

Modern

Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ A hároméves angoltanár-képzés továbbfejlesztéséről ❖
- ❖ A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertana ❖
- ❖ Pedagógiai megoldáskísérlet az ezredforduló válságszindrómáira ❖
- ❖ A fordítástudomány műhelyéből ❖ Az internet-korszak nyelvészete ❖
- ❖ Hogyan válasszunk nyelvkönyvet? ❖ Az új német helyesírás ❖
- ❖ A soknyelvű Oroszország ❖ Bemutatjuk az Osztrák Kulturális Intézetet ❖
- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



III. évfolyam 1–2. szám

1997. május

MODERN NYELVOKTATÁS • 1997 • 1-2.

Modern

Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

Főszerkesztő: Szépe György

TARTALOM

- Bárdos Jenő – Medgyes Péter: A hároméves angol nyelvtanár-képzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994/96 ... 3*
- Giay Béla: A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései ... 20*
- Zsolnai József: Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira. II. rész.
A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programról és pedagógiáról ... 45*
- A FORDÍTÁSTUDOMÁNY MŰHELYÉBŐL
- Klaudy Kinga: Cay Dollerup és Daniel Gile tanulmánya elé ... 57*
- Cay Dollerup: A fordítás oktatása a fordítói szakma és a fordításelmélet tükrében ... 60*
- Daniel Gile: Realista elképzelések a tolmácsolás kutatásának jövőjéről ... 65*
- Szépe György: Az internet-korszak nyelvészete ... 76*
- Petneki Katalin – Szablyár Anna: Hogyan válasszunk nyelvkönyvet? Kísérlet az iskolai nyelvoktatásban használt nyelvkönyvek minősítési rendszerének kialakítására ... 90*
- Hell György: Az új német helyesírás ... 95*
- Georgij Hruszlov: A soknyelvű Oroszország. Ázsiára nyíló kapu, vagy Európába vivő ösvény? ... 100*
- Elisabeth Mach: Bemutatjuk a Budapesti Osztrák Kulturális Intézetet ... 111*
- KÖNYVSZEMLE ... 114
- HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK ... 142

III. évfolyam 1–2. szám

1997. május

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen

BOLDIZSÁR GÁBOR, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest

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

KOHN JÁNOS, Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

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

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

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

MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

SZÉKELY GÁBOR, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

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

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

Hírrovat: SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

Szoftver-kritika-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

Felelős szerkesztő: BLASCHTIK ÉVA, Corvina Kiadó, Budapest

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

Folyóiratunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, valamint a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének támogatásával jelenik meg.

A hároméves angol nyelvtanár- képzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994/96

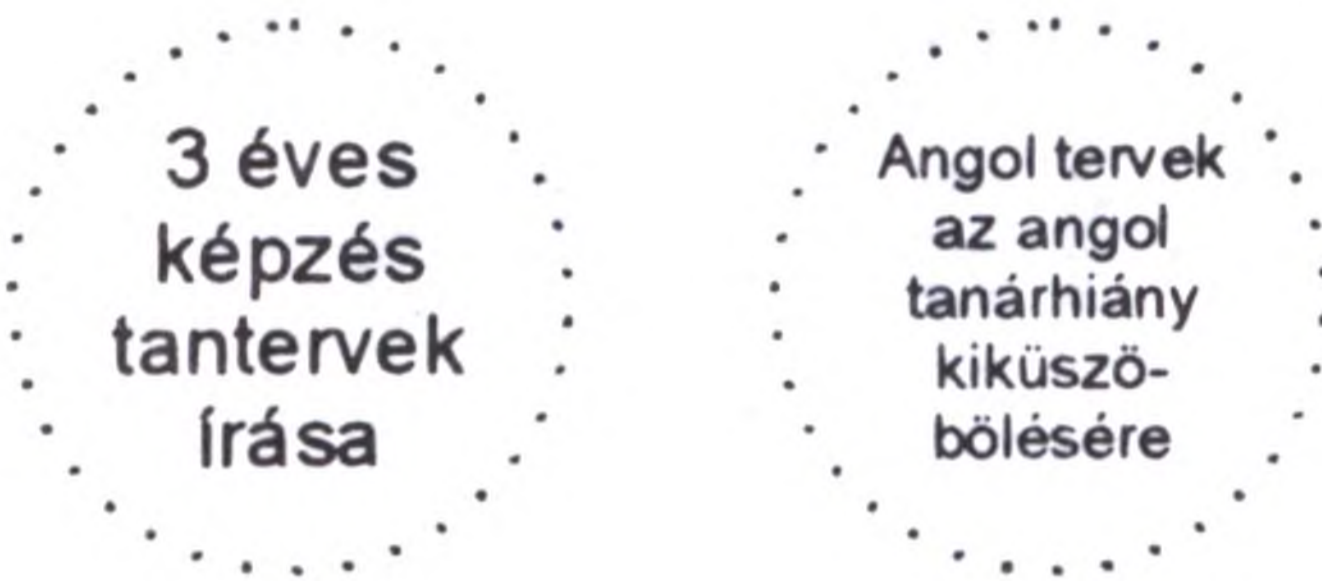
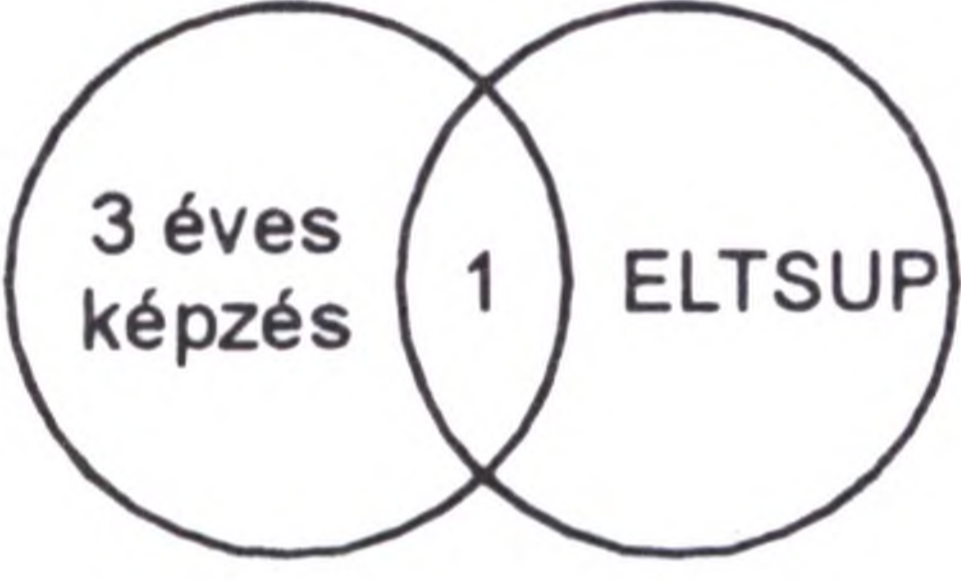
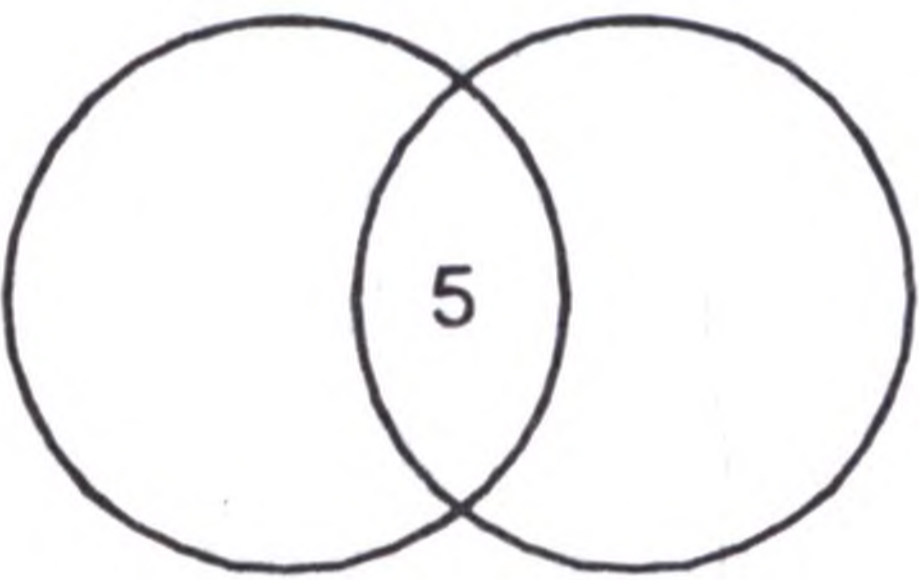
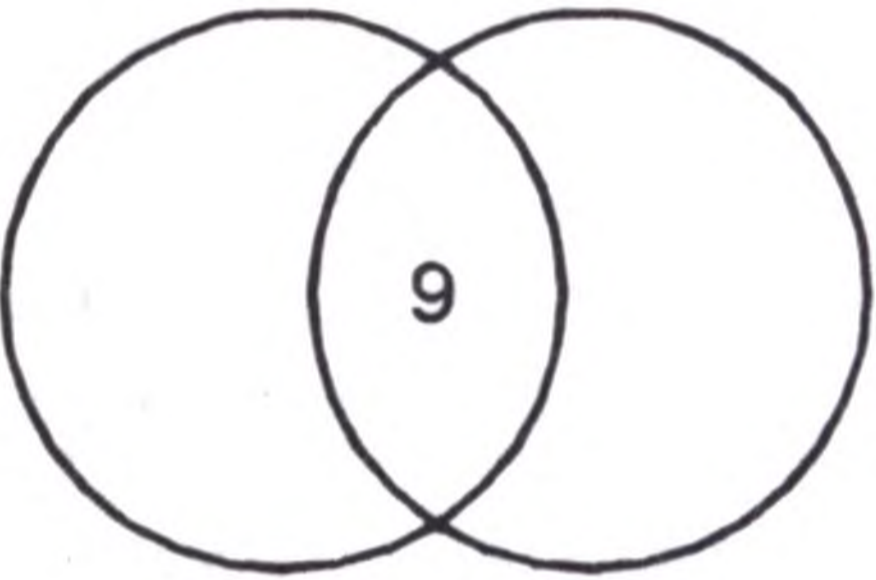
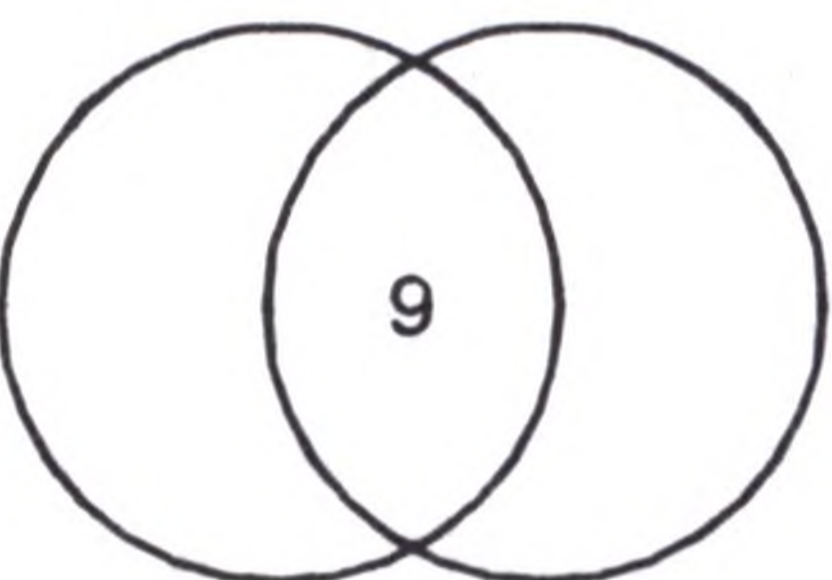
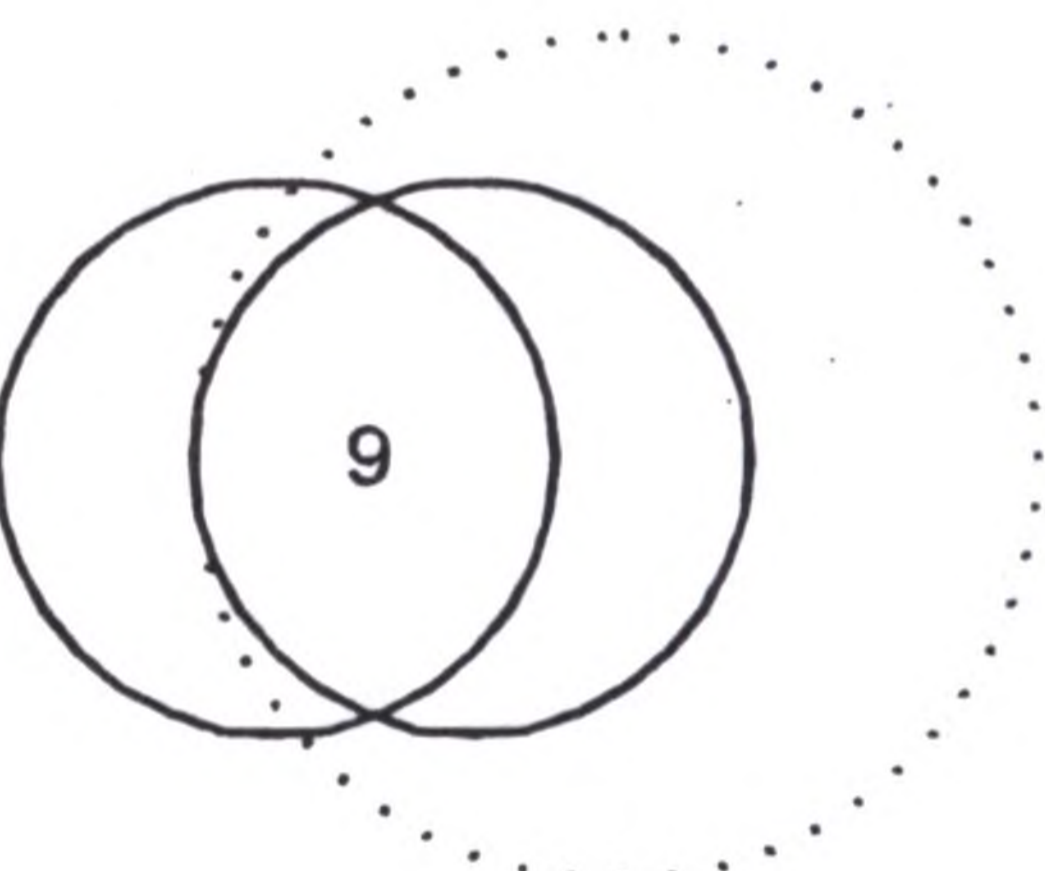
I. Történeti háttér

1. Bevezetés

1989-ben részint a tanárhiány, részint a világbanki prioritások miatt megszülettek az első elképzelések a hároméves tanárképzés bevezetéséről, ugyanekkor, látván a közép-kelet-európai változásokat, több ország kormánya dolgozott ki sebtében programokat az idegen nyelvi tanárképzés fellendítésére. 1990-ben a frissen benyújtott hároméves tantervek véleményezésével egyidőben már beindult egy program Budapesten (ELTE Angol Tanárképző Központ – ATK, angolul CETT), amely a már megfogalmazott, „Know-how Fund”-ból finanszírozott ELTSUP Program támogatását is maga mögött tudhatta. Hivatalosan 1991-ben, az öt egyetem részvételével indult el az „English Language Teacher Supply Programme” (ELTSUP), amely főként könyvtámogatásokkal és állásokkal erősítette a program megvalósítását. 1991-ben jelentek meg az ELTSUP Program helyettes igazgatói (Assistant Director), 1992-ben a tanárképzési gyakorlat egybehangolását végző szakértők (Outreach Coordinator), és ezzel egy időben, illetve valamivel később a tanárképző főiskolák tanterv-tervezői (Curriculum Advisor). (Lásd: 1. sz. ábra)

A program eredeti célja az volt, hogy anyagiakkal is segítse azt a mennyiségi ugrást a tanárképzésben, amelyet a tanárhiány megkívánt, valamint az, hogy a tanárképzés minőségét is javítsa, elsősorban a metodika, a pedagógia és az iskolai gyakorlatok fontosságának hangsúlyozásával. Tekintve hogy a hároméves képzésre engedélyt kapott magyar intézmények az 1991-es minisztériumi szakalapítási dokumentumot követték, számukra az ELTSUP Program a belső minőség javításának egyik formája volt, de nem egy olyan elem, amely a döntések meghozatalánál tényezővé válik. Ahogy az ELTSUP működési területe egyre jobban kiterjedt, úgy kezdték (főként a britek) az ELTSUP Programot a hároméves egyszakos magyarországi képzéssel beazonosítani. E nyilvánvaló tévedésnek a negatív hatásait pontosan leírja Alderson és Gwyn jelentése. [Lásd 8. old.]

A szerzők ezt az értékelő és továbbfejlesztést javasoló áttekintést a Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízásából készítették 1994-ben. Az írást közérdekű jellege miatt adjuk közre (a szerzők beleegyezésével). Szeretnénk a nyelvtanárképzés témáját folyamatosan napirenden tartani, ezért – akár a témához általában, akár ehhez az íráshoz – rövid hozzászólásokat várunk. (A szerk.)

