Artikel, II. Pronomen und Adjektiv, III. Verben: Indikativ, IV. Verben: Gebrauch, V. Verben: Passiv, VI. Verben: Konjunktiv, VII. Präpositionen, VIII. Adverbien und Zahlwörter, IX. Syntax: Hauptsatz, X. Syntax: Nebensatz.

A rendelkezésünkre bocsátott „demó”-változatból kiderülnek a program fő jellemzői. Egy ún. szerzői program (Education One by Parallax SP (Maarssen)/Siemens AG (Nürnberg)) segítségével készült, vagyis a keretprogramot nem speciálisan az adott nyelvtanhoz fejlesztették ki. A menü-vezérelt program DOS alatt fut, nincs különösebb hardverigénye.

Az elsőként megjelenő menü a modulon belül témaválasztékot kínál, továbbá választani lehet a gyakorlás és a teszt között. A „demó” a II. modul egyes menüpontjaihoz enged hozzáférni. Az első menüben kínált három szűkebb témakör közül az első a névmásokról szól. Ha ezt választjuk, újabb menü jelenik meg, további négy részre bontva a témát, felsorolva mellettük a választható gyakorlatokat, illetve felkínálva néhány összefoglaló jellegű gyakorlatot is. Ezekkel együtt a menüben összesen 14 gyakorlat van. Ezt felszorozva feltehető, hogy a tíz lemez a könyv összes gyakorlatát tartalmazza.

Ha a másodikként megjelenő menüben a témakör nevét választjuk ki, megtekinthetjük az ehhez tartozó nyelvtani szabályokat, táblázatokat. Amennyiben gyakorlatot választunk, megjelenik egy kiegészítő vagy feleletválasztó típusú feladat, miközben négy funkcióbillentyű állandóan aktív: az egyikkel a helyes megoldást lehet kérni, egy másikkal a fent említett nyelvtani szabályokat, a harmadikkal segítséget, amikor is a nyelvtannak csak az adott feladatra vonatkozó része jelenik meg (pl. a paradigma egyetlen sora), no és egy billentyűvel persze bármikor vissza lehet térni a menühöz.

A programban automatikus hibaelemzés is működik, ami nélkül ma már nem készülhet színvonalas oktatóprogram. A „demóban” azonban ez nem mindenhol érvényesült, azaz ott is csak „Richtig!” és „Das

ist nicht richtig!” jelent meg, ahol a tanuló joggal várhatna valami magyarázatot.

Az egyik gyakorlatban, ahol hibaelemzés is működik, a *jemand* és *niemand* közül kell választani, továbbá ragozni is kell őket. Az elemző itt két hibatípust tud megkülönböztetni: a másik névmás használatát a jó megoldás helyett, illetve a ragozási hibát. A keretprogram bizonyára intelligensebb diagnosztikát is lehetővé tenne. Így pl. ha *niemanden* helyett *keinen* a válasz, kommentár nélkül elutasítja. Szó nélkül elfogadja viszont a ragozott alakok helyett a szintén helyes ragozatlanokat, majd hozzájuk toldja a ragot (pl. *niemand* – *niemandem*). Ahol több jó megoldás van, a köztük levő esetleges stílusbeli, gyakoriságbeli különbségekre fel kellene hívni a figyelmet.

Több, mint stílusbeli viszont a különbség a *niemandem* és a *\*niemandet* között, de a program sajnos az utóbbit is elfogadja helyes válaszként, szó nélkül kiigazítva a *t-t m-re* (ha ezt elütésnek tekinti, túlságosan jóhiszemű, hisz nem tudhatja, nem *s* vagy *n* helyett ütöttem-e *t-t*).

A számítógépes gyakorlatok készítésében igazán jártas szakemberek általában arra is ügyelnek, hogy a beírandó szónak ne csak éppen annyi helyet hagyjanak ki, amilyen hosszú. A szerzők erre itt nem figyeltek, így az alanyesetű *jemand* és *niemand* közül a betűk száma alapján ki lehet választani a mondatba illőt, és azt is rögtön tudni lehet, ha csak rag nélkül szerepelhetnek.