Év	Jelenség	Jellegzetesség
1989		CSAK ELKÉPZELÉS
1990		ELINDULÁS (ELTE CETT)
1991		KITERJESZTÉS EGYETEMEKRE ELTE CETT, KLTE CETT, SZJATE CETT, JPTE, VE (Assistant Directors)
1992		KITERJESZTÉS FŐISKOLÁKRA (Outreach Coordinator) EGER, SZOMBATHELY, SZEGED, NYÍREGYHÁZA
1993		ELSŐ DIPLOMÁZÓK (ELTE CETT) A VEZETŐTANÁR- KÉPZÉS BEINDULÁSA (ELTE, VE és a többi egyetem) (Curriculum Advisor for TTCs)
1994		TÖMEGES DIPLOMÁZÁS: AZ ELTSUP PROGRAM ÁTALAKÍTÁSA

1. sz. ábra
Az ELTSUP Magyarországon

1.1. A nyelvtanár-képzés hagyományos és alternatív formája

1990-ig a nyelvtanár-képzés – hasonlóan a más iskolai tantárgyakhoz kapcsolódó tanárképzéshez – ötéves egyetemi vagy négyéves főiskolai képzés formájában valósult meg. Mindkét intézményi formában a hangsúly a filológiai, főként irodalmi stúdiumokra esett. Ennek alapjául az a meggyőződés szolgált, hogy a nyelvtanár legfőbb értéke a humán műveltség, s az, hogy a sok pallérozott fiatal közül kiből válik majd sikeres nyelvtanár, alapvetően az illető képességeitől függ. Következésképpen a képzés során fölösleges sok időt vesztegetni pedagógiai, pszichológiai, szak módszertani és alkalmazott nyelvészeti stúdiumokra, vagy akár az utolsó éves iskolai gyakorlatra. A frissen elhelyezkedő tanárok ráérnek majd a tényleges iskolai munkájuk során elsajátítani a pedagógiai-nyelvtanári módszereket, eljárásokat és fogásokat.

Noha ez a szemlélet mind a mai napig meghatározza az egyetemi és főiskolai nyelvtanár-képzést, egy tőle merőben eltérő felfogás is kibontakozott az elmúlt években. Ennek képviselői azt vallják, hogy a tanári munka sikere nem a születési adottságok függvénye, a nyelvtanári szerepre fel lehet és fel is kell készíteni a hallgatókat az egyetemi vagy főiskolai évek alatt. Hasonlóan ahhoz, ahogy például az orvosi egyetemen egyforma jelentőséget tulajdonítanak a képzés elméleti és gyakorlati aspektusainak, a nyelvtanár-képzésben sem indokolt az elméleti képzés javára billenteni a mérleg nyelvét. Másfelől az elméleti stúdiumok vonatkozásában legalábbis kétséges az irodalom primátusa, mindenekelőtt az alkalmazott nyelvészettel, a pszicholingvisztikával és a nyelvpedagógiával szemben.

1.2. A rendszerváltás következményei a nyelvoktatásban

1989 őszén tollvonással megszüntették az orosz nyelv kötelező jellegét a közoktatásban. A választhatóság bevezetése nyomán gyerekek százezrei szerették volna az angollal vagy a némettel felváltani az orosz, ám erre viszonylag keveseknek volt meg a lehetőségük, mivel – mint kiderült – a kereslet jóval meghaladta a kínálatot. Egyes minisztériumi becslések szerint 1990-ben a magyar iskolák további 15 000 angol és német nyelvtanárnak tudtak volna azonnali munkát biztosítani.

E tanárhiányt enyhítendő, 1990-ben beindult az orosz tanárok szervezett átképzése. Ugyanakkor az akkori Művelődési Minisztérium (MM) joggal állapította meg, hogy egyrészt az egyetemi és főiskolai nyelvtanárképzés időben elnyújtott és túlságosan elméleti jellegű volt, másrészt nem bizonyult alkalmasnak arra, hogy beiskolázási kapacitását máról holnapra ugrásszerűen növelje. Ezért felvetődött egy új tanárképzési rendszer szükségességének és az azt megvalósító intézmény létesítésének a gondolata. Az MM ekkor felkeresett néhány szakembert, s megbízta őket a hároméves képzés tervének kidolgozásával – a szakalapítási terv néhány hét leforgása alatt megszületett. Az MM eredeti terve az volt, hogy egy önálló Országos Nyelvoktatási Központot hoz létre, ám végül mégis úgy döntött, hogy ezen új tanárképző központokat az egyetemekre és főiskolákra telepíti.

2. Az első három év tapasztalatai: eredmények és problémák

Egy projekt-tervezet keretein belül képtelenség volna az első ciklusban elért sikerek és felvetődött problémák mindegyikét részletesen bemutatni. Ezért pontokba szedve csupán az általunk legfontosabbnak ítélt szempontokra térünk ki.

2.1. Az ELTE-központok megalakulását követően, az 1991/92-es tanévtől kezdve újabb központok létesültek. Az angol nyelvi központokra vonatkozó főbb adatokat az 1. sz. ábra tartalmazza.

2.2. A szakalapítási dokumentum csupán a legáltalánosabb szervezeti, tantervi és minősítési követelményeket rögzíti, ennél fogva tág teret biztosít a helyi adottságokból és elképzelésekből adódó megoldásoknak. A szabad mozgástérrel az érintett intézmények messzemenően élnek is, s szinte minden vonatkozásban jelentős eltérések vannak közöttük. Így például:

- a központnak az anyaintézménybe való integrálódása, a központnak a hagyományos nyelvtanár-képzést folytató tanszékkal (ha van ilyen) szembeni autonómiája;
- a tanterv;
- az iskolai gyakorlat időtartama, karaktere és megszervezése;
- a tanárok végzettsége, tanárképzési tapasztalata, szemlélete;
- a könyvekkel, egyéb oktatási anyagokkal és technikai berendezésekkel való felszereltségi foka;
- a szponzorok tekintetében.

E heterogenitásnak természetesen egyaránt megvannak az előnyei és a hátrányai.

2.3. Ezzel szemben a homogenitás irányába hat a Művelődési és Közoktatási Minisztérium (MKM) és a British Council közötti egyezmény alapján 1991-ben létrejött „English Language Teacher Supply Programme” (ELTSUP), melynek egyik célja éppen a 9 tagközpont képzési rendszerének összehangolása. Főként az ELTSUP működésének köszönhető az állandó információcsere, a munka közös mederben tartása, valamint az adott központ igényének legmegfelelőbb profil kialakítása. A program másik célkitűzése az igényes és új szemléletű szakmai képzés biztosítása. Ezt elsősorban a British Council által verbuvált, tapasztalt és áldozatkész brit tanárképző szakemberek hatékony munkája garantálja.

2.4. Az MKM és a British Council által nyújtott támogatáson túl a legtöbb központ egyéb anyagi erőforrásokat is igénybe vesz, így a PHARE programot, a Békeszolgálatot (Peace Corps), a Soros alapítványt, a Tempus programot, a USIS-t és a Világbankot. Aligha túlzás megállapítani, hogy az egész magyar oktatásügyben – súlyához mérten bizonyosan – a hároméves képzési rendszer élvezi a legjelentősebb anyagi és szakmai támogatást. Mindazonáltal tény, hogy az ezzel járó temérdek és újszerű adminisztratív munka (pályázatok és végrehajtási tervek készítése, utaztatások lebonyolítása, tendereztetés stb.) olykor megoldhatatlan feladatok elé állítja a központok munkatársait. A helyzetet súlyosbítja, hogy a program irányításáért felelős országos és miniszteriális testületek is akadozva működnek.

- 2.5. A bőkezű intézményi ellátással szemben a munkatársak fizetése megalázóan alacsony. Igaz ugyan, hogy kezdetben az egyetemi átlagbéreknél valamelyest magasabb fizetést kaptak, ám ez korántsem kárpótolta őket az új intézmény létrehozásából fakadó többletmunkáért. Idővel e csekély bérelőny is megszűnt, miközben a munka mennyisége nem csökkent. A munkatársak így kénytelenek a tipikus egyetemi oktató életét élni, azaz virtuális óraadóknak tekinteni magukat, másod- és harmadállásokat vállalni ahelyett, hogy teljes szaktudásukat a tanárképzésben kamatoztatnák. Az intézmények relatív gazdagsága és az ott dolgozók abszolút szegénysége közötti ellentmondás a még eredményesebb munka legfőbb kerékkötője.
- 2.6. Ennek ellenére a munkatársak lelkesedésének és szakmai felkészültségének, a hatalmas anyagi ráfordításoknak, valamint az ELTSUP koordináló tevékenységének köszönhetően a központok valósággal forradalmasították a hazai angoltanár-képzést, és általában a tanárképzésre is megtermékenyítően hatottak. Csupán jelzésszerűen emelünk ki néhány olyan eredményt, amelyet – ha nem is intézményenként egyforma mértékben – a hároméves képzésben részt vevő központok magukénak vallhatnak.
- Következésképpen alkalmazzák a modern tantervkészítés eredményeit.
 - A tantervet folyamatosan felülvizsgálják, módosítják.
 - A hagyományos, direkt tanárképző kurzusok tartalmát megváltoztatták, számukat jelentősen növelték (szakmódszertan, alkalmazott nyelvészet).
 - Olyan kurzusokat indítottak, amelyek eddig ismeretlenek voltak a hazai nyelvtanár-képzésben („study skills”, „classroom studies”).
 - Az új szemléletű tanárképzés „filozófiájából” adódóan, a hallgatókkal való kapcsolat közvetlen, a konszenzusra irányul.
 - A hallgatók értékelése objektívabbá, hitelesebbé vált egy tudományosan kidolgozott kritérium-rendszer révén, amely könnyen hozzáférhető a hallgatók számára.
 - A harmadévesek iskolai gyakorlata az egész iskolai tanéven át tart, párokban törtéző tanítás formájában, a központok által kiképzett vezetőtanárok (mentorok) irányításával.
 - A szakdolgozat tutoriális rendszerben, egy-egy tanárral való folyamatos konzultálás segítségével készül el.
 - Egyszemélyi vezetés helyett tanszékvezetői tanács irányítja az egyes központok munkáját.
 - A tanszékvezetői tanács javaslatait a teljes tanári kar megvitatja, módosítja, jóváhagyja.
 - A szakmai tevékenységek zöme „team”-ekben folyik, sokszor projektek formájában.
 - A belső munkatársak alkalmazása az előzetes óralátogatások és személyes beszélgetések kimenetelétől függ.
 - A munkatársak hazai és külföldi továbbképzése, posztgraduális képzése, kutatói és publikációs tevékenysége, a konferenciákon való részvétele hosszú távú tervek alapján, szervezett formában történik.
 - A központok egységbe tömörülve (ELTSUP) biztosítják az egymás közti hatékony információcserét.

- 2.7. Éppen a fenti eredmények jóvoltából, az ELTSUP tevékenységére felfigyelt a világ szakmai közvéleménye. A magyar példa nyomán sorra alakulnak hasonló szerkezetű és célzatú központok Közép- és Kelet-Európa több országában. A sajátos magyar körülmények új szakmai perspektívák nyitására készítették a központokat, s ezek termékenyítően hatnak a nyugat-európai tanárképzés gyakorlatára is. Munkatársaink szívesen látott előadók a nemzetközi konferenciákon, cikkeiket, könyveiket brit kiadók tervezik kiadni. Az ATK–ELTE tevékenységét bemutató kötet tervezetét például éppen most véleményezik a Heinemann Kiadó szakértői.
- 2.8. Az első végzős hallgatók az ATK–ELTE központjából kerültek ki az 1992/93-as tanévben. Felmérésünk tanúsága szerint közülük kevesen helyezkedtek le főállású tanárként a közoktatásban, mert a túlnyomó többség egyetemi fokozatúvá kívánja transzformálni a főiskolai diplomáját, s így további két éven át az ELTE Angol Tanszékén folytatja tanulmányait. Következésképpen az akut tanárhiány a központok működése ellenére sem enyhült – legalábbis egyelőre. Tudniillik ugyanebből a felmérésből az is kiderül, hogy a friss diplomások többsége – az egyetemi diploma megszerzése után – szeretne tanárként elhelyezkedni, mint ahogy sokan félállásban vagy óraadóként máris tanítanak a tanulmányaikkal párhuzamosan. A kérdés az, vajon lesz-e később erejük ellenállni az üzleti élet csábításának, hogy éhbérért általános vagy középiskolában helyezkedjenek el. A vidéki központok előzetes becslése szerint az ott végzettek nagyobb hányada fog közvetlenül munkába állni a közoktatásban.

3. Összegzés: Az *ELTSUP Program* erényei és hibái

Az ELTSUP Program kétségkívül sikeres volt a következő területeken:

- a hároméves képzés bevezetése és meghonosítása Magyarországon;
- a magyar intézmények szakértőivel együtt újszerű vezetőtanár-képzési programokat dolgozott ki és hálózatokat alakított ki az iskolai gyakorlatok megfelelő lebonyolítására;
- színvonalas kurzusokat szervezett Magyarországon és Angliában az ELTSUP Programban érintett tanárok továbbképzésére;
- a tanárképzésnek azon újszerű modelljei, amelyek a magyar és külföldi tanári kar interakciójában jöttek létre (és amelyek a magyar tanárképzés legjobb hagyományait egy, a 60-as évek óta erősen felfutott nemzetközi szakma, a modern filológiai tanárképzés erényeivel ötvözik), nem maradtak meg egy-egy tanszék határain belül, hanem kisugároztak egy intézetben, változásokat hoztak az érintett kar életében, és a modern tanárképzésnek egy újszerű „image”-ét hozták be az országos köztudatba.

Az ELTSUP Programnak volt néhány nyilvánvaló hibája, amelyek közül néhányat a külső vizsgálat is azonosított (Project Review – J. C. Alderson és E. R. Gwyn, British Council, 1993):

- A sűrű egyéni és csoportos egyeztetések ellenére a projekt nehezen kezelte az érintett intézmények sokféleségét, nem kötött szerződéseket az intézményekkel, nem állított fel egy központi igazgatótanácsot, és

nem gyakorolt nyomást az intézményekre, hogy bizonyos egységesített standardokat feltétlenül fogadjanak el és tartsanak be. (Megjegyzendő, hogy a megfelelő belátás ezen a téren igen sok eredményt hozott a képzési struktúra, a metodikai megoldások, és a tanárképzés megszervezése területén.)

- Különálló, párhuzamos intézmények felállításával valójában a gazdaságosság ellen hatott: ezt az elképzelést nem igazolta az idő (vö. a budapesti központ is integrálódott egy nagyobb intézetbe, és annak szervezeti részeként, a többi tanszék partnereként működik).
- A hároméves képzést, amely mind az évek számában, mind az egyszakosságban idegen, a magyar tanárképzés történetileg kialakult rendszerében, minden tartalmi és óraszám-beli előnye ellenére sem sikerült egyetemi szintű képzésként elfogadtatni.
- Miután Magyarországon a tanárképzésben az egyetemi szintű diplomát megszerezni kívánók elszántan folytatják tanulmányaikat, illetve magas a pályáról elvándorlók száma (vö. alacsony fizetések, új cégek kihívása, stb.), ezért az első fordulóban az ELTSUP inkább minőségi céljait érte el, a mennyiségi áttörés még nem sikerült.

Mindebből az következik, hogy a sikeres projektnek folytatnia kell munkáját, de az együttműködést megfelelő szerződésekkel, újszerű projekt-menedzseléssel, megfelelő feltételekhez kell kötni. A várható mennyiségi áttörésen túlmenően az ELTSUP Programnak el kell mozdulnia a hároméves egyszakossággal való beazonosításból és egy integráltabb projektet kell kialakítania, amely a modern filológiai tanárképzés teljes vertikumában érezteti hatását.

4. Következtetések

A fentiek értelmében az ELTSUP Programnak az 1994/96-os időszak három évére egy új projektet kell kimunkálnia, amelynek céljai a következők:

- a képzés szerkezetének és tartalmának továbbfejlesztése (egyetemi szintű diplomá(k) kimunkálása);
- a tanár-továbbképzés megszilárdítása, permanenssé tétele esélyegyenlőség mellett;
- az új felsőoktatási törvény igényeinek figyelembevételével a programban érintett intézmények differenciáltabb kezelése, egyéni igényeik fokozott figyelembevétele;
- feltételrendszer kialakítása, amely biztosítja az eddigi eredmények fennmaradását és a szerződésekkel bekapcsolt intézmények szoros együttműködését, standardizálódását, akkreditálhatóságát.

II. A hároméves képzés továbbfejlesztése, főbb problémái

A hároméves képzés – a számtalan buktató és megoldatlan probléma ellenére – bevált, s nemcsak alternatívát, hanem kihívást is jelent a hagyományos képzés számára, amely kénytelen sok évtizede megállapodott elképzeléseit revizálni, önmagát a saját keretein belül megújítani.

A visszajelzések szerint az angoltanár-hiány az elmúlt három évben nemhogy csökkent volna, hanem inkább nőtt, s – mint utaltam rá – hiába bocsáta-

nak majd újukra több száz diplomást a központok, nincsen biztosíték arra, hogy ők nyomban, vagy akár középtávon a pedagóguspályára lépnek. Egy-két évtizedbe is beletelhet, amíg a központok tevékenysége (s talán a pedagógusfizetések radikális emelése) jóvoltából csökkenni fog a tanárhiány.

A hagyományos egyetemi tanárképzés gerincét a négyéves bölcsészképzés adja, amelyre mintegy ráépül az egyéves tanárképzés. A 4+1-es modell kimenete komplex, ún. „bölcsésztanár” diploma.

A központokban folyó képzés ellenkező utat jár be: három év után „nyelvtanár” diplomával zárul, majd – aki óhajtja – két, ún. bölcsészévet ránhúzhat, melynek eredménye a bölcsészdiploma. A 3+2-es modellben tehát a hallgató két diplomát szerez: egy főiskolai nyelvtanári, majd egy egyetemi bölcsészdiplomát.

Noha mindkét képzési forma öt évet vesz igénybe és voltaképpen azonos végzettséget biztosít, számottevő tartalmi különbség van közöttük. Hiszen míg a bölcsészeti stúdiumok tekintetében fordított sorrendben ugyan, de azonos számú és értékű tanegységet végez el mindkét típusú hallgató, a nyelvtanár szakos hallgatók jóval több szakmódszertani és más, tanárképzéssel összefüggő stúdiumot abszolválnak, az iskolai gyakorlat intenzitása és mértéke szempontjából pedig sokkal magasabbak a velük szemben támasztott követelmények. Összességében tehát a nyelvtanár szakos hallgatók ugyanannyi idő alatt többet abszolválnak, így az ő képzésük gazdaságosabb (cost-effective).