A kissé talán túlságosan is szigorúra sikeredett bírálat enyhítése végett hadd utaljunk vissza a bevezető sorokra, miszerint világszerte igen sokan használják ezt a gyakorló nyelvtant. A népszerűségnek nyilván megvannak az okai. Minden bizonnyal azért kedvelik sokan, mert a magyarázatok relatív egyszerűsége szerencsésen ötvöződik a viszonylagos részletességgel, és mindez elég gyakorlatias, zömében alapszókincsbeli lexikában ölt testet. Ezek az értékek a számítógépes változatban is fennmaradtak, kiegészülve az interaktivitás által nyújtott újabb lehetőségekkel.

# HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK

*Tisztelt Olvasóink!*

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

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

Együttműködésükre feltétlenül számítok.

Szablyár Anna  
rovatvezető

## KONGRESSZUSI NAPTÁR 1996

### **Január 26–28.**

*Francia Tanulmányi Napok  
az Egyetemközi Francia Központ és a  
budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Francia Tanszékének szervezésében*

**Helyszín:** Budapest, Magyarország  
**Felvilágosítás:** Márkus Andrea, Egyetemközi  
Francia Központ,  
1045-Bp., Amerikai út 96.

### **Március 22–24.**

*Az FMF (Fachverband Moderne Fremdsprachen) országos kongresszusa*

**Helyszín:** Kassel, Németország  
**Téma:** Több nyelvet jobban –  
Hogyan értsük meg a kultúrákat  
**Felvilágosítás:** Professor Dr. Konrad Schröder,  
Marconistraße 30/b, D-86179 Augsburg,  
Németország

### **JOURNEES D'ETUDES FRANÇAISES**

*(Budapest, 26–28 janvier 1996)*

Nous avons le plaisir de vous informer que le Centre Interuniversitaire d'Etudes Françaises et le Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université de Budapest se proposent de réunir pour une première fois les universitaires et les chercheurs francisants afin qu'ils puissent échanger leurs idées et leurs informations ainsi que pour faire connaître leurs recherches en cours. Cette rencontre aura lieu les 26, 27 et 28 janvier 1996 dans les locaux du Centre Interuniversitaire d'Etudes Françaises et du Département de Langue et Littérature Françaises (1045 Budapest, Amerikai út 96.). Les domaines abordés sont les suivants: littérature, linguistique, civilisation et enseignement du français langue étrangère. Pour tous renseignements, veuillez s'adresser au secrétariat du CIEF (téléphone: 163 02 26).

### **Március 29–április 1.**

*Az ALL (Association for Language Learning) éves konferenciája*

**Helyszín:** Exeter, Nagy-Britannia  
**Téma:** A nyelvek világa 1996  
**Felvilágosítás:** ALL, Christine Wilding,  
16 Regent Place, Rugby CV21 2PN,  
Nagy-Britannia

### **Április 1–12.**

*Nemzetközi továbbképző tanfolyam  
különböző iskolatípusokban tanító európai  
angoltanároknak*

**Helyszín:** Hove (Brighton), Nagy-Britannia  
**Téma:** Országismeret  
**Felvilágosítás:** Informationszentrum für

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

#### **Április 2–4.**

*VI. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*

**Helyszín:** Nyíregyháza, Magyarország

**Téma:** Nyelvek és nyelvvoktatás a Kárpát-medencében

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

#### **Április 9–12.**

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

**Helyszín:** Keele, Stoke-on Trent

**Felvilágosítás:** 3 Kingsdown Chambers, Kingsdown Park, Whitstable, Kent, CT5 2DJ, Nagy-Britannia

#### **Május 10–12.**

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

**Helyszín:** Brno, Cseh Köztársaság

**Téma:** Tanári szabadság iskolai szituációkban

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

#### **Június 7–9.**

*Változások az angol üzleti és szaknyelv tanításában*

**Helyszín:** Bukarest, Románia

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

#### **Augusztus 4–9.**

*Az AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée)*

*11. vilá kongresszusa*

**Helyszín:** Jyväskylä, Finnország

**Téma:** Alkalmazott nyelvészet (Applied Linguistics Across Disciplines)

**Felvilágosítás:** Prof. Dr. Kari Sajavaara, University of Jyväskylä, English Department, SF-40100 Jyväskylä, Finnország