1. A második diploma szükségességének kérdése

Az 1993-ban született felsőoktatási törvény nem vezette be a fejlett országokban bevett BA-MA/BEd-MEd/BSc-MSc* kétlépcsős szisztémát. Megmaradnak a főiskolai-egyetemi diploma disztinkciónál, amely tudvalévően nem ekvivalens a baccalaureátusi-magiszteri disztinkcióval, s az egylépcsős képzési rendszer uralkodó szerepe sem csökkent. Így továbbra is megoldatlan az összeurópai ekvivalencia kérdése, s kétséges, hogy a magyar egyetemi diplomát a nyugati egyetemek elismerik-e magiszteri szintűnek.

Az új felsőoktatási törvény ugyanakkor lehetővé teszi, hogy egy egyetem főiskolai szintű képzést is folytasson – erre a „kiskapura” éppen a hároméves nyelvtanár-képző központok szolgálhatnak példaként. A törvény idevágó paragrafusa voltaképpen a kétszintű diploma lehetőségét implikálja.

Több egyetem nyelvtanár szakos diplomásainak joguk van ahhoz, hogy második diplomához juthassanak a bölcsészettudományokból. Ám ez felemás megoldást eredményez, amely a résztvevők többségének bevallása szerint is zsákutca. Tudniillik általában nem a bölcsészettudományokban való elmélyedés iránti vágy motiválja őket a továbbtanulásban, hanem pusztán annak felismerése, hogy az egyetemi diploma többet ér a főiskolainál. Kétségtelen tény, hogy

* Az angolszász egyetemek háromszintű fokozatairól van szó. BA = Bachelor of Arts [magyarul kb. főiskolai végzettség]; MA = Master of Arts [magyarul kb. egyetemi alapképzettség]; PhD = Philosophy Doctor [magyarul doktorátus]; az Ed. rész tanári végzettséget jelent (a megfelelő szinten); az Sc. rész pedig arra utal, hogy egyes intézményekben a (természet)tudományokhoz közelítik a nyelvi diplomákat is. (A szerk.)

az egyén szempontjából ez hasznos döntés, ám társadalmi szinten a legkevésbé sem az, hiszen miközben elodázza az érintettek munkába lépésének idejét, a továbbtanulás során megszerzett tudásuk kamatoztatására aligha lesz módjuk.

Ugyanakkor vitathatatlanul szükség van arra, hogy a főiskolai nyelvtanári diplomával rendelkezők valamilyen formában továbbtanulhassanak, mégpedig olyan szakterületen, amely tanári munkájukat eredményesebbé teheti. Egy tanár számára a legkézenfekvőbb szakterület az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia. *Javasoljuk tehát, hogy a nyelvtanári szakon végzett tanárok részére induljon második diplomás képzés alkalmazott nyelvészetből és nyelvpedagógiából.*

Az erre vonatkozó szakalapítási dokumentum persze részletesen megszabná a jelentkezés feltételeit, így például azt, hogy nyomban a nyelvtanári diploma megszerzése után lehet-e felvenni a szakot, vagy csak pár éves tanítási gyakorlat után. Ugyanez a dokumentum a képzés formájára is kitérne, így például előírná annak időtartamát (amely reálisan két év lehetne), s ezzel összefüggésben azt, hogy rendes vagy levelező képzés formájában folyjék-e az oktatás.

Az új felsőoktatási törvény kapcsán utaltunk rá, hogy egyelőre nem sikerült a magyar és a nyugat-európai felsőoktatás ekvivalenciájának feltételeit megteremteni. Ennek némiképpen ellentmond, hogy a nyelvtanári diploma (implikált) értéke BEd, a második diplomáé pedig MEd lehetne. Ebben az esetben az első diplomával rendelkező nyelvtanár három lehetőség közül választhatna: *a)* elmegy tanítani (mondjuk 70%); *b)* második diplomás (MEd) képzésben vesz részt alkalmazott nyelvészetből és nyelvpedagógiából (25%) vagy *c)* második diplomát (MA) óhajt szerezni a bölcsészettudományokból (5%). A 70%-25%-os arány mozgását elképzelhetőnek tartjuk, de azt már kevésbé, hogy a bölcsészek 5%-os aránya jelentősen növekedjen.

2. A doktori fokozat elérése

Az általában nyugati példát követő, újszerű PhD programok a legtöbb egyetemen már beindultak, illetve a tervezés stádiumánál tartanak. A mi szakterületünkön maradván, az ELTE Angol Tanszéke az ELTE-ATK közreműködésével – az Országos Akkreditációs Bizottság (OAB) kedvező döntése esetén – „Angol nyelvészet és alkalmazott nyelvészet” címmel doktori programot indít az 1994/95-ös tanévtől kezdődően. A hároméves programra való jelentkezés alapfeltétele az angol szakos egyetemi diploma. A Veszprémi Egyetem 1993-ban benyújtotta Ph programját nyelvpedagógiából, de végleges választ az OAB-től még nem kapott. *Javasoljuk, hogy az MKM támogassa e doktori program megvalósulását.*

Ezzel voltaképpen létrejön a háromlépcsős piramis, melynek alsó fokán a négyéves nyelvtanárképzés áll, egyfelül fölötte a kétéves második diplomás képzés, s legfölül a doktori program. Ez a szerkezet azonban csak akkor funkcionális, ha a pedagógus szakma elméleti diszciplínáiból, azaz alkalmazott nyelvészetből és nyelvpedagógiából is lehetőség nyílik a második diploma (MEd) megszerzésére.

3. A tanári továbbképzés problematikája

A nyelvtanárok jelenlegi továbbképzési rendszere elavult és esetleges. A fővárosban például az Fővárosi Pedagógiai Intézet munkatársainak odaadó munkája ellenére sem mutatkoznak komoly eredmények. Tény, hogy a közoktatásban dolgozó tanárok nagy része voltaképpen nem is vesz részt szervezett továbbképzésben. Részben ennek tulajdonítható, hogy a hazai nyelvtanárok jelentős hányada nem ismeri a korszerű nyelvpedagógiai módszereket, nyelvtudása megkopott.

Hasonlóan hiányos azoknak a szakembereknek a felkészültsége, akiknek a tantermi munka mellett speciális szakmai feladatokat is el kell látniuk. E kategóriába tartoznak a tanterv-készítők, a tesztelési szakértők, a tankönyv-szerzők, a szaktanácsadók, a vezetőtanárok, a tanárképző szakemberek és nyelvpedagógiai kutatók. Őket jószerivel sehol sem képezik ki, hacsak nem szórványos külföldi tanulmányútjaik során. *Javasoljuk, hogy a jövőbeni másoddiplomás (MEd) képzés gondoskodjék a fenti szakterületeken dolgozó nyelvpedagógusok speciális igényeiről is.* Ez a lehetőség bizonyára ösztönzőleg hatna azokra a nyelvtanárookra, akik szeretnék általános pedagógiai kultúrájukat speciális területekre is kiterjeszteni.

4. Az összehangolt tanárképzés szükségessége

Az ELTSUP Program keretében működő egyetemi központoknak a hagyományos angol tanszékekkel való viszonya nem mutat egységes képet. Van közöttük olyan központ, amely a tanszék alárendelt részeként funkcionál, de akad olyan is, amely a tanszéktől jószerivel függetlenül tevékenykedik. Nyilvánvalóan kívánatos lenne, hogy egyfelől minden központnak lehetősége nyíljon önálló arculatának kialakítására, sajátos tevékenységének kibontakoztatására, másfelől együttműködjen a társ-tanszékekkel és az egyetem egészével.

Ennek szükségességét az ELTE három angol tanszéke jó ideje felismerte, egyes egyetemek pedig eleve intézetben gondolkodtak (pl. a Veszprémi Egyetem).

Az intézetté válás természetesen csak azon központok számára biztosít előnyöket, amelyeket egyenrangú félként fogad el az egyetemi vezetés. Relatív autonómia hiányában az intézeti keretnek nincs értelme. *Javasoljuk, hogy a tanárképzésben érdekelt hagyományos tanszékek és a központok folyamatos megbeszélések és információcsere révén ismerjék meg – és ismerjék el – egymás munkáját, továbbá tegyenek lépéseket – az autonómia tiszteletben tartása mellett – a szorosabb együttműködés, esetenként az intézetté válás érdekében.*

5. AZ ELTSUP intézmények együttműködése

AZ MKM, a British Council, az ELTSUP-ban részt vevő egyetemek és központok együttműködése meglehetősen szövevényesen, áttekinthetetlenül zajlik. A helyzet orvoslására célszerű volna újrafogalmazni a kooperáció alapjául szolgáló célkitűzéseket, jogilag megalapozott szerződéseket kötni, majd azok betartásáról gondoskodni.

Sajnálatos módon a British Council és az MKM közötti 1991-es egyezményt egyik fél sem parafálta, s számos kérdésben – mai szóval élve – elken-

ték a felelősség határait (accountability). Igaz ugyan, hogy az MKM jórészt teljesítette az egyezményben kikötött pénzügyi feltételeket – ez önmagában is elismerésre méltó teljesítmény –, arra viszont már nem futotta erejéből, hogy a szakmai-szervezeti feltételek betartásához is hozzájáruljon. Így például az MKM vélhetően keveset tett annak érdekében, hogy:

- minden intézménynek legyen elegendő mozgástere, autonómiája;
- a központokban dolgozó munkatársak fizetése fedezze a megélhetésüket;
- aktivizálja az Országos Nyelvoktatási Tanácsot az ELTSUP támogatása, értékelése céljából;
- az érintett egyetemeknek, főiskoláknak átutalt címkézett összegek valóban eljussanak a központokhoz, stb.

A British Council minden tőle telhetőt elkövetett az „ELTSUP-gépezet” olajozott működéséért, de joggal látta úgy, hogy bizonyos ponton nem terjedhet túl a kompetenciája. Ám ennek következtében tevékenysége itt-ott körvonalazatlanná, bizonytalanná vált. *Javasoljuk, hogy a British Council és az MKM közötti együttműködés kereteit, a felelősség határait a jövőben egyértelműen jelöljék ki és tartassák be.*

Javasoljuk továbbá, hogy az MKM és a British Council ne csak egymással, hanem a központokkal is kössön egyéni szerződéseket, amelyek egyszerre tartanak szem előtt az ELTSUP közös célkitűzéseit és az adott központ saját arculatából fakadó lehetőségeket. Ajánlatos továbbá, hogy a szerződéskötéssel kapcsolatos tárgyalások minden szakaszába vonják be az egyetem, illetve főiskola vezetését és társintézményeit.

6. A British Council szerepe

Az eddigiekből remélhetően kiderült, hogy e projekt-tervezet szerzői egyértelműen támogatják az ELTSUP három évvel való meghosszabbításának szándékát, sőt elengedhetetlennek tartják azt a hároméves képzési forma megerősödése és az ott elért eredményeknek más képzési formákra történő kiterjesztése érdekében.

Az ELTSUP eddigi és jövőbeni sikerének záloga a British Council volt és marad. Az általa nyújtott támogatás nem elsősorban anyagi, hanem szakmai szempontból meghatározó, többek között azért, mert a British Council révén:

- kiváló szaktudású és áldozatkész brit kollégák kapcsolódtak be a munkába;
- kétnyelvű és többkultúrájú oktatási környezet alakult ki a központokban;
- termékeny kapcsolatok épültek ki brit alkalmazott nyelvészeti, nyelvpedagógiai és tanárképzési intézményekkel;
- az ELTSUP-ban résztvevők elsajátítottak egy projektszerű gondolkodásmódot, s megismerkedtek a projekt-készítés néhány fortélyával;
- az ELTSUP szakmai és szervezeti szempontból túlnyomórészt koordináltan működött, stb.

A fenti sikerek elérésében különösen nagy szerepet játszott Helen Thomas, a British Council angolnyelv-oktatási referense (English Language Officer), aki túl azon, hogy roppant tájékozott a magyar oktatásügy terén és folyékonyan

beszél magyarul, idegennyelv-oktatási és tanárképzési kérdésekben elismert szakember. Mivel azonban az ELTSUP mellett számos más feladat is hárul rá, állandó időzavarban volt – ezért szükséges lenne egy függetlenített ELTSUP koordinátor alkalmazása. Ezen túlmenően elengedhetetlennek látszik egy állandó ELTSUP bizottság megalakítása, amelybe valamennyi érintett fél delegálna küldöttet. Erre vonatkozóan *Rhys Gwyn* és *Charles Alderson* készített értékelő jelentést – az ott felvetett javaslatokkal teljes mértékben egyetértünk. *Javasoljuk, hogy az ELTSUP bizottság még az újabb szerződés megkötése előtt alakuljon meg, s alkotó módon vegyen részt a szerződés kimunkálásában.*

7. Irányváltás és fő célkitűzések

Az ELTSUP első szakaszának közvetlen célja az volt, hogy kiépítse a hároméves képzés országos rendszerét, közvetett célja pedig az, hogy meghonosítson egy új típusú tanárképzési szemléletet. Mindkét célt – az említett fenntartások ellenére – jórészt sikerült elérnie.

Az újabb szakasz egyik célkitűzése – magától értetődően – a hároméves képzési rendszer eddig elért eredményeinek megőrzése, a hatékonyabb működését gátló akadályok leküzdése és a fönti nyelvpedagógiai szemlélet további népszerűsítése lenne. Úgy gondoljuk azonban, hogy a második ciklusban érdemes némileg változtatni a hangsúlyokon és új célokat magunk elé tűzni.

A hangsúlyváltáson itt azt értjük, hogy míg a program első ciklusában a súlyponti kérdés a hároméves képzés létrehozása volt, addig a második ciklusban – az alapképzés megerősítése mellett – célszerűnek látszik új csapások kijelölése. Nevezetesen az ELTSUP program:

- i) szervezett formában terjessze a hároméves képzés tapasztalatait az angoltanárrképzés, sőt a teljes tanárképzés gyakorlatában, hogy azok közkinccsé válhassanak;
- ii) építse tovább a főiskolai szint alapképzést három lépcsős modellé, azaz hozzon létre egy MEd és PhD programot alkalmazott nyelvészetből és nyelvpedagógiából;
- iii) vállaljon úttörő szerepet az angoltanárok továbbképzési rendszerének megújításában.

Az irányváltás konkrét célkitűzések formájában öltene testet, melyeket csak felsorolásszerűen jelzünk, hiszen az eddig tett javaslataink magukban hordozzák őket:

- a) erősítsék meg az ELTSUP intézményrendszerének belső koordinációját, az információcsere hatékonyabb áramlását;
- b) tegyék egyértelművé a felelősségi köröket az MKM, a British Council és a központok viszonylatában;
- c) tegyék karakteresebbé a központok egyéni arculatát;
- d) teremtsék meg valamennyi központ relatív autonómiáját; zárják ki a programból azokat a központokat, ahol ezt nem biztosítják;
- e) intézményenként fűzzék szorosabbra a kapcsolatokat a hagyományos képzést folytató angol tanszékekkel és az egyetem, illetve főiskola vezetésével;
- f) jelentős mértékben növeljék a programban résztvevő munkatársak anyagi megbecsülését;

- g) gondoskodjanak arról, hogy a hároméves képzésre szánt juttatások eljussanak a központokhoz;
- h) a felvételi keretszámokat tolják el a hároméves képzés javára;
- i) a hároméves programban végzettek számára országosan nyíljék lehetőség az egyetemi diploma megszerzésére;
- j) az egyetemi központokban hirdessenek meg egyetemi szint, második diplomás képzést alkalmazott nyelvészetből és nyelvpedagógiából;
- k) az új típus második diplomás képzés nyújtson lehetőséget:
 - a főiskolát végzett nyelvtanároknak arra, hogy egyetemi diplomához juszanak;
 - az egyetemet végzett nyelvtanároknak arra, hogy speciális irányban továbbképezzék magukat;
- l) létesítsenek PhD programokat alkalmazott nyelvészetből és nyelvpedagógiából.

A fenti célok elérésnek legkésőbbi határideje a második ciklus vége, azaz 1996.

8. Az önfenntartás biztosítása

Az ELTSUP időtartama két ciklusra terjed ki. Annak érdekében, hogy az ezalatt elért eredmények megőrződjenek, a második ciklusban meg kell teremteni az önfenntartás (sustainability) feltételeit. Ezen azt értjük, hogy mindazt a tudást és szakértelmet, azt a képzési rendszert és szervezeti háttérrel, amely a projekt-időszak alatt fokozatosan felgyülemlett, illetve kialakult, át kell menteni a projekt utáni időkre. Illusztrálásképpen hadd említsünk két példát.

Az ELTSUP tengelyében a British Council tevékenysége áll. Mint már utaltunk rá, az általa nyújtott támogatás nélkül a központok talán létre sem jöttek volna, de semmi esetre sem értek volna el ilyen kiváló eredményeket. A British Council jóvoltából nálunk dolgozó brit munkatársak kulcsszerepet töltenek be valamennyi intézmény életében. A kérdés az, ki pótolja őket a program befejezése után. Lesznek-e olyan magyar szakemberek, akik át tudják venni tőlük a váltóbotot? A gördülékeny átmenet érdekében az ELTSUP második ciklusában, szervezett formában gondoskodni kell a jövő magyar vezető munkatársak szakmai és menedzseri továbbképzéséről.

Az ELTSUP végetértével alighanem radikálisan csökkenni fog a központoknak nyújtott intézményi támogatás mértéke is. Félő, hogy a jelenlegi lehetőségekhez mért hirtelen beszűkülés a központok elszürküléséhez vagy akár elsorvadásához vezet. Ezt megelőzendő, a második ciklus végéig önellátóvá kell válniuk, legalábbis olyan mértékig, hogy elő tudják majd teremteni a kutatáshoz és fejlesztéshez szükséges anyagi feltételeket. Erre vonatkozóan mielőbb hosszú távra szóló szellemi befektetéseket kell eszközölniük, a várható keresletnek megfelelően specializálódniuk kell, szaktudásukat piacképesé és eladhatóvá kell tenniük, meg kell találniuk a potenciális szponzorokat stb.