#### **Augusztus 25–31.**

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

**Helyszín:** Tokió, Japán

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

#### **Szeptember 5–7.**

*2. Nemzetközi fordítás- és tolmáctudományi konferencia*

az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Magyar Tudományos Akadémia szervezésében

**Téma:** Aktuális irányzatok a fordítás és a tolmácsolás területén

**Helyszín:** Budapest, Magyarország

**Felvilágosítás:** Katona Katalin, MTA, Nemzetközi Együttműködési Iroda 1051 Bp., Nádor u. 7.

#### **Szeptember 19–22.**

*A NELLE (Network of English Language Learning in Europe) 5. nemzetközi konferenciája*

**Téma:** Nyelvek megközelítése kultúrák révén, kultúrák megközelítése nyelvek révén

**Helyszín:** Zaragosa, Spanyolország

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

# APRÓHIRDETÉS

A budapesti MÓRA FERENC VILÁGBANKI SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS GIMNÁZIUM értesíti volt tanárait és tanulóit, hogy 1996. március 28–29-én ünnepli fennállásának 40 éves évfordulóját. Az ünnepi eseményre mindenkit szeretettel várunk! A programról szívesen adunk részletes információt levélben vagy telefonon.

Cím: 1088 Budapest, Ludovika tér 1.  
Tel.: 113 5482, 134 3495, 2210 2893.  
Fax: 210 2900, 133 7798.

Győző Gyula igazg.

STRESSZMENTES GIMNÁZIUM évközben is átvész túlkoros, vidéki fiatalokat is.

Tel.: 153 3086, 217 0163, 322 1250, 141 3370.

NATIVE BRITISH ENGLISH TEACHER – ADAM LASSMAN – OFFERS ENGLISH LESSONS. ADAM LASSMAN – ANGOL ANYANYELVŰ TANÁR – MAGÁNÓRÁKAT AD. Lakástelefon: 111 7951 (este). Iskolai telefon: 176 2333/232 (délelőtt). Kisebb iskolai csoportokat is vállalok. Két személyt egy óradíjért tanítok.

ANGOLT, NÉMETET, FRANCIÁT – vendéglátóipari szaknyelvet is – tanít külkereskedő. Lakástelefon: 113 6980.

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

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

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

USA-BAN, NÉMETORSZÁGBAN ÉLT NYELVTANÁR (egyetemi adjunktus) angol- és németórát adna. Tel.: 256 5570, 06 (30) 361 588.

AMERIKÁBAN ÉRETTSÉGIZETT FIÚ beszédcentrikus angoltanítást vállal Budapesten, a XI. kerületben.

Tel.: 185 7993, 06 (30) 492 863.

DIVUS SZÁMÍTÓGÉPES TANFOLYAMOK: IBM PC-gépkezelés, Winword szövegszerkesztés, Excel táblázatkezelés, intenzív oktatás. Időpontot választhat. Egyéni géphasználat.

Tel.: 156 5394, 155 4742.

25 ÓRÁS, EGYÉNI maximum 2 fős számítógép-kezelői, szövegszerkesztői tanfolyamok kezdőknek. Oklevelet biztosítunk.

Tel.: 116 2680.

GYŰJTŐ rendkívül széles témakörben keres, vesz könyveket. A felsorolás hosszú lenne. Érdeklődjön telefonon, ha vannak könyvei, melyektől megválna.

Tel.: 141 6440.

SZERETETTEL MEGHÍVJUK a Börzsöny hegységben, Magyarúton egész évben üzemelő, 57 férőhelyes turista-, valamint 22 férőhelyes, hangulatos, családias magánpanziónkba és éttermünkbe. SZOLID ÁRAK, CSOPORTOS, IFJÚSÁGI ÉS DIÁKKEDVEZMÉNYEK. Rendezvények, kongresszusok, konferenciák, bérlakásos tanfolyamok lebonyolítására alkalmas.