III. Az ELTSUP projekt 1994–96 (vázlat)

1. A projekt irányítása (*Management*)

A projekt működésének feltételeit szerződések határozzák meg. Kell egy alapszerződés a British Council és az MKM között és ehhez kapcsolódóan kilenc alszerződés a minisztérium és az egyes intézmények között, amelyekben a British Council is aláíró fél, vétőjoggal. A projektet egy olyan vegyes bizottság működteti (Project Management Board), amelyben a minisztérium, a British Council és az egyes intézmények (legalábbis képviseleti formában) jelen vannak. Tekintettel arra, hogy egy ilyen tanács a legutóbbi egri konferencián már létrejött (1994. január), mint testület azonnal akcióképes.

2. Megvalósíthatóság (*Feasibility*)

Tekintettel a program kezdeti szakaszának sikerességére, feltételezhető, hogy a brit kormány (és a British Council) továbbra is támogatja a projektet. Mivel a második szakasz kínálatában a mennyiségi növekedésen túlmenően minőségi jegyek is jelentkeznek (rendszeres, diplomával végződő vezetőtanár-képzés; a magyar testületek minőségi továbbképzése; fokozatszerzés stb.), ezért a minisztériumnak föl kell mérnie, milyen anyagi forrásokat biztosít, esetleg az angol támogatással egyenlő mértékben (matching fund). A projekt kivitelezhetőségéről megvalósíthatósági tanulmányt kell készíteni.

3. A projekt legfontosabb céljai és stratégiai jelentősége, kapcsolódása az előző projekthez

Miután az I./3. pontban a legfontosabb célok felsorolására már sor került, itt csak a leglényegesebbek koncepciószerű tárgyalása következik.

3.1. A képzés szerkezetének és tartalmának átalakítása

A már gyakorló intézmények életében különleges gondot jelent a program harmadik évének futtatása, tekintettel arra, hogy a még nem is nagyon érett diákok a harmadik esztendőben sűrítetten kell viseljék az oktatás, szakdolgozatírás és a gyakorlótanítás terheit. Ez még az országos átlagnál jobb felkészültségű diákokat beiskolázó intézményekre is vonatkozik. Olyan intézményekben, ahol az ötéves két főszaos képzés áttekinthetően együtt folyik a hároméves képzéssel, az előbbiek érettsége világlátásuk árnyaltságában is kifejezésre jut. Az intézmények nyugtalanságát e tekintetben kétségkívül az is befolyásolja, hogy a tanárrá érés folyamatát Magyarországon huzamos ideje két főszaosban, és négy vagy öt év időtartamban látták. Mivel a hároméves képzés minden iskolatípusra és minden korcsoportra kiterjedve képez tanárokat, kívánatos a tanulmányi idő növelése. Az ötéves egyszakosság az ELTE balcsillagzatú kezdeményezésére az egész országban elterjedt, így a kétszakosság visszaállítása, bár kívánatos, de nem könnyű feladat.

Az új modellben egy olyan képzési szerkezetről van szó, amelyben az eredeti hároméves képzés egy minden diákot tanárnak képző alapképzés (BA és BEd), ahol a harmadév végén a következő választási lehetőségek merülnek fel:

- a) Még egy év elvégzésével egy olyan tanári fokozat nyerhető el (BED) amellyel bármilyen iskolarendszerben taníthat a végzett tanár. Ehhez a negyedik évhez felvételt beiktatni nem szükséges, és főiskolákon is elvégezhető. Minden olyan főiskolán vagy egyetemen, ahol ez a képzés akkreditálható, ez a négyéves BED *egyetemi* diplomát jelent.
- b) Azon diákok, akik a modern filológia különféle ágazatai iránt (irodalom, nyelvészet, művelődéstörténet stb.) különleges érdeklődést mutatnak, akadémiai felkészültségük kiváló, de nem kifejezetten alkalmasak a tanári színpad megteremtésére, harmadév után felvétellel lehetőséget kapnak arra, hogy plusz két évben hagyományos bölcsészdiplomát szerezzenek (MA). Ez két dolgot tételez fel: hogy parallel képzést folytató egyetemekről van szó, és hogy a parallel szakok 3+2 formában átjárhatóak.
- c) Azok a különlegesen tehetséges diákok, akiket az alkalmazott nyelvészet, az idegennyelv-oktatás metodikája, általában a nyelvpedagógia magas szinten érdekel, de nem tudóstípusok, hanem leendő tanáregyéniségek, harmadév végén felvételi vizsga eredményeképpen egy olyan kétéves képzésben vennének részt, amelynek tartalma egy vezetőtanár-képzés tematikájának felel meg, és amelynek eredményeképpen ötödév végén egy ilyen irányultságú diplomát szereznének (MEd). Ez a fajta képzés – csakúgy mint a *b)* pontban – nemcsak az egyetemi háttérrel tételezi föl, hanem az e szakmában megfelelően minősített testületet is, ezért mind az MA, mind az MEd (vagyis a 3+2) képzések csak intézményspecifikusan hozhatók létre, megfelelő akkreditálódás során. Fontos és lényeges eleme ennek a szerkezetnek, hogy az ebben a pontban említett képzés (MEd) olyan értelemben „kimozdítható”, hogy gyakorló tanárok számára is hozzáférhető a vezetőtanár-képzésben, ahol ez második diplomát jelent; illetve BEd diplomát szerzett hallgatók számára is hozzáférhető a későbbiek során. Az MEd képzésre történő korai kiválasztás csak egy jelöltkövető tanárnevelés következménye lehet.
- d) Újabb és szigorú felvételi alapján a fenti MA, MEd diplomások csoportjaiból verbuválható végzőskor vagy később az a kis létszámú csoport, amely rendszeres PhD képzésben vesz részt.

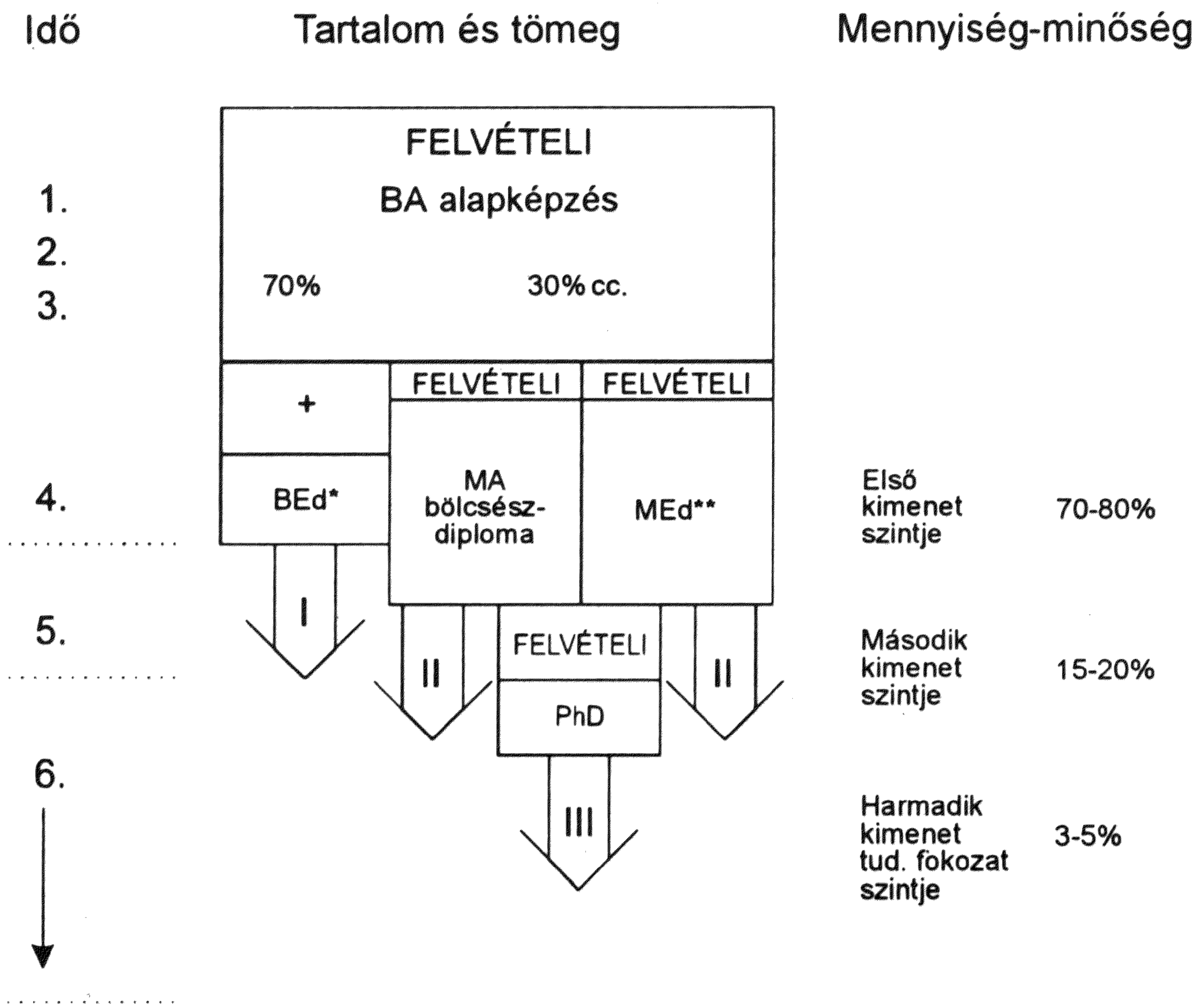
A mennyiség-minőség összefüggése piramis formájában képzelendő el: az első kimenet szintjén (BEd) 70–80%-nak, a második kimenet szintjén (MA, MEd) 15–20%-nak, a harmadik kimenet szintjén (PhD) 3–5%-nak kellene megjelenie. A képzésnek ezt az új szerkezetét a 2. sz. *ábra* érzékelteti.

Ezen a területen a legfontosabb feladatok a következők:

- a különféle diplomák és a képesítési feltételek gondos egyeztetése;
- tantervek kidolgozása – az átjárhatóság feltételeinek megteremtése mellett – az új képzési formákban.

3.2. Vezetőtanár képzés

Az MEd (plusz 2 év) típusú diploma bevezetése egyszersmind megszilárdítaná a tanártovábbképzést, rendszeressé tenné, intézményesítené és az erőfeszítést megfelelő diplomával jutalmazná. Ez hosszú távú megoldást jelent a tanártovábbképzés kies területén, méghozzá esélyegyenlőség mellett. A szakmai válogatást a felvételi, s persze a menet közben nyújtott teljesítmény jelentené.



2. sz. ábra

Mennyiség és minőség aránya az ELTSUP program továbbfejlesztésében

* felvételi nélkül, automatikusan (tanulmányi idő hosszabbodik)

** vezetőtanár-képzéssel azonos tananyag, ezért később is elvégezhető, tanítás közben megoldja a második diplomás képzést.

3.3 Az intézmények önállósága

Kívánatos, hogy az intézmények a szerződések megkötése előtt jelezzék és részletesen dolgozzák ki igényeiket (hasonlóképpen egy világbanki projekthez), amelynek alapján mindhárom fél (minisztérium, British Council, intézet) kölcsönösen támaszthat feltételeket, amelyek alapján a kitűzött feladatot elvégzik. Intézményi szint döntés és/vagy megállapodás eredménye kell legyen az olyan helyspecifikus megoldás, mint a már korábban is javasolt

- brit álláshelyek fokozatos csökkentésével párhuzamosan a magyar management megerősítése projektek formájában;
- magyar testület fokozatszerző továbbképzése a célországban;

- egy-egy intézmény regionális tanártovábbképző központtá fejlődése;
- esetlegesen még különálló CETT központok beolvadása nagyobb intézetbe a gazdaságosság követelménye miatt.

3.4. A program eredményeinek felhasználása a gyakorlatban

Az a rendkívül pozitív hatás, amelyet az ELTSUP Program első három évében a magyarországi nyelvtanár-képzésre gyakorolt (és általa már más területekre is kisugárzott), rendkívül fontos, és éppen ezért nem elegendő, hogy csak az együtt dolgozó kollégák gyakorlatában őrződjön meg. Törekedni kell arra tudatosan, hogy a kutatási eredmények (pl. tantervfejlesztés); új tananyagok kialakítása (tényleges jegyzetek, hangosított vagy videoanyagok); monográfiák, vezetőtanári/tanárjelölti kézikönyvek stb. minél nagyobb számban jelenjenek meg és váljanak a magyarországi idegennyelv-oktatás, illetve az alkalmazott pedagógia közkincsévé.

Megjelent!

EGYETEMI KÖNYVTÁR
Medgyes Péter
ANYELVTANÁR
A nyelvtanítás módszertana
 Dialógus
 A jegyzeteket és feladatokat
 Major Éva írta
C O R V I N A

204 old., 1200 Ft

A huszonegy fejezeten át folytatott fiktív beszélgetés során Medgyes Péter élvezetes stílusban, de a jó tanárra jellemző alaposággal és következetességgel tárgyalja a nyelvtanítás minden fontos kérdéskörét, amelyek mint címszavak kiemelve is megjelennek a szövegben. A részletes index segítségével az egyes témák könnyen visszakereshetők, a mű tehát kézikönyvként is használható. Az egyes fejezetekhez fűzött jegyzetek elméleti összefoglalót nyújtanak az adott témakörrel, utalnak a különböző irányzatokra, felsorolják a legfontosabb angol, német, francia, olasz és orosz szakirodalmat, valamint kérdéseket és feladatokat adnak, amelyek megoldása a könyv végén található. A kétféle megközelítés teszi a könyvet jól használható tankönyvvé és a tudományosság igényét is kielégítő szakmunkává.

Medgyes Péter egyetemi tanár, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán az Angol Tanárképző Központ vezetője, számos nyelvészeti munka, könyv, tanulmány, nyelvkönyv, köztük az English Speaking Union nagydíját elnyerő *The Non-Native Teacher* című módszertani könyv szerzője.

Major Éva, a kommentárok szerzője és a jegyzetek összeállítója, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Tanárképző Központjának tanársegéde, tapasztalt nyelvtanár és módszertani szakember.

A magyar mint idegen nyelv/ hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései

1. A módszertan fogalmáról

A módszertan szót a szakirodalomban sokféleképpen értelmezik. Lehet metodológia – vagyis a kutatási módszerek rendszere –, felfogható a módszerek tanaként, de lehet szakmódszertan, azaz tantárgypedagógia is. A szakirodalomban a *módszertan* helyett gyakran használják a *nyelvpedagógia*, illetve a *metodika* szavakat szinonimaként.¹ Ez a fogalom az idegennyelv-tanítás és -tanulás általános pedagógiai törvényszerűségeinek érvényesülését, valamint a metodikai alapelveket fogja át. Az idegennyelv-oktatás metodikájának tárgya maga az oktatási folyamat, amelybe beletartoznak a hozzá szervesen kapcsolódó területek, a tananyag tervezése, kiválasztása és megjelenése a tankönyvekben, az ismeretek felhasználása a gyakorlatban, stb.

A metodika legfontosabb feladata az oktatási folyamat elemzése, törvényszerűségeinek föltárása, valamint a tantervek, tankönyvek, taneszközök felhasználásával kapcsolatos tapasztalatok elemzése és általánosítása. Az idegennyelv-oktatás metodikája önálló, speciális tudomány, amelynek megvan a sajátos célja, elmélete és hosszú időre visszanyúló múltja.

Módszeren a tanítás és tanulás folyamatában alkalmazott eljárásokat és eszközöket értjük. A módszerek rendszerének egyes elemei az eljárások, az eljárásokon belül pedig lépéseket különböztetünk meg (eljárás pl. a nyelvi anyag szemantizálása, lépés pedig pl. az új lexikai elemek hangoztatása).

2. A magyarnyelv-oktatás diszciplináris alapjai

Az idegennyelv-oktatás elsősorban pedagógiai tevékenység, de több más tudomány (nyelvtudomány, pedagógia, pszichológia, szociológia) eredményeit is felhasználja. Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai kevésbé kidolgozottak, a nyelvtudomány és a pszicholingvisztika idegennyelv-elsajátítással kapcsolatos kérdéseit csak az utóbbi időben kezdték rendszeresen művelni. Az oktatásban mindig nagy szerepe volt a nyelvről vallott különböző tudományos nézeteknek, a nyelv leírásának és az ebből következő szemléletnek. A nyelvtudomány a „Mit?” kérdésre felel, a módszertan pedig a „Hogyan?”-ra. A célnyelv tudományos leírása, a nyelvben meglévő rendszerszerűségek föltárása, a nyelv fejlődésének vizsgálata mindenekelőtt a nyelvészet feladatai közé tartozik. A nyelvtudomány idegen nyelvi alkalmazása elsősorban az elsajátítás tárgya iránt érdeklődik, így pedagógiai nyelvtanok, tantervek, tananyagok, a tanítási-tanulási folyamat nyelvészeti vizsgálata áll érdeklődésének középpontjában.

A nyelvtudomány alkalmazása a nyelvoktatásban az általános nyelvészeti alapoktól a tipológián, a célnyelv és az anyanyelv kontrasztív elemzésén keresztül eljutott az elsajátítási folyamat vizsgálatáig. Ennek során egyre jobban összefonódott a pszicholingvisztikával, a tanuláslélektannal és a módszertannal, egyre konkrétábbá vált és közelebb került az oktatási gyakorlathoz.²

A nyelvoktatás története során az egyes nyelvelméletek gyakran összekapcsolódtak tanulási elméletekkel, pl. a hagyományos leíró nyelvtan a grammatizáló-fordító módszerrel fonódott össze, a strukturalizmus a direkt módszerrel, a generatív nyelvelmélet pedig a kommunikatív módszerekkel. Az egyes nyelvelméletek más-más nézőpontból vizsgálták és írták le a nyelvet. A nyelv univerzális, így a lényegét nem lehet egyetlen elmélettel megragadni, a gyakorlatban is több módszer él egymás mellett, amit az oktatók a célnak megfelelően felváltva használnak.

A XIX. században az általános nyelvészet és a nyelvoktatás között még nem volt kölcsönhatás. Az általános és az alkalmazott nyelvtudomány között a kapcsolatot a strukturális nyelvészet amerikai irányzata hozta létre. A harmincas évekig ugyan még a grammatizáló módszer volt a meghatározó az élő idegen nyelvek iskolai oktatásában, de a tízes években megjelenő direkt módszerű nyelvoktatás egyre több nyelviskolában kapott szerepet. A magyarnyelv-oktatásban is ekkor jelentek meg a nemzetközi gyakorlatot meghonosító módszerek (pl. a direkt módszer) és az ezekhez tartozó tananyagok (pl. a Berlitz-féle *Magyar nyelvkönyv*, 1921). A direkt módszer beszédközpontú, és az anyanyelv elsajátítását tekinti mintának. A nyelvi rendszert a beszéden keresztül igyekszik elsajátíttatni: utánzás és analógiák segítségével tanítja meg a legszükségesebb fordulatokat, a nyelvtant kezdő szinten egyáltalán nem magyarázza meg. A későbbiek során a merev különbségek lassan eltűntek, és a fordító-grammatizáló módszerben is helyet kapott a beszédtanítás, a direkt módszer pedig nagyobb figyelmet szentelt a grammatikai tudatosításnak.

A XX. század közepén az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos igények és elvárások egyre inkább a mindennapi felhasználhatóság, a gyakorlati tudás elérésében fogalmazódtak meg. Ez egy új módszertani irányzat megjelenéséhez vezetett, a nyelv és a beszéd kettőssége helyébe a kompetencia és performancia fogalompárja lépett. Chomsky szerint³ különbséget kell tenni az anyanyelvi beszélő implicit tudása – azaz a kompetencia – és aközött, amit tesz – vagyis a performancia – között. A nyelvtan hagyományos szemszögből a nyelvi kompetenciát veszi figyelembe, tehát a beszélőnek azt a képességét, hogy nyelvének bármely mondatát megérti, és a megfelelő mondatot, amikor szükséges, képezni tudja. Nem elégedhetünk meg azzal, hogy a tanulók grammatikailag jól formált mondatokat tudjanak megfogalmazni és megérteni, hanem arra is törekedni kell, hogy azok az adott kontextusban megfelelőek legyenek. Ez a *kommunikatív kompetencia* lényege. A nyelvoktatás szempontjából vizsgálva ezeket a kérdéseket, Corder szerint a célnyelvet a maga teljes bonyolultságában kell szemlélni, és ki kell választani azt a variánst, amelyet tanítani akarunk. A kompetencia további két lényeges ismérve az *elfogadhatóság* és a *megfelelőség*. Ugy kell tanítani a tanulókat, hogy képesek legyenek elfogadható, megfelelő nyilatkozatokat létrehozni, illetve felismerni.⁴ Az utóbbi két évtizedben a kommunikatív

nyelvtanításnak számos változata alakult ki (pl. szuggesztópédia, relaxáció stb.), amelyek elsősorban a tanuláslélektan eredményeit használják fel olyan oktatástechnikai eszközök alkalmazásával (pl. a magnószalag sebességét és a légzést összehangoló készülék), amelyekkel az elképzelések szerint eredményesebbé lehet tenni a nyelvtanulást.

A nyelvtudomány az alábbi területeken tud elsősorban segítséget nyújtani az oktatásnak:

- a nyelvi anyag tervezésében;
- a kontrasztív kutatásokban;
- a nyelvoktatáshoz szükséges nyelvleírások elkészítésében;
- nyelvészeti kiadványok: kézikönyvek, szótárak, pedagógiai grammatikák, gyakorisági szótárak stb. összeállításában.

3. A magyar mint idegen nyelv oktatásának feltételrendszere

A magyar mint idegen nyelv oktatását az alábbi tényezők határozzák meg:

- a nyelv jellege;
- a nyelvtanulás helye és környezete;
- a nyelvtanulók életkora, pszichikai sajátosságai;
- a csoportok összetétele;
- a nyelvtanulásra fordítható idő;
- a nyelvoktatásban felhasználható tankönyvek és taneszközök;
- a nyelvoktatással szemben támasztott igények és elvárások.

A *magyar nyelv jellegének* elsősorban a nyelvészeti aspektusok érvényesülése szempontjából van jelentősége: agglutináló karaktere, szerkezeti és szemléleti sajátosságai, részrendszereinek kiépülése alapvetően meghatározzák az oktatás lehetőségeit.

A *nyelvtanulás helye és környezete* eltérő lehetőségeket jelent attól függően, hogy célnyelvi vagy forrásnyelvi környezetben folyik-e a nyelvoktatás. A célnyelvi környezet sokkal több és változatosabb lehetőséget kínál a tanultak alkalmazására és a visszacsatolásra, mint a forrásnyelvi környezet.

A *nyelvtanulók életkorának és pszichikai sajátosságainak* a motivációnál, a tananyag felépítésében és feldolgozásának módjában, illetve ütemezésében van jelentősége.

A *csoport összetétele*, előképzettségének szintje, az érdeklődés szerinti megoszlás, valamint az, hogy nyelvi szempontból homogén vagy heterogén csoportról van-e szó, nagyban befolyásolja a tananyag megválasztását és a módszert.

Az egyes készségek kialakítására felhasználható *idő* részaránya a nyelvtanulásra globálisan fordítható idő figyelembevételével határozható meg. Ettől függ a nyelvoktatás külső intenzitásának mértéke is.

A *nyelvoktatásban felhasználható tankönyvek és taneszközök* az oktatási céloktól, a szintektől és a beszerzés lehetőségeitől függenek. Kezdő szinten sincs mindig lehetőség arra, hogy kétnyelvű tankönyvet használjanak, a magasabb nyelvi szinteken pedig nincsenek a csoportoknál egységesen felhasználható általános és szaknyelvi tankönyvek és jegyzetek.

A *nyelvoktatással szemben támasztott általános igények és elvárások* lényege az, hogy az idegen nyelvet a kommunikáció eszközeként kell tanítani.

4. A magyar mint idegen nyelv tanítását és tanulását befolyásoló főbb pedagógiai, tanuláslélektani, pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai tényezők

- a magyar nyelv kevésbé ismertsége;
- a magyar nyelv iránti korlátozott és meglehetősen szelektív érdeklődés;
- az oktatók nagy része magyar anyanyelvű;
- a hallgatók egy része magyar származású;
- a magyar a hallgatók számára általában nem az első tanult idegen nyelv, így a korábbi nyelvtanulási tapasztalatok felhasználhatók a magyar nyelv tanulásánál is;
- a tankönyvek és segédkönyvek kiadási és beszerzési nehézségei miatt számos tanulócsoport számára nem adekvát nyelvkönyvből tanul;
- a magyar mint idegen nyelv módszertani szakirodalma kevésbé kidolgozott és nehezen hozzáférhető;
- az oktatók többsége erre a feladatra nem kapott speciális felkészítést, hanem „in vivo”-önképzés útján próbálta elsajátítani a tanítás módszereit;
- a nyelvkönyvekben megjelenő társadalmi környezet, a társadalom bemutatott tagjai többnyire sematikusak, nem életszerűek, gyakori az irreleváns, illetve redundáns elemek szerepeltetése; a tankönyvi szövegek nem alkalmasak az identifikálódásra;
- a nyelvtanulók szociális attitűdje általában nem jelenik meg a nyelvi anyagban.

5. A magyar mint idegen nyelv oktatásának főbb formái és metodikai alapelvei

A) Oktatási formák

- kötelező, illetve fakultatív nyelvoktatás nem magyar szakosok számára;
- egyetemi nyelvi előkészítés;
- a magyar mint szaknyelv tanítása;
- származásnyelvi nyelvtanulás a diaszpórában élők számára;
- környezeti (második) nyelv tanítása a Magyarországra betelepülők számára;
- környezeti nyelv az etnikailag vegyes lakosságú településeken.

Az egyes oktatási formáknál több cél és feladat színteződhet: az oktatásba beletartozhat a magyar származásúak művelődési célú nyelvtanítása éppúgy, mint a szakképzéshez szükséges nyelvtudás megszerzése, illetve a fakultatív nyelvtanulás. Az oktatás lehet teljesen gyakorlati irányú, valamely rövid távú cél elérése, illetve elméleti meghatározottságú, egy konkrét szakmai feladat megoldása érdekében.

B) Módszertani alapelvek

A magyar mint idegen nyelv tantárgy oktatásának alapelvei a tantárgy tartalmának, feladatainak és az oktatás feltételeinek elemzése alapján határozhatók meg. A metodikai alapelvek gyakran empirikus jelleggel, hipotézisek alapján fogalmazódnak meg. A tananyagok többségéhez nem készülnek módszertani segéd-

könyvek, útmutatást mindössze a tankönyvek, illetve a segédanyagok néhány oldalas bevezetői adnak a tanárok számára.

A magyar nyelv oktatásában a következő főbb metodikai alapelvek játszanak szerepet:

- a minimumelv érvényesítése a nyelvi anyag meghatározásában (fonetikai, lexikai, grammatikai minimum);
- a magyar nyelvnek és a tanuló anyanyelvének kontrasztív egybevetése a nyelvtanítás tervezése során;
- a magyar nyelvnek mint a kommunikáció eszközeinek tanítása;
- komplex készségkialakítás és -fejlesztés a szóbeliség elsőbbsége mellett;
- a nyelvi tudatosság összekapcsolása az automatizációval és az analógiák alkalmazásával;
- a tanórákon magyar nyelvi környezet megteremtése magyar nyelvű óra-vezetéssel és megfelelő szemléltetéssel.

6. A nyelvoktatás alapvető módszerei

Minden nyelvnek megvan a maga fonetikai, grammatikai és lexikai rendszere, vagyis szerkezeti és tartalmi szempontból különbözik más nyelvektől. A különbségek mellett azonban párhuzamos jelenségek és viszonylagos azonosságok is előfordulnak. A hasonlóságok és eltérések mértékét a nyelvek szinkrón egybevetése tárja fel. A legtöbb transzferre értelemszerűen a rokon nyelvek között van lehetőség, a magyar nyelv oktatásánál ilyen pedagógiai szituáció csak elvétve fordul elő (pl. észtek és finnek tanítása során). Az interferenciák száma és mélysége az egyik legfontosabb mutatója az adott idegen nyelv elsajátíthatóságának. A nyelvoktatásban általánosan felhasznált módszerek a következők:

- a nyelvi anyag bemutatása;
- a tananyaghoz kapcsolódó magyarázat;
- a tanultak komplex gyakorlása;
- az ismeretek és készségek rendszeres ismételése és ellenőrzése.

A *nyelvi anyag bemutatása* tanári irányítással, az óraszervezés különböző eszközeinek felhasználásával, illetve audiovizuális szemléltetéssel történik. A módszer attól függ, hogy fonetikai, lexikai vagy nyelvtani anyagról van-e szó. A magyar nyelvoktatás számára nem készültek központi szemléltetőanyagok, ezért az oktatóknak kell ilyeneket készíteniük, pl. cselekvéseket, történéseket ábrázoló képeket, képsorozatokot gyűjteni újságokból, napilapokból, vagy hangalámondással hangzó anyagot készíteni, stb. Rendszeres munkával rövid idő alatt felhalmozható olyan dokumentáció, amelyet az oktatás bármelyik szakaszában fel lehet használni a tananyag szemléltetésére. A bemutatás történhet dramatizálással, szituatív játékokkal, amelyek segítségével a tanulók passzív szemlélőből aktív résztvevővé válhatnak.

A tananyag összefüggéseinek megvilágítása *magyarázattal* történik. Ez főként a bemutatás és a gyakorlás kiegészítésére szolgál. A *tananyag komplex gyakorlása* aktív, rendszeres jellegű, és az oktatás céljának megfelelő készségfejlesztést szolgálja. A komplex gyakorlás a nyelvi jártasságok és készségek kialakítására irányul, eszközei a különböző típusú gyakorlatok, amelyek:

- *funkciójukat tekintve* kommunikatívak és kommunikációt előkészítőek;
- a *nyelvi tevékenység* szempontjából receptívek, kombinatívak és produktívak;
- a *felhasznált nyelv* alapján: egynyelvű és kétnyelvű gyakorlatok lehetnek.

Az egynyelvű gyakorlatok imitatívak, behelyettesítő, transzformációsak, mondatbővítések, -kiegészítések és -befejezések, meghatározott kérdés-felelet gyakorlatok. A kétnyelvű feladatok – a fentiekhez hasonlóan lehetnek szóbeliek vagy írásbeliek, az előbbiek a tolmácsolási, az utóbbiak a fordítási gyakorlatok.

Az *ellenőrzés* közvetett és közvetlen formában valósulhat meg a tanórán vagy azon kívül. A nagyobb egységek ellenőrzésére célszerű feladatlapokat és tesztek használni, amelyek értékelése viszonylag egyszerűen és gyorsan megtörténhet, így azonnal képet lehet alkotni a tananyag elsajátításának szintjéről.

7. Az oktatás szervezési formái

Ezen nemcsak a tanítási órát, hanem a tanítási órán kívüli foglalkozásokat (pl. városnézés, kirándulás stb.) is kell érteni, illetve az óra keretében a tanulók munkájának differenciált megszervezését is. Ennek során a tanár nem frontálisan foglalkozik a tanulókkal, hanem a csoportot felosztja kisebb részekre, amelyek egymástól eltérő feladatokat kapnak. Ezek a kisebb egységek lehetnek néhány hallgatóból álló kis csoportok vagy akár tanulópárok is. Ez különösen a dialógusok gyakorlására biztosít jó lehetőséget. A fenti módszer alkalmazása, a differenciált foglalkozás akkor nagyon fontos, amikor a csoport hallgatói között lényeges nyelvi, felkészültségbeli stb. különbségek vannak. Egyes esetekben az óraszervezési formákat a tanár választja ki a tanulók tudásának és az elvégzendő tananyagnak megfelelően.

8. A nyelvi anyag felépítése

A tanórákon redukált magyar nyelv tanítása folyik, ahol az anyanyelvihez képest kevés nyelvi eszköz használható fel, a kommunikáció minden területén csak céltudatosan szelektált nyelvi tények szerepelhetnek. A nyelvi-nyelvtani anyag felépítésében a redukció azt jelenti, hogy nem maradhat ki a feldolgozásból semmilyen lényeges kérdés, csak jelentőségének és felhasználhatóságának függvényében mérlegeljük azt, hogy melyik anyagrészre mikor és milyen formában kerüljön sor. A tanítási-tanulási folyamatban feldolgozott anyagnak a relatív teljességet kell tükröznie. Arra kell törekedni, hogy a kommunikációt biztosító lexikai és grammatikai anyag egyensúlyban legyen az egyes leckékben vagy egységekben. Fontos a nominális és a verbális mondatok egyensúlyának megteremtése is, hiszen ez felel meg a gyakorlati nyelvhasználat követelményeinek. A kezdő tankönyvek gyakran túlhangsúlyozzák a nominális mondatok szerepét. Az *Ez asztal. Az szék.* stb. mondatok nem alkalmasak arra, hogy motiváljanak, és nem töltenek ki valódi kommunikációs hiányhelyzetet.

A nyelvi anyag felépítésének, szerkezetének sajátosságait meghatározza az, hogy a tanítandó anyag különféle elemei leckékbe, egységekbe szerveződnek, amelyeknek tankönyvenként változó, autonóm belső szerkezetük van. Például a sok oktatóhelyen használt *Színes magyar nyelvkönyv* öt nagyobb egységre osztja a nyelvtani anyagot. Az egyes részek meghatározó eleme egy-egy igerago-

zási problémakör (alanyi, tárgyas, múlt idejű, feltételes és felszólító mód). A tankönyv két kötetében 30 lecke anyaga különül el. Egy későbbi nyelvkönyvben a szerzők, Erdős József és Prileszky Csilla (*Halló, itt Magyarország!*) kétszer húsz egységet különítettek el. Minden lecke 5 oldal terjedelmű és *A-B-C-D* részre tagolódik. Az *A*) részben a lecke alapját jelentő dialógusok és narratív szövegek találhatóak; a *B*) részben a kommunikatív kompetenciát fejlesztő gyakorlatok; a *C*)-ben a nyelvtani tudatosítás; a *D*)-ben pedig a lexikai-grammatikai gyakorlatsor kapott helyet. Ezt a felépítést az oktatási folyamat menete és logikája diktálja. A sorrend megállapításánál a szerzők arra törekedtek, hogy a tananyag megfeleljen a nyelvi tevékenység természetes sorrendjének.

9. A nyelvi anyag feldolgozása

A magyar oktatóhelyek többségére jellemző, hogy a nyelvoktatás közvetítő nyelv alkalmazásával folyik. Így közvetlenül fel lehet használni az idegen nyelvek tanítására általában jellemző módszertani tapasztalatokat és eljárásokat. A hallgatók anyanyelvükön (vagy egy közösen ismert nyelven) kapnak magyarázatot, ami jelentősen lerövidíti az információ útját, valamint kevesebb frusztrációt okoz. Hátránya az, hogy az anyanyelv és az idegen, illetve közvetítő nyelv egymást váltó felhasználása arra készíti a nyelvtanulót, hogy állandóan cserélgesse a nyelveket, ez pedig jelentős pszichikai megterhelést jelent. Az idegen nyelvi ismeretek felhalmozásával a közvetítő nyelv szerepe fokozatosan csökken: a magyarázat és a szövegfeldolgozás egyre inkább a tanult idegen nyelven történik.

Egyes oktatóhelyeken nem csak szubjektív döntés kérdése, hogy milyen módszerrel tanítsanak, mert ha a tanulócsoport összetétele olyan, hogy nem lehet egy, mindenki által ismert nyelvet találni, akkor a direkt módszerű, közvetítő nyelv nélküli tanítás az egyedüli lehetőség. A fenti oktatási forma eddig főként a külföldi hallgatók egyetemi nyelvi előkészítése keretében valósult meg. A közvetítő nyelv nélküli tanítás a kezdő szakaszban erős tanári irányítást és szervezést igényel. Olyan nyelvi és metakommunikációs helyzeteket kell teremteni, amelyben egyértelművé válnak a célok és szándékok, és világossá válik a hallgatók számára a nyelvi probléma természete.