Szállás és asztalfoglalás a 06 (27) 350 045-ös fax- és telefonszámon.

## **Folyóiratunk próbaképpen egy évig ingyenes apróhirdetési lehetőséget biztosít.**

Ugyancsak ingyenes egy évig a közérdekű információk közzététele az apróhirdetések között.

Ha élni kíván a lehetőséggel, a kérdőívvel együtt töltsd ki a megrendelést is, majd küldd el szerkesztőségünk címére. A hirdetés terjedelme maximum 40 szó lehet.

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

A kérdőív túloldalán idén még kedvezményes áron rendelhető meg folyóiratunk!

A borítékon minden esetben kérjük feltüntetni:

CORVINA/MNYO

# Kérdések az Olvasóhoz

<b>SZÍVESEN OLVASNA-E A FOLYÓIRATBAN</b>	<i>igen</i>	<i>nem</i>
1. a számok élén „verzécikket” (nyelv-, tudomány-, oktatáspolitikai körben)?		
2. eredeti tudományos tanulmányokat?		
3. „világklasszis” tanulmányokat magyar fordításban?		
4. magyar nyelvű, továbbképző írásokat?		
5. „kisebb közleményeket”?		
6. recenziókat?		
7. könyvismertetéseket?		

## **MILYEN EGYÉB ROVATOKAT JAVASOLNA?**

*Kérjük, húzza alá a kívántakat!*

szakmai hírek, kongresszusi felhívások, kongresszusi beszámolók, krónika, Ph. D. és ösztöndíj-felhívások, interjúk a szakma kiemelkedő képviselőivel, nekrológok, levelek a szerkesztőséghez, egyéb:

.....

## **MILYEN SZAKTERÜLETEK ÉRDEKLIK?**

*Kedvenc területét kétszer, egyebet egyszer húzzon alá !*

kisgyermekes nyelvtanulása, tantermi iskolai szakmódszertan, idegennyelv-tanulása felsőoktatásban, szaknyelv-oktatás, kurrikulum-tervezés, tananyagkészítés, értékelés és vizsgázás, oktatástechnológia, számítógépes nyelvtanítás, nyelvsajátítás, alkalmazott pszicholingvisztika, alkalmazott szocio-lingvisztika, nyelvpolitika, fordítástan és fordításoktatás, irodalom a nyelvi nevelésben, terminológia, írás-és olvasástanítás, beszéd- és kiejtésoktatás, nyelvtanoktatás, nyelvi rehabilitáció, logopédia, kétnyelvűség, nyelvi jogok, nemzetközi kommunikáció, egyéb:

.....

## **Megrendelés**

Kérem, közöljék ingyenesen a Modern Nyelvoktatás című szakfolyóirat következő számában alábbi szövegű apróhirdetésemet:

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

Kérem, küldjenek hirdetési díjtáblázatot

Dátum: .....

Név: .....

Cím: .....

Aláírás: .....

**MILYEN PROFESSZIÓ IRÁNT ÉRDEKLŐDIK?***Kérjük, húzzon alá legalább egyet!*

idegennyelv-oktatás, magyar anyanyelvi oktatás, magyarországi nemzetiségiek és etnikai csoportok nyelvoktatása, magyar mint idegen nyelv, logopédia és gyógypedagógia, fordítás, alkalmazott nyelvészeti kutatás, oktatásirányítás

**MILYEN NYELVEK IRÁNT ÉRDEKLŐDIK?***A legfontosabbat kétszer, egyebet egyszer húzzon alá!*

angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol, egyéb európai nyelv: .....

keleti nyelv: .....; magyar

**SZÍVESEN OLVASNA-E A FOLYÓIRATBAN HIRDETÉSEKET?***igen**nem*

szakmai (nyelvpedagógiai, nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti) könyvekről

tankönyvekről, nyelvkönyvekről, nyelvtankönyvekről, társalgási könyvekről

kétnyelvű és egynyelvű szótárakról, lexikonokról és enciklopédiákról

audiovizuális tananyagokról

számítógépes tananyagokról (és egyéb számítógépes eszközökről)

magyar nyelvű ismeretterjesztő művekről

magyar nyelvű szépirodalmi művekről

friss, világklasszis, idegen nyelvű, ismeretterjesztő művekről

friss, idegen nyelvű művekről (rövid ajánlással)

a szakma szempontjából jelentős rádió- és televízióműsorokról

egyebekről: .....