A) A magyar kiejtés tanítása

A magyar kiejtés tanításának lehetőségei változóak attól függően, hogy az oktatás célnyelvi vagy forrásnyelvi környezetben folyik-e. A nyelvi környezet maga széles kommunikációs lehetőségeivel nagyon meggyorsítja a helyes kiejtés és intonáció megtanulását, és szinte „automatikusan” javítja a nyelvtanuló hibáit. Forrásnyelvi környezetben nagyobb erőfeszítéseket kell tenni a nyelvi környezet megteremtésére, ezért itt megnő a nyelvi laboratórium, illetve az audiovizuális szemléltetés jelentősége. Mindkét helyszínen fontos, hogy a hallgatónak egyéni gyakorlásra is lehetősége legyen. A helyes magyar kiejtés megtanítása és gyakoroltatása során a hallgató nemcsak a nyelvet tanulja, hanem a nyelvről is szerez bizonyos ismereteket. A magyar hangzórendszer, a magán- és mássalhangzók, a rövid és hosszú hangok és a hangzórendszer legfontosabb oppozícióinak az ismerete ugyanis nélkülözhetetlen a hangrendi illeszkedés és

az egész toldalékolási rendszer biztonságos használatához. Az esetek többségében azonban nincs szükség tételes elméleti magyarázatokra, elegendő, ha a helyes kiejtés megfigyeltetésére, imitálására, illetve a szükséges korrekciókra szorítkozunk.

A kiejtés tanítása alapvetően a problematikus magán- és mássalhangzók, illetve hangzócsoportok kiejtésének bemutatása és gyakorlása. Elemi követelmény, hogy a tanár az órákon tiszta kiejtéssel, megfelelő tempóval, érthetően beszéljen. A figyelmet elsősorban az indoeurópaiktól eltérő hangzókra kell fordítani, mert a hibák többsége ezek helytelen kiejtéséből ered. Fontos a tanulókkal való egyéni foglalkozás, az egyedi hibák kijavítása is. A helyes magyar kiejtés kialakulását elősegíti az írott szövegek másolása és olvasása, a tollbamondás, illetve a hallás utáni megértés gyakoroltatása. Ez a célnyelv és az anyanyelv hangrendszerének lényeges különbségei ellenére sem látszik nehéz feladatnak. A magyar nyelvkönyvek általában kevés teret és időt szentelnek a fonetikai-fonológiai kérdéseknek, többnyire csak az ábécét közlik, s néhány alapvető kiejtési szabályt fogalmaznak meg.

A magyarul tanuló külföldiek tipikus kiejtési hibái a következők:

- az *a* hang helytelen kiejtése;
- az *a* és *o* hang összekeverése – a külföldiek fülében a magyar *a* hang kiejtése közel áll az *o*-hoz, a legtöbb idegen nyelv azonban nem ismeri a magyar mély *a* hangot, lényegében ugyanez vonatkozik a hosszú *á* hangra is;
- az *ö* és *ü* hang rossz kiejtése, amelynek az az oka, hogy a kiejtésükhöz jelentős ajakmozgás szükséges, és ezt nem szívesen teszik meg a hallgatók;
- az ajakkerekítéses magánhangzók helytelen kiejtése;
- a hosszú magán- és mássalhangzók rövid ejtése;
- a magánhangzók zárt ejtése, amely a félig zárt fogsorral beszélő hallgatók hibája.

A kiejtési hibák állandó korrekciója azért fontos, mert ezek gyorsan rögzülnek és mind nehezebben javíthatók. A helytelen kiejtés miatt a beszéd szaggattottá válik, a hosszabb szavakat „fölszeletelik”, és gyakran ismételtetik az egyes szótagokat is. A kiejtés javítása a hangsúly- és hangdifferenciálási gyakorlatok segítségével általában rövid idő alatt megoldható. A kiejtés gyakoroltatása nem csupán hangtani, hanem alaktani és mondattani kérdés is. Számos példával kell érzékeltetni, hogy a magánhangzók hosszú és rövid változatai jelentésváltoztató szereppel rendelkeznek, pl. *örül* – *őrül*, *hat* – *hát*, *kor* – *kór*, *meg* – *még* stb. Az intonációs típusok közül nehezen alakítható ki a kérdőszó nélküli kérdőmondatok, a felkiáltó és az óhajtó mondatok helyes intonációja. (Pl. *Eladó ez a kabát? Vannak itt külföldi diákok? Eljössz velem moziba? Jaj, de jó, esik a hó! Milyen meleg van! Jaj, de szeretnék elutazni valahova a nyáron! De jó lenne, ha te is eljönnél!*) Kisebbséget jelent még az emelkedő-ereszkedő mondatdallam intonálása, amellyel a magyarban a kijelentő mondat határait jelezzük a beszédben.

A helyes intonáció megtanítása azért lényeges, mert a beszédnek a beszédszakaszokra, szintagmákra és mondatokra való tagolása megkönnyíti a kölcsönös megértést. A hallgatók beszédét a kezdeti szakaszban a monotónia és az

érzelmi színeződés hiánya jellemzi, amelyek megszűnése hosszabb időt vesz igénybe. Az érzelmi színezés kifejezésre juttatja a beszélő hangulatát vagy érzékelteti a beszélő akarati megnyilvánulásait (óhaj, tiltás, parancs stb.), s különféle árnyalatokat ad a mondanivaló tartalmának (megerősítés, gyanúsítás, bizonytalanság, irónia stb.). Kezdő szinten a tankönyvek a különböző hanglejtés-változatokhoz sem informatív, sem gyakorlati útmutatást nem adnak,⁵ és jó, ha legalább egy-két megjegyzés erejéig foglal koznak vele.

A kötött magyar szóhangsúly helyes kiejtése általában nem jelent gondot, gyakori hiba azonban, hogy a tanulók a hosszú magyar magánhangzók mellékjeleit hangsúlyjeleknek vélik, s ezért nagyobb nyomattal ejtik az adott szótagokat.

A későbbiek során a nyelvtudás gyarapodásával a helyes magyar beszéd ritmikai kérdései, illetve az értelmi hangsúlyok helyes megválasztása kerül előtérbe. Ennek során tudatosulnak az írás és a kiejtés közötti különbségek törvényszerűségei, s válnak világossá a részleges hasonulás és az összeolvadás szabályszerűségei is.

B) A lexika tanítása

A szókincs tanításának megtervezéséhez szükséges a tanulók anyanyelvének és a célnyelvnek az összevetése, a transzferek és interferenciák feltárása. A kezdő, illetve középhasadó szakaszban a lexikai anyag mennyisége – a tankönyvi és tanítási tapasztalatok alapján – megközelíti a 2000 egységet. (Pl. a *Színes magyar nyelvkönyv* kb. 1700 szót tartalmaz.) Ennek a szókincsnek a nagyobbik része a lexikai minimumhoz tartozik, kisebb része oktatási szükségszerűségből felhasznált szó, valamint a nyelvoktatás szakszavai és terminológiái. A kezdő szakaszban jelentősége van annak, hogy a magyar nyelvben vannak-e a hallgatók anyanyelvéből származó jövevény- vagy kölcsönszavak, ezek ugyanis elősegítik a szókincs feldolgozását, és lélektanilag is kedvező hatásúak. Ebből a szempontból előnyös, hogy a magyar számos indoeurópai nyelvből vett át szavakat, amelyek a használat során jelentős átalakulásokon mentek keresztül, de általában fel lehet bennük fedezni az eredeti hangalakot is.⁶

A szókincs belső tematikus felépítése tükrözi a nyelvoktatás stratégiai menetét, amelynek jellemzője, hogy koncentrikus körök mentén tágul: a tanuló közvetlen környezetétől a tágabb környezetig. Például a családi-rokoni kapcsolatok, a munkahely, az iskola, az utca, a posta, az étterem, a gyakorlati tudnivalók, a nyelvországról szóló információk. Ide tartoznak a frazeologizmusok és az idiomatikus kifejezések is, amelyeknek a szerepe a nyelvtanulás folyamán állandóan nő. Egyes számítások szerint a szavak és a frazeologizmusok aránya 1:15 a nyelvben, tehát a nyelvi szimmetriára való tekintettel, 10–15 lexikai egység mellett legalább egy frazeologizmus elsajátítása is kívánatos.⁷

A tanulás kezdeti szakaszában egyes kifejezések nyelvtani alakjait lexikailag kezeljük, nem kapcsolunk hozzájuk nyelvtani magyarázatot: pl. *Jó napot kívánok! Hogy hívják?* A nyelvtani ismeretek kiszélesedésével az ilyen lexikai egységek száma csökken. Az óra megszervezéséhez is sok olyan elemet használunk fel, amelynek a nyelvtani tudatosítása csak jóval később történik meg. Pl. *Üljön le! Álljon fel! Nyissák ki a könyvet! Jöjjön ki a táblához!*

A kezdeti szakaszban elsősorban a grammatika határozza meg a nyelvoktatás módszereit és tartalmát, a szókincs azonban – mivel a szavak száma igen nagy, a grammatikai elemek száma viszont korlátozott – egyre inkább átveszi a vezető szerepet. Nem lehet szavakat tanítani úgy, hogy nem tanítjuk meg a grammatikai formákat és kiejtésüket, mint ahogy nem lehet grammatikát és fonetikát tanulni anélkül, hogy ne vennénk tekintetbe a konkrét szavakat, amelyekre ki kell terjesztenünk a vonatkozó fonetikai vagy grammatikai szabályokat.

A célnyelv és az anyanyelv szókincse legtöbbször nem fedti egymást. Gyakori jelenség, hogy az egyik vagy a másik nyelv szemantikai térképén fehér foltok vannak, az adott szónak a másik nyelvben nincs megfelelője.

A lexikai anyagot a gyakorisági alapon készült minimumszótárak foglalják rendszerbe.⁸ A szavak közötti kapcsolatok feltárásával, szócsaládok gyűjtésével lehetővé válik, hogy jelentősen megnöveljük a szókincset.

A magyar nyelv igen gazdag produktív képzőrendszerrel rendelkezik, amelynek a tanítása csak több fázisban valósítható meg. Kezdő szinten a szóképzés általában nem tartozik a tananyaghoz, csak később, középhaszad szinten kerül elő, majd ennek az anyagnak a kiterjesztése a haladó szintű nyelvtanulás során történik meg. A szóképzés a magyar nyelvkönyvekben, kevés kivételtől eltekintve, mostohán kezelt tanítási probléma. Az eddigiek során kevés didaktikai tapasztalat gyűlt össze a magyar szóképzés taníthatóságával kapcsolatban. A képzett szavak jelentésének feltárásában fontos szerepe lehet az analógia alkalmazásának, de ez sok esetben félrevezető is lehet, pl. a *-ság/-ség* képző használatában: van: *katonaság* – de nincs: *tanulóság*.

Felhasználását illetően a szókincs két csoportra osztható:

- receptív vagy passzív szókincs, amelyet hallás után vagy olvasás során felismerünk és megértünk;
- a produktív vagy aktív szókincs, amelyet beszédben vagy írásban használunk.

A receptív és a produktív szókincs határai rugalmasak, a használat során a passzív aktivizálódhat – és fordítva.

Egy új szónak a tanítási órán való bemutatása magában foglalja:

- a szó kimondását;
- jelentésének feltárását (szemantizációját);
- nyelvtani alakjainak magyarázatát;
- a régebben tanult szavakkal való összekapcsolását;
- használati körének bemutatását (mondatmodellekkel, vonzatokkal);
- a szó olvasását és írását.

Az új szót először mindig mondatkörnyezetben, majd izoláltan mutatjuk be, és konkrét beszédhelyzetekben gyakoroltatjuk. Oktatási tapasztalatok szerint a kezdő szakaszban egy órán legfeljebb 10–15 új szó szemantizálása és gyakorlása lehetséges.

C) A nyelvtan tanítása

A nyelvtan tanítása nem önálló cél, hanem eszköz a nyelvoktatás komplex feladatrendszerének megvalósításához. A külföldieknek gyakorlati, funkcionális grammatikát tanítunk, amely életszerű példákkal mutatja be a nyelvtani szabá-

lyokat. A nyelvtan tanítása nem választható el a lexika, fonetika, szemantika tanításától. A nyelvtani jelenséget mindig ismert lexika alapján világítjuk meg, mint ahogy az új lexikát is mindig a már tanult nyelvtani struktúrákban tanítjuk.

A kontrasztivitásnak, illetve a kontrasztív nyelvi elemzésnek nagy szerepe van ezen a területen: a szerkezeti hasonlóságok, a párhuzamok általában nem igényelnek külön magyarázatokat, mert intuitív módon is meg lehet őket érteni. Az eltérések befogadása azonban komplex folyamat. Ha a tanuló a problematikus szerkezeteket már elsajátította, akkor szinte már tudja az egész nyelv grammatikájának lényegét. A nyelvtani jelenségek elsajátítása azonban nem egyszerű asszociatív memorizálást igényel, hanem progresszív, szisztematikus, intellektuális, operatív feladat.⁹

Az új nyelvtani anyagot a mondatmodellek hordozzák, amelyek így kapcsolatot teremtenek a lexikai és grammatikai-strukturális aspektusok között. A mondatmodell csak egyetlen ismeretlen elemet tartalmaz, az új grammatikai jelenséget, lexikai anyaga pedig már ismert. A mondatmodellek feldolgozása során a hallgatók egyrészt hallják, másrészt reprodukálják, ugyanakkor látják – és végül leírják a mondatmodellt. A mondatmodellek automatizálását össze lehet kapcsolni a bennük levő törvényszerűségek tudatosításával, a szabályalkotással, ez megrövidíti a nyelvtanulás útját, gyorsítja a tanulási folyamatot, és racionalizálja a tanulást. A produktív szabályrendszer létrehozásánál figyelembe kell venni, hogy a szabályok mennyire fedik le az ismert nyelvi jelenségeket, ha ezek túl szűkkörűek, akkor sok lesz a kivétel, ha pedig túl széles körűek, akkor irracionálissá válik a szabályozás. A mondatmodellek implicit, a szabályok explicit módon képviselik a nyelv törvényszerűségeit. Az előbbieket az analógia, az utóbbiakat a logika segítségével lehet alkalmazni. A törvényszerűségek tudatosítása paradigmák formájában történik, így a magyar nyelvben vannak igeragozási, főnév-, melléknév-, névmásragozási paradigmák. Kezdő szinten a grammatikai jelenségek intuitív analógiás alapon történő elsajátítása, haladó fokon pedig inkább az analitikus, deduktív megközelítés a jellemző.

A nyelvoktatás komplex feladatrendszerében fontos szerepet játszanak a szóbeli és írásbeli gyakorlatok. A szóbeli gyakorlatok többnyire rövidebbek, egyszerűbbek, mint az írásbeliek. A gyakorlatok – funkciójukat tekintve – kommunikatívak és kommunikációt előkészítőek lehetnek. A használt nyelv szempontjából megkülönböztethetünk egynyelvű és kétnyelvű gyakorlatokat is. Egynyelvűek a következők: imitatív, behelyettesítő (szubsztitúciós), transzformációs, mondatbővítési, mondatkiegészítési gyakorlatok, kérdés-felelet az új anyag felhasználásával. Szinte kizárólag írásbeli gyakorlásra alkalmas feladatok: végződéses, megfelelő szavak beírása, mondatok szerkesztése szótári alakban megadott szavakból, grammatikai sémák lexikai kitöltése stb. A nyelvi tudás ellenőrzését és a tanultak ismétlését folyamatosan kell végezni. Ebben a tevékenységben nagy szerepük van a teszteknek, témazáró feladatlapoknak stb.

D) Néhány, a külföldieknek nehézséget okozó grammatikai részrendszer tanításáról

a) Az igei állítmány

A magyar mondatok, hasonlóan az indoeurópai nyelvekéhez, kétpólusúak. A mondat centruma lehet egyedül a személyes névmási vagy tulajdon-, illetve köznévi alany nélkül álló igei állítmány. Az igei állítmányú szerkezetek nem mindig igényelnek alanyi kiegészítést, mert az igei személyragok elégséges módon utalnak az alany személyére és számára.

b) Az ige szótári alakja

A magyar igei paradigmarendszer kiindulópontja az ige szótári alakja, amely különbözik az indoeurópai nyelvektől, pl. a *kér* ige egyes szám harmadik személyű, null-morfémás alakban az alábbi információkat kódolja: ez egy kijelentő módú, jelen idejű, alanyi (határozatlan) ragozású, tranzitív, egyes számú, harmadik személyű igealak.

c) A vonzat

A magyar nyelvtudományban a vonzat fogalmát még nem sikerült teljes mértékben tisztázni, ezért bizonytalanság van abban, hogy mit is tekintünk vonzatnak. Praktikusan vonzat az a szó, amellyel az ige, főnév vagy melléknév kötelezően kiegészül a mondat szerkesztés során. Azt is mondhatjuk, hogy a vonzat a legállandóbb szintagmatag. A vonzatosság problémáját a magyarnyelv-tanításban Hegyi Endre vetette fel először,¹⁰ aki a vonzatközpontúságot didaktikai alapelvnek tekintette. A nyelvet tanító tanárt a vonzat mindenekelőtt abból a szempontból érdekli, hogy az miként vesz részt, milyen lehetőségeket kínál a mondatok megformálásában. A beszédképesség fejlesztése érdekében az egyes mondat típusokat permanens módon át kell alakítani, és így koncentrációk vagy dekoncentrációk jönnek létre. A transzformáció lényege, hogy az egyik forma másik formává alakítható át.¹¹ A Hegyi-féle elképzelésekben a vonzatközpontúság elve mellett a *funkcionalizmus* és a *generálás* játszik még döntő szerepet. A szótári vonzatstruktúra, pl. *ad vkinek vmit*, szemantikailag nem teljes értékű, csak lexikai kiegészülés útján válik mondattá, vagyis generatív szerkezetmintának tekinthető. Az irányítás kulcsa a *kérdőstruktúra*, amely a mondatformálás szabályozójaként kerül előtérbe a hozzá kapcsolódó nyelvtani problémákkal együtt. A kérdőstruktúrának végződésre utaló, illetve szórendi szabályozó szerepe van. Az a kötöttség, amely a magyarban az ige és a vonzatstruktúrák kapcsolódásában nyilvánul meg, elősegíti a nyelv formai oldalról való megközelítését.

d) A létige tanítása

A létige rendhagyó jellegének alapja az, hogy két töve is van, és ezek a felszólító módot kivéve, minden módban és időben ragozhatók egymás mellett. Jelen időben a *vagyok* és a *leszek* igealakok eltérő időjelentéssel rendelkeznek. Csak az első forma fejez ki tulajdonképpeni jelen időt: létezést vagy jelenlétet, a másik alak, a *leszek* funkcionálisan jövő idejű. A magyar nyelv a létige jövő

idejét nem is használja összetett igealakokban, a *fog* igével alkotott jövő időt pedig merevnek, illetve mesterkéltnek érzi. Múlt időben szintén két igealak él egymás mellett, jelentésük azonban mereven elválik: a *voltam* igealak a múltbeli befejezett létezést vagy állapotot fejezi ki, pl. *fáradt voltam* (értsd: már nem vagyok az). *A bátyám pécsi diák volt. Tavaly még egyetemi hallgató voltam.* A *lettem* igealak a múltban kezdődő állapotot és a valamivé válást fejezi ki, amely a jelenben is fennáll. Pl. *Nyolc évvel ezelőtt lettem beteg. A professzorom az idén az Akadémia tagja lett. A testvérem tanár lett.*

A feltételes mód jelen idejében két igealak, a *volna* és a *lenne* gyakorlatilag sokszor fölcserélhető egymással, lényeges jelentésbeli különbségek nincsenek köztük, bár a *volna* befejezett, megtörtént cselekvésre vagy befejezett állapotra, míg a *lenne* inkább beálló cselekvésre utal. Pl. *Ha egészséges volnál/lennél, te is velünk jöhetnél. Jó lenne/volna, ha szombaton este találkozoznánk. Ha jobb idő lenne/volna, elmennénk úszni. Arra az esetre, ha beteg lennél, megkértem a kollégámat, hogy helyettesítsen. Ha jobban vigyáztál volna az egészségedre, most nem lennél ágyban.* A feltételes mód múlt idejében kizárólag a *volna* alak használható, nemcsak a létige (*lettem volna*), hanem minden egyes ige feltételes módú múlt idejének esetében, pl. *beszéltél volna, telefonált volna, olvastuk volna.*

A létigéből képzett jelen idejű melléknévi igenévnek is két tőből képzett alakja van, amelyek azonban nem egyenlő használati értékűek. A *való* alak sokkal gazdagabb, mint a *levő*.

A *levő* melléknévi igenév csak *hol?* kérdésre felelő helyhatározókhöz kapcsolódik és valamilyen konkrét helyen való elhelyezkedést fejez ki, pl. *a szekrény mellett levő polcon, a nálam levő könyvek, a jelen levő tanárok, a kirakatban levő áru* stb.

A *való* melléknévi igenévnek több jelentésárnyalata van, és nem csak helyhatározóhoz kapcsolódhat. Helyviszony jelölésére a *való* csak a *hová?* és a *honnan?* kérdésre felelő helyhatározókhöz kapcsolódhat, pl. *Te hová való vagy? – Debrecenbe való vagyok. Ez a bútor nem való egy lakótelepi lakásba.* A *való* azt is jelentheti, hogy *alkalmas valamire, megfelel valaminek, vagy méltó valakihez*, pl. *Ma már egyre többen tudják, hogy mire való a számítógép. A lakosság egy része nem embernek való lakásban él.*

A *való* egy másik ige főnévi igenevével a cselekvés valóra válását vagy szükségességét fejezi ki, pl. *Holnapra sok tanulnivalóm van. A kirándulásra mindig viszek magammal ennivalót.* Az esetek többségében nem helyviszony kifejezéséről van szó, hanem a jelzett szó és az igenév bővítménye közötti más összefüggésről, pl. cél, eredet, valamire való alkalmasság stb. A *való* és a *levő* igenevekkel alkotott szószerkezeteknek az indoeurópai nyelvekben egyszerű határozós kapcsolat felel meg, amelyből hiányzik a létige megfelelő igenévi alakja.

A *van* mint a létezés globális kifejezője sajátos jegyekkel rendelkezik, amelyek mondatbeli szerepét és kapcsolódásait meghatározzák. Elsősorban az egyes és többes szám 3. személyű igealakok jelentenek erős belső oppozíciót, illetve külső kontrasztot. Ez mindenekelőtt a *van* mint copula használatával függ össze. Olyan típusú nominális mondatokban, mint: *Péter egyetemista. Bu-*

dapest Magyarország fővárosa. Ők szorgalmasak. A feladatok nehezek. Praktikusan a kérdőszó segítségével föl lehet tárni az egész mondat szerkezet belső természetét, világossá válik, hogy mikor kell használni copulát és mikor nem. Pl. *Ki ő? – az igazgató. Mi ez? – Ez másológép. Milyen ez az előadás? – Nagyon jó.* A *Ki?, Mi?, Milyen?* kérdőszavas jelen idejű, egyes és többes szám 3. személyű kérdésekből hiányzik a copula, a *Hol?* és *Hogyan?* kérdőstruktúrákban viszont jelen van.

A *van* másik dimenziója a magyarban a birtoklást kifejező külön ige hiánya miatt a *van* vonzatos szerkezete: *valakinek valamije* fejezi ki ezt a sajátos viszonyt, pl. *A barátomnak van egy új autója. Ennek az embernek sok pénze van.* Tagadó formákban is sajátos és fontos információkat hordoz a *vannal* kapcsolatos szerkezet: egyrészt globális tagadáshoz egyes és többes szám 3. személyben külön tagadó igét használunk: *nincs, nincsenek*, másrészt differenciálni kell aszerint is, hogy milyen jellegű az a kapcsolódás, amelyet tagadni akarunk. Itt például a *nem* és a *nincs* differenciálódásáról van szó. Pl. *Nincs kenyér az üzletben? – Dehogynincs, csak már nincs nyitva a bolt. Nem volt kenyér az üzletben? – Dehogynem, csak már nem volt nyitva a bolt.* A külföldiek nehezen szokják meg, hogy a *habeo* ige hiányát a létige 3. személyű alakjaival pótolja a magyar nyelv. Hasznos, ha az oktatás során olyan nominális mondatokból indulunk ki, amelyekben az alany birtokos személyjellel van ellátva. Pl. *A kedvem jó. – Jó kedvem van. A kocsim új. – Új kocsim van.* Az ilyen nominális mondat transzformja az az új mondat, amelyet az indoeurópai nyelvek birtoklást kifejező igével formálnak meg.

A létige tanítását a fentiek alapján legalább két szinten – kezdő és középhaladó – lehet meghatározni. Kezdő szinten az előbbi igei paradigmák begyakorlása a cél, később pedig annak a megtanulása, hogy a *való* és a *levő* melléknévi igenévi alak hogyan kapcsolódik a névszói bázishoz. Ennek megértéséhez azonban meglehetősen sok nyelvi tényt kell felvonultatni.

e) Az igenevek tanítása

A főnévi igenév jellegzetessége a magyarban az, hogy mint a mondat alanya, felveheti a birtokos személyragokat is, pl. *kérni – kérnem; olvasni – olvasnom; utazni – utaznom.* Ilyen személyragos szerkezeteket akkor alkalmazunk, ha a mondat személytelen. Mivel sem az alany, sem az állítmány nem jelöli meg, hogy ki a cselekvő személy, ezt a funkciót végül is az igenévhez járuló személyragok látják el. A mondat személytelen állítmánya lehet ige, pl. *kell, lehet, szabad, illik, sikerül*, vagy névszó, pl. *érdemes, tilos, szükséges.* – *El kell végeznem ezt a munkát. Ezt érdemes megjegyezned. Nem szükséges mondanod, hogy fáradt vagy, úgyis látom. Nincs mit mondania. Jó lenne tudnom, hogy mi lesz holnap.* A mondatokban ragtalan marad a főnévi igenév akkor, ha az igenévvel megjelölt cselekvés nem irányul konkrét személyre vagy tárgyra. A cselekvés logikai alanya ebben az esetben általános – pl. *Majd csak lesz valahogy, nem kell megijedni. Közölni kell a hallgatókkal az új tanév rendjét.* – vagy határozatlan tárgy, pl. *Evés közben nem szokás tévét nézni.*

A személyragokon kívül a cselekvő személyt (illetve a logikai alanyt) az állítmány részeshatározói bővítménye is megjelölheti pl. *A testvéremnek nagyon*

nehéz volt válaszolnia erre a kérdésre. A japán üzemekben dolgozóknak nem szabad munkaidő alatt dohányozni.

A melléknévi igenév tanítása során bevált módszer, hogy az igenevekkel alkotott jelzős szerkezeteket az igenevek elé tett bővítményükkel gyakoroltassuk. Pl. *A tegnap látott film* nagyon érdekes volt. *Az egyetemmel történt megállapodás* nem tetszik a diákok többségének. *A diákokkal folytatott beszélgetés* mindig hasznos. Ezeket a szerkezeteket mint kész elemeket lehet beépíteni a mondatokba. A melléknévi igenevekkel alkotott jelzős szerkezetek vagy cselekvők, vagy szenvedők. Ha a jelzett szó végzi az igenévvel megjelölt cselekvést, akkor cselekvő (pl. *a könyvet olvasó lány; az eltelt idő; a téren játszó gyerekek* stb.), ha nem, akkor szenvedő értelműek (pl. *az ajándékba kapott lakás; a megnézett film; a felolvasott szöveg; iható víz; várható eredmény; megoldandó feladatok; elvégzendő munkák; aláírandó szerződés* stb.).

A határozói igenév a létigével együtt állapotot fejez ki, pl. *nevetve mesélte el a történeteket; keresve sem találhattál volna jobbat; el vagyok keseredve; a nadrágom el van szakadva; a Balaton be van fagyva.* Éles kontraszt a magyar és az indourópai nyelvek között, hogy az utóbbiakban sokkal szélesebb körű a határozói igenévi alakok használata. Ezért a magyarra fordítás tanításakor erre a problémára külön ki kell térni.

f) Az igekötő

Kezdő szinten a hallgatók először az igekötők irányjelző szerepét tanulják meg. Az igekötők állománya (kb. 40) állandóan gyarapodik, mert a határozószók és a ragos határozók igekötővé válásának folyamata még nem zárult le. Az igekötők állományának több mint a fele csak ritkán fordul elő és kevés igével társul.

Az igekötők tanítását megkönnyíti az, hogy többségüknek a konkrét helyet meghatározó jelentésén kívül más jelentése nem fejlődött ki. A problémák azokkal az igekötőkkel vannak, amelyek az alapige jelentését módosítják, és többféle jelentésárnyalatot kölcsönöznek neki. Ez a jelentésmódosítás az igekötős igék többségét jól körülhatárolható csoportokba szervezi. Az igekötő gyakori funkciója a cselekvés *befejezettségének* jelölése. Ezekben az esetekben az alapjelentést és az igekötős jelentést szembeállítva célszerű megmagyarázni a két alak közötti különbséget, pl. *tanul – megtanul; olvas – elolvas; ég – elég; mos – megmos.* A második nagy csoport funkciója a cselekvés *tartóosságának, folyamatosságának* kifejezése, pl. *beszélget – elbeszélget; néz – elnéz; tart – eltart.*

Külön figyelmet kell fordítani az *el-* és a *meg-* igekötők befejezettséget jelölő funkciójára, ugyanis a jelentésük eltér egymástól. A *meg-* igekötős ige a cselekvés egészének a megtörténtét, befejezettségét hangsúlyozza, az *el-* igekötős ige pedig azt a szemléletet, ahogy az alany a cselekvésben fokozatosan jut el a célig. Sok kivétel van azonban e szabály alól, pl. *elolvas – megír.* A teljes befejezettség jelölését az *el-, ki-, le-, fel-* igekötők is átvették. A *megnek* kialakult egy félig-befejezettséget jelölő funkciója is, pl. *megnyílik – kinyílik, megvág – elvág.* Az *el-* igekötő pedig gyakran a cselekvés tartóosságát, folyamatosságát fejezi ki, pl. *elbeszélget, eltart.* A leggyakoribb igekötőknek számos jelentésváltozata létezik még, azonban ezek tárgyalása inkább a haladottabb nyelv-

vi szinteken kerül elő. Érdekességként be lehet mutatni a *be-* és *bele-* igekötős igéket, hiszen ezek egyazon tő változatai: a *be-* általánosabb értelemben fejezi ki az irányjelentést, a *bele-* ezzel szemben pontosabban és határozottabban utal a meghatározott térben való irányulásra. Pl. *benéz* az ablakon, *belenéz* a könyvbe, *belép* a házba, *belelép* a sárba.

Az igekötők szórendi kérdései is a bonyolultabb témakörök közé tartoznak. Ezek tanítását megkönnyíti, hogy az igekötők elválásának eseteire produktív szabályt lehet alkotni.

Az igekötő elválik az igétől és a szórend megfordul,

– ha hangsúlyos mondatrész van a mondatban, pl.

Először *ezt a könyvet olvasom el.*

Ma mentek el a vendégek.

Kivétel: ha maga az igekötős ige a hangsúlyos szó, pl.

Elmegyek a jövő héten Angliába.

– kérdőmondatokban, pl.

Ki jön el velem az orvoshoz?

Mikor fejeződik be a konferencia?

– válaszmondatokban, pl.

A hűgom *jön el* velem az orvoshoz.

Szombaton fejeződik be a konferencia.

– tagadó és tiltó mondatokban, pl.

Nem megyek el veled a strandra.

Nem hisszük el ezt a sok hazugságot.

Ne menj el!

– felszólító módú igealakokban, pl.

Menj el a könyvtárba! Ne nézzétek meg ezt a filmet!

Megszakított az igekötő és az ige szórendje,

– ha *is* kapcsolódik az igéhez, pl.

El is tudom képzelni a meglepetésedet!

El is megyek hozzá, hogy megbeszéljük a dolgot.

– ha *segédige* kapcsolódik az igéhez, pl.

Meg kell oldani ezt a feladatot.

Elállt az eső, *ki lehet menni* a parkba.

Ezt *meg fogom beszélni* a főnökömmel.

g) Az alanyi és tárgyias (határozatlan és határozott) igeragozás tanítása

A kétféle igeragozás funkciója közötti eltérések feldolgozása és gyakorlása állandóan visszatérő része a nyelvtanítási folyamatnak, mivel a tárgyhatározottság nyelvtani fogalma meglehetősen bonyolult, ráadásul az indoeurópai nyelvekben hasonló formációk nincsenek. A tárgyhatározottság különböző eseteit gyakorisági szempontból érdemes sorbaállítani, és több blokkban kell az erre vonatkozó ismereteket feldolgozni. A leggyakoribb formációk a következők:¹²

A tárgy határozott, ha

– tulajdonnév, pl. *Évát várom*. Nem ismerjük *Magyarországot*.

– őt/őket, pl. *Őt láttam* tegnap. Nem szeretem *őket*.

- önt/önöket, magát/magukat, pl. *Önt* hívják a telefonhoz. Az igazgató úr holnap várja *önöket*. Nem ismerem *magát*. Régóta vártam már *magukat*.
- kölcsönös névmás (egymást), pl. Ismerik *egymást*? Éva és Péter már nem szeretik *egymást*.
- visszaható névmás (magam...), pl. Megütöttem *magam(at)*. A turisták jól érzik *magukat* Budapesten.
- határozott névelős névszó, pl. Nem szeretjük *a* zsíros *ételt*. Hallgatom *a* zenét.
- mutató névmás (ezt, azt...), pl. *Ezt* kérem! *Azt* nem szeretem.
- melyiket?, amelyiket, valamelyiket, mindegyiket, az egyiket, a másikat névmások, pl. *Melyiket* kéred? *Valamelyiket* megveszem. Az *egyik* csomagot itthagynom, *a másikat* elviszem.
- birtokos névmás (enyémet, tiedet...), pl. Megveszed az *enyémet* is? A *mi-enket* jobban szeretjük.
- birtokos személyragos névszó, pl. Elviszem a *csomagodat*. A *feleségét* várja.
- birtokjeles névszó, pl. *Péterét* is hozod?
- hányadikat? vagy sorszámnév, pl. A *másodikat* kérem.
- mindet, valamennyit, pl. *Mindent* megveszem! *Valamennyit* nem tudjuk elvinni.
- főnévi igenév mint határozott tárgy, pl. A gyerekek nagyon szeretik *hallgatni a mesét*.
- tárgyi mellékmondat, pl. Te is *azt* kéred, *amit* mi?

Az alanyi és tárgyas igeragozás tanításának kétféle megközelítése alakult ki. Az egyik felfogás szerint a két ragozást külön kell tanítani. A határozott ragozást azután célszerű bevezetni, miután a hallgatók megismerték az igék alanyi ragozású, jelen idejű paradigmáját, és jól begyakorolták azt. A másik felfogás szerint a kétféle ragozást egyszerre kell tanítani, rámutatva a szemléleti és a szerkezeti különbségekre. Mindkét módszer eredményes lehet, sem a tudatosítást, sem a használatot nem befolyásolja a későbbiekben az, hogy a hallgatók hogyan tanulták a ragozást. Az első megoldás mellett szól az, hogy több idő áll rendelkezésre a tárgy bevezetésére, a határozók kapcsolatrendszerének bemutatására, és nagyobb lexikai bázison lehet a tárgyas ragozást feldolgozni.