**Megrendelés** példányban szeretnék előfizetni a Modern Nyelvoktatás című alkalmazott nyelvészeti folyóirat 1996-ban megjelenő négy számára, évi 800 Ft-os, kedvezményes áron.

Kérem, vegyenek föl megrendelői listájukra, és a csekket a következő címre küldjék:

Név: .....

Pontos cím: .....

A megrendelés kelte: .....

Az előfizetési díjról számlát kérek

.....  
A megrendelő (cégszerű) aláírása



# VÉGEZETÜL...

hadd mutakozzam be a kedves Olvasóknak, mint a folyóirat szerkesztője, akinek elsőként kerülnek asztalára felkérésre vagy saját indíttatásból írt tanulmányok, cikkek, nyelv-tanárak könyvismertetései, kiadók könyv-küldeményei, nyelviskolák és egyéb intézmények közérdekű felhívásai és közleményei, hirdetések és apróhirdetések. Magyarán minden.

Magam is nyelvtanári diplomával rendelkezem, amelyet a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem magyar-német szakán szereztem, utána az ELTE mellett működő Fordító- és Tolmácsképzőben kaptam képesítő oklevelet – s mindezek után a könyvkiadással jegyeztem el magam. Nyugodtan mondhatom így, mert már tizenöt éve dolgozom a Corvina Kiadónál nyelvi szerkesztőként. Mindebből kitűnik, hogy elég sok szállal kötődöm az alkalmazott nyelvészethez, ezért fogadtam örömmel a megbízást.

Ahhoz azonban, hogy folyóiratunk mind a szűkebb, mind a tágabb szakma igényeit kielégítse, feltétlenül szükségem van az Önök együttműködésére, hiszen ez a folyóirat Önöknek szól, az Önöké, tekintsek az első számot kísérletnek. Leveleik meg-

írásához szolgálgjon ösztönzőül az itt közzétett kérdőív, amelyet ha kitöltötenek és eljuttatnak a szerkesztőségbe, segítségemre lehetnek a folyóirat arculatának kialakításában. Várom

- javaslataikat, milyen közérdekű, aktuális témákról írjunk, akár a kutatás, akár a gyakorlat vagy a nyelvpolitika területéről;
- kívánságaikat, megjegyzéseiket, hogy mit hiányolnak; teszem azt, közöljünk-e több információt a szerzőkről, adjuk-e meg postai címüket;
- hozzászólásaikat az adott témához;
- ötleteiket, hogyan lehetne a folyóiratot tetszetősebbé vagy praktikusabbá tenni;
- s elsősorban véleményüket és kendőzetlen kritikájukat, mert abból lehet a legtöbbet okulni.

Minden levélre válaszolunk, s azokat, amelyek általános érdeklődésre tarthatnak számot, közöljük is. (Kéziratot nem küldünk vissza.) Ha személyesen kívánnak felkeresni, hétfő délutánonként 2 és 4 óra között megtalálnak a Corvina Kiadóban, tel. a 118 4347.

Együttműködésüket előre is köszönöm.

Blaschtk Éva

## Szerkesztőségünkhöz beérkezett újabb könyvek

Bodóczky C., Gedeon É., Szesztay M., Enyedi Á., Jilly V., Rádai P.: *Methodology Mix.*

*Videokazetta + Munkafüzet.* Magyar Macmillan, Budapest 1993

Cook, Vivian: *Linguistics and Second Language Acquisition.* Macmillan, London, 1993, utánnomás 1994

Kohn Kános – Dieter Wolff (szerk.): *New Methodologies in Foreign Language Learning and Teaching / Neue Methoden im Fremdsprachenunterricht.* Commission of the European Communities, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely, 1994

Kohn Kános – Dieter Wolff (szerk.): *New Tendences in Curriculum-Development / Neuere Tendenzen in der Curriculum Entwicklung.* Commission of the European Communities, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely, 1993

Murphy, Dermot – Cooper, Janelle: *Getting the Message I–III.* Cambridge University Press, 1995

Revell, Jane: *Connect 1 Studentsbook + Workbook.* Magyar Macmillan, Budapest, 1991

Schumann, Johannes: *Mittelstufe Deutsch.* Átdolg. kiadás, Verlag für Deutsch, Ismaning/München, 1992

*Transfere necesse est... Current Issues of Translation Theory / Aktuelle Fragen der Übersetzung.* Acta Germanistica Savariensia. Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely, 1993

Vaughan-Rees, Michael: *Rhymes and Rhythm.* A Poem-Based Course for English Pronunciation. Macmillan, London, 1994

Továbbra is várjuk a beérkező köteteket, hogy Könyvszemlénkhez válogathassunk közülük.

## **A Corvina Kiadó nyelvkönyvkiállításából**

### **Újdonságként várható:**

BART ISTVÁN/KLAUDY KINGA/SZÖLLŐSY JUDIT

#### **Angol fordítóiskola**

Angol–magyar, magyar–angol

*Kb. 200 old., kb. 850,- Ft*

ZALÁN PÉTER

#### **Német fordítóiskola**

Német–magyar, magyar–német

*Kb. 200 old., kb. 850,- Ft*

Nyelvvizsgára készülőknek, de azoknak is, akik fordító vagy tolmács pályára kívánnak lépni.

### **Érettségi, felvételi tesztek sorozat**

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

#### **Újra megjelenik:**

MAGYARICS PÉTER/MEDGYES PÉTER

#### **Érettségi, felvételi és tanulmányi verseny tesztek**

Angol

*160 old., kb. 650,- Ft*

SZABLYÁR ANNA/EINHORN ÁGNES/PETNEKI KATALIN/ZALÁN PÉTER

#### **Érettségi, felvételi és nyelvvizsga tesztek**

Német

*144 old., kb. 650,- Ft*

#### **Hamarosan várható újdonság:**

DARABOS ZSUZSANNA/KISS SÁNDOR

#### **Érettségi, felvételi és nyelvvizsga tesztek**

Francia

*Kb. 144 old., kb. 650,- Ft*



# **A Modern Nyelvoktatás megvásárolható**

## **a Corvina Könyvklubban**

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

(nyitvatartás: hétfőtől csütörtökig 9 és 16 óra,  
pénteken 9 és 14 óra között),

☎ 117 5185,

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

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

### **Lícium Könyvesbolt**

4026 Debrecen, Kálvin tér 2/c.

☎ (52) 319 428

### **Művészeti Könyvesbolt**

Idegen nyelvű Könyv-, Zenemű- és Hanglemezbolt

7621 Pécs, Széchenyi tér 8.

☎ (72) 310 427

## **és megrendelhető a kiadónál:**

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.

Fax: 118 4 410



# Újra megjelenik!

Kovács János/Lázár A. Péter/Marion Merrick

**A-Z**

**ANGOL NYELVTAN**

**LEXIKON**

882 oldal, kb. 1950,- Ft

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

*(Magyar Nemzet)*

„Az olvasó örömmel nyugtázza, hogy a könyv munkanyelve magyar ... Ami azonban ennél sokkal fontosabb a hazai nyelvművelő számára, az a témakörök kontrasztív, tehát a két nyelv közötti különbségeket hangsúlyozó feldolgozása ... a KLM-lexikon fő erénye éppen abban rejlik, hogy minduntalan figyelmeztet az anyanyelvünkől eredő veszélyekre mind a hagyományos grammatika, mind az idiomatika területén.”

*(Népszabadság)*

## **Hamarosan várható újdonság:**

Kovács János/Gráf Zoltán Benedek/Vízi Katalin

Bárdosi Vilmos/Karakai Imre

**A-Z**

**ANGOL NYELVTAN  
GYAKORLATOK**

*Kb. 336 old., kb. 1100,- Ft*

**A-Z**

**A FRANCIA NYELV  
LEXIKONA**

*Kb. 608 old., kb. 1950,- Ft*