A tárgyas ragozás egyik sajátos esete, amikor az egyes szám 1. személyű alany és 2. személyű tárgy mellett *-lak/-lek* személyragot használunk. Pl. *Nézellek téged. Kérlek titeket*. Ez a grammatikai megoldás ismeretlen az indoeurópai nyelvekben.

h) Az alany és az állítmány viszonya (az egyeztetés szabályai)

A magyar mondatban az állítmányt két mondatrészszel, az alannyal és a tárggyal kell számban és személyben egyeztetni. A számbeli egyeztetés fő szabálya az, hogy ha az alany egyes számú, akkor az állítmány is egyes számba kerül (pl. *Péter sétál.*), ha viszont az alany többes számú, akkor az állítmány is az lesz (pl. *A gyerekek sétálnak.*). Ha a mondatnak több egyes számú alanya van, az állítmány általában egyes számú (pl. *Element az anya és a lánya vásárolni.*).

Ha a mondatban több többes számú alany van, az állítmány is többes számba kerül. (Pl. *A fiúk és a lányok kimentek a sportpályára focizni.*)

Ha a mondatban több egyes és többes számban levő alany van, az állítmányt a hozzá közelebb állóval kell egyeztetni. (A *rendőr és a járókelők döb-benten nézték a balesetet.*)

Ha az alanyok különböző személyűek, akkor az állítmány többes számú lesz, s a kisebb sorszámú nyelvtani személyhez igazodik. (Pl. *Vargáék és a nővérem jó viszonyban vannak egymással.*)

i) A háromirányúság

A magyar nyelv térszemléletének legfontosabb sajátossága, hogy a mozgás iránya szerint differenciálja és szervezi a helyhatározó kifejezésére szolgáló nyelvi eszközöket. Ennek két dinamikus vektora és egy statikus állapota van, amely nemcsak a térbeli, hanem az időbeli viszonyokat is jellemzi. A térbeli viszonyok másik meghatározója az, hogy a mozgó tárgy vagy cselekvő egyén milyen dimenziójú térben van. Ennek megfelelően megkülönböztetünk belső, felületi és külső helyviszonyokat. Pl. *A szobában ülök. A könyv az asztalon van. A megállónál várlak.* A két formális rendszer egymásra vonatkoztatva konzekvensen működik a nem statikus viszonylatokban is. Ezek a helymeghatározások az állítmány határozói kiegészítőjeként, gyakran a két legfontosabb mozgást jelentő ige (*jön, megy*) mellett szerepelnek. A teljes rendszer sematikus képe a következő:

Irányok	Helyviszonyok		
	belső	külső	felületi
Honnan?	<i>falból</i>	<i>falhoz</i>	<i>falról</i>
Hol?	<i>falban</i>	<i>falnál</i>	<i>falon</i>
Hova?	<i>falba</i>	<i>faltól</i>	<i>falra</i>

A toldalékolás sajátossága, hogy néhány kivételtől eltekintve, ugyanazokat a ragokat használjuk a tér és az idő kifejezésére. Pl. *Hol?* – *Az erdőben.* *Mikor?* – *Szeptemberben.* *Honnan?* – *A rendőrségtől.* *Mikortól?* – *Őszől.* *Hová?* – *A térre.* *Mikorra?* – *Estére.* Mindegyik típushoz külön kérdőszó kapcsolódik. A térbeli és az időbeli dimenziók meghatározásánál meg kell említeni a közelség és a távoliság kifejezésének sajátos formáját az egyes mutató névmások és határozószók esetében, ahol a mély hangrendűség a távoliságot, a magas hangrendűség pedig a közelséget jelöli, pl. *Az a ház ott* lent a folyó mellett. *Itt* van ez a toll az asztalon.

j) A birtok és a birtokos közötti kapcsolat kifejezése

A magyar nyelv gazdag variációs lehetőségekkel rendelkezik a birtok és a birtokos közötti kapcsolat kifejezésére. A fenti kapcsolatot kifejezhetjük birtokos személyragos (személyjeles) névszóval, pl. *könyvem, könyved, könyve* stb., birtokviszonnal, pl. *a barátomnak az autója*, birtokos névmással, pl. *ez az autó az enyém*; birtokjellel, pl. *az egyetemé.*

A magyar nyelv egyedi vonása az, hogy a birtok többes számának jelölésére külön birtokjelet (-i) használ, pl. házam – házaim; enyém – enyéim; a diák könyvei.

Gyakori hiba a birtokviszony és a birtokos személyragozás egyes formációinak összetévesztése, illetve fölcserélése, pl. *a szomszéd kutyája – az ő kutyája*; *a szomszédok kutyája – az ő kutyájuk*. Ennek a kérdéskörnek a tanítása során szembe kell állítani a birtokos személyragos formákat a birtokviszony szerkezetével, akkor rögtön kitűnik a paradigma szabályszerűsége és belső felépítésének logikája. A birtokviszony zárt szerkezet, nem építhető bele semmilyen ragozási paradigma. Ha a birtokos többes számú főnév, akkor a birtok egyes szám 3. személyű személyragot kap, pl. *a lányok ablaka*, ha azonban személyes névmás látja el a birtokos funkcióját, akkor a birtok kerül többes szám 3. személybe, pl. *az ő ablakuk*. Ha pedig mind a birtokos, mind a birtok többes számú, akkor az -i birtoktöbbesítő jelet alkalmazzuk, pl. *a lányok ablakai*.

k) A szórend¹³

A magyar szórend viszonylag kevés grammatikailag kötött pozíciót ismer, annál nagyobb jelentősége van azonban a nyomatéknak, az értelmi-logikai kiemelésnek, illetve szembeállításnak, amely meghatározott szórendi kötöttségeket jelent. Általában grammatikai kötöttségektől mentesen jelennek meg a főbb mondatrészek, és csak a nyomatékviszonyoknak megfelelően rendeződnek sorba. Grammatikailag és lexikailag kötött szórendje van a következő szerkezeteknek:

- névutós szerkezet, pl. *munka után, a fák alatt*;
- névelős főnév, pl. *a barátom, az orvosok*;
- birtokos jelzős szerkezet, pl. *a falu határa, a lányok ruhája*;
- értelmező jelzős szerkezet, pl. *Pénzt mennyit vittél el?*

A nyomatéktalan mondatokban a szórend szabad, a nyomatékos mondatok szórendje pedig attól függ, hogy a beszélő melyik mondatrészt tartja fontosnak. Az állítmány általában a mondat belsejében vagy végén van, a hangsúlyos mondatrész azonban mindig megelőzi az állítmányt – kivéve, ha magát az állítmányt hangsúlyozzuk. Például:

Nyomatéktalan mondat:

Mit csinált a barátom tegnap este?

A barátom tegnap este visszahozta a szótáramat.

Nyomatékos mondatok:

Mikor hozta vissza a barátom a szótáramat?

Tegnap este hozta vissza a barátom a szótáramat.

Ki hozta vissza a szótáramat?

A barátom hozta vissza a szótáramat tegnap este.

Mit hozott vissza a barátom?

A szótáramat hozta vissza a barátom tegnap este.

Visszahozta a barátom a szótáramat?

Visszahozta.

A magyar nyelvben a nyomatéktalan mondatokban is érvényesül egy sajátos szórendi tendencia, amely meghatározza az adott szerkezet felépítését, pl. *1996. május 12-én délelőtt 9 óra 10 perckor érkezett meg a delegáció. A tankönyveim*

ott vannak az ajtó mellett a polcon. Mindkét esetben a nagyobb egységtől halad a nyelv a kisebbek felé. Az óhajtó, a tagadó és a tiltó mondatok mindig nyomatékos mondatoknak minősülnek.

l) Néhány nehezebb mondattípusról

A magyar mondatok szerkesztése, ismerve a szórendi szabályokat és az állítmány szerepét, viszonylag könnyen megoldható feladat. Az összetett mondatoknak van azonban néhány olyan típusa, amelyeknek a szerkezeti és tartalmi összefüggései nehezen érthetőek az idegen anyanyelvűek számára. Ilyenek például a mellérendelt összetételek közül az ellentétes tagmondatok. Az ellentétes mellérendelésnek három fajtája van: az egyszerű ellentét vagy szembeállítás, a kizáró ellentét vagy ellentmondás és a megszorító ellentét, sőt még ezeken belül is vannak fokozatok az egyes ellentétpárok között. Az egyszerű ellentét jellemző kötőszavai az *azonban, ellenben, viszont, pedig, meg*. Pl. *Én takarítottam, te ellenben zenét hallgattál. Elmentem a városba, pedig nem volt semmi dolgom.* A kizáró ellentét jellemző kötőszavai a *hanem, ellenkezőleg, inkább, csak*. Tartalmilag az első tagmondat tagadást vagy tiltást, a másik viszont ezzel ellenkező állítást fejez ki. Pl. *Nem mentem el hozzájuk, hanem korán lefeküdtem. Nem szeretem a kávé, inkább teát kérek.* A megszorító ellentét leggyakoribb kötőszava a *de*, az élesebb ellentétet kifejező megszorításra a *mégis, mégsem* használata a jellemző. Ebben a típusban gyakori a kötőszóhalmozás. Pl. *Lázas lettem, de nem mentem el orvoshoz. Nem volt pénzem, mégis elmentem kirándulni. A szüleim megígérték, hogy számítógépet kapok karácsonyra, de mégsem kaptam meg.* A nehézséget az odailő kötőszó megválasztása okozza, illetve annak eldöntése, hogy milyen típusú ellentétről van szó.

Az alárendelő összetett mondatok között a cél- és okhatározói mellékmondatok, valamint a sajátos jelentéstartalmú mellékmondatok (feltételes, megengedő, hasonlító, következményes) szerkesztése és megértése okoz problémát. Pl. *Elmentem a boltba, hogy narancsot vásároljak.* (ok) Ez azzal függ össze, hogy a bennük kifejezett tartalom hasonló a mellérendelő mondatok néhány fajtájához, ezért az ilyen esetek többségében rosszul választják meg az utalószót. Pl. feltételes: *Ha elmentem hozzájuk, mindig jól éreztem magam.* Megengedő: *Kijött a házból annak ellenére, hogy az eső egyre jobban szakadt.* Hasonlító: *Úgy gondolkodik, mint a nagyanyám.* Következményes: *A barátom néha annyira fáradt, hogy napokig nem tud elaludni.*

E) A szövegfeldolgozás módszertani kérdései

Az írott vagy a hangos szövegeknek központi szerepe van a nyelvoktatásban. A módszertanilag jól használható nyelvtanító szövegeket az egyszerűség, közvetlenség, a konkrétság és világosság jellemzi. A szövegek átfogják a kommunikatív nyelvtanítás összes fontosabb helyszíneit. Egyes szerzők szerint kb. 200 alaptémával számolhatunk.¹⁴ A szövegek pl. az időjárással, az évekkel és évszakokkal, a tárgyi és társadalmi környezettel, a történelmi eseményekkel, a szociológiai és kulturális viszonylatokkal, a tudomány nagy alakjaival és eredményeivel, valamint időszerű kérdésekkel stb. foglalkoznak.

A szövegek hagyományos órai feldolgozási menete: szövegértés, elsődleges bevésés, hallási és képi szemléltetés, másodlagos bevésés, a tartalmi reprodukciók és a társalgási gyakorlatok. A nyelvoktatásban sikeresen fölhasználható szövegek stílusát a könnyed hangvétel, az életszerű szituációk és a rokonszenves szereplők jellemzik. A magyar nyelvkönyvek többségéből sajnos hiányoznak az ilyen típusú szereplők és helyzetek, helyettük arc nélküli érdeklődők, sablonos emberek, érdektelen szituációk szerepelnek.

Az ideális szöveghosszúság nehezen meghatározható: a tanításra szánt szövegek a nyelvi szintnek megfelelően 150–800(1200) szótag terjedelműek.¹⁵ A tanítási tapasztalatok szerint a tanulók az érdekes eseményeket bemutató, humoros történeteket, elbeszéléseket, a kulturális információkat és a napi aktualitásokat tartalmazó anyagokat kedvelik. Népszerűek a rövid elbeszélések, mesék, szójátékok, rövid irodalmi művek is.

A funkcionális nyelvtanítás egyik fontos sajátossága az elemző, véleménynyilvánításra készítő szövegek és gyakorlatok alkalmazása, amelyek elősegítik a nyelvi anyaggal való azonosulást, és fenntartják a hallgatók érdeklődését. A jól tanítható szövegek jellemzője a szemléletesség, amelyet hasonlatokkal, túlzásokkal, szóhalmazással, jelzők alkalmazásával lehet elérni. A sokoldalúan felhasználható szövegben helyet kapnak mind a párbeszéddek, mind a leíró szövegek. Kezdő szinten általában a hétköznapi szituációkhoz kötődő dialógusokat alkalmazzuk. Az irodalmi párbeszéddek és a verses szövegformák – kevés kivétellel – csak a nyelvtanítás felsőbb szintjein lehetnek forrásszövegek, ugyanis ezek mindig egyéni, írói nyelvhasználatot tükröznek.

A szövegfeldolgozáshoz számos, különféle típusú gyakorlat kapcsolódhat, pl. fordítás idegen nyelvre, illetve az anyanyelvre, könyv nélküli szabad előadás, lánckérdések, tartalom elmondás, szituáció- és stílusváltás stb.

10. A magyar nyelvi készségek fejlesztése

A kommunikációnak két önálló formája létezik, vagyis a nyelv kétféleképpen funkcionál: beszélt nyelvként és írott nyelvként. A beszélt és az írott nyelv nem két külön jelrendszer, hanem ugyanannak a nyelvnek két stílusrétege, amelynek egymástól eltérő funkciója van. A módszertani szempontból is jelentős különbségeket a következőkben lehet összefoglalni:

A beszélt nyelv egyszerűbb szerkezeteket használ, mondatai általában rövidebbek, mint az írott nyelv. Egyes mondatokat, szókapcsolatokat megismételünk, kiemeljük őket, gesztusokkal, mimikával kísérjük közléseinket. A beszélt nyelv redundánsabb, de sokszor ökonomikusabb, mint az írás, a beszédhelyzet feleslegessé teszi bizonyos információk szóbeli kifejezését, ilyen esetekben elliptikus, vagyis kihagyásos mondatokat használunk.

A szókincs jelentősen különbözik: egyes szavak, kifejezések csak az egyik vagy a másik közlésmódra jellemzőek. A beszélt nyelv szupraszegmentális elemeit (hangsúly, ritmus, intonáció) írásban nem lehet adekvát módon kifejezni. A beszélt nyelv lehet monologikus (egy ember beszél, a többiek hallgatják) vagy dialogikus. A dialógusban a partner reagálásai befolyásolják a beszélgetést.

A tanítási órán az egyes témákhoz tartozó beszélgetések csak mesterséges szituációt jelentenek, és nem spontán megnyilatkozások. A nyelvoktatás cselek-

vési sorrendje – egyúttal módszertani modellje is: hallás – beszéd – olvasás – írás. Ez azonban többnyire nem sorrendet jelent, hanem a nyelvtudással kapcsolatos készségek egyes tényezőit fogja át.

A magyar nyelvoktatás során általában nem különítik el az egyes készségek kialakítását és fejlesztését, hanem komplex módon végzik ezt a feladatot. Így az egyes készségterületeken elért eredmények erősítik a többit és fordítva. Korábban voltak olyan metodikai elképzelések, amelyek szerint az oktatást szóbeli kezdő szakasszal célszerű kezdeni, mondván, hogy ez eredményesebbé teszi a beszédtanítást. A tapasztalat azonban azt mutatta, hogy felnőtt életkorban ez nem vezet jobb eredményre, és nem jelent előnyt készségkialakítási szempontból sem. Ugyanez vonatkozik a nyelvi anyag automatizálására is. A gyakori mechanikus ismétlés unalmas a felnőtt ember számára.

A hallás utáni megértés és a beszéd egymást kölcsönösen kiegészítő tevékenység. A hallás utáni megértés receptív, a beszédkészség pedig aktív, dinamikus tevékenység. A hallás utáni megértés nehézsége abban van, hogy meghatározott tempójú és ritmusú idegen nyelvi beszédet egyszeri hallás után kell felfogni. A szóbeli közlés egyszeri jelenség, amely azonnali reagálást kíván a résztvevőktől. A magyar nyelvi átlagos beszédsebesség percenként kb. 90 szó, tehát ennek megértésére kell felkészíteni a tanulókat. Az idegen nyelvű beszéd hallgatása közben gyakran elhangzik az a kívánság, hogy „Lassabban tessék beszélni!”, mert a tanulók az idegen anyanyelvűek beszédét gyorsabbnak érzik saját anyanyelvük tempójánál. A *hallás utáni megértés* fejlesztését a következő gyakorlatokkal lehet elérni: az anyanyelvi beszélők eredeti beszédének rendszeres bemutatása, a beszédtempó fokozatos növelése, magyar nyelvű óravezetés, az új anyag magyar nyelvű szemantizálása, mondatreprodukció és mondatbővítés hallás után, kulcsszavak megkeresése stb.

A *beszédkészség* a szóbeli nyelvhasználat aktív formáját jelenti. Az idegen nyelvi beszéd nem minden eleme automatizálható. A beszédkészségnek több fokozata van: az első a mindenáron való megértetésre való törekvés következtében: a tört magyar beszéd. A beszélő a szavakat egymás mellé rakja és gesztusokkal kíséri. Ez a fajta beszéd csak nagyon egyszerű gondolatok kifejezésére alkalmas. A következő beszéd szint lexikai és grammatikai szempontból egyszerű, beszédtempója akadozó. Az ilyen beszédkészséggel rendelkező megérti a mindennapi témájú idegen nyelvű beszédet, és a számára ismeretlen szavak jelentését a szövegösszefüggésből kikövetkezteti. A harmadik, a köznyelvi beszéd szint, amelynek elérése többnyire csak a nyelvországban töltött hosszabb idő alatt válik lehetségessé.

A beszédkészség fejlesztése során a beszéd tanítása fokozatosan elszakad a tanult szövegektől, s egyre több olyan gyakorlatra kerül sor, amelyben a kommunikáció reális beszédhelyzetekre épül. Az órán arra kell törekedni, hogy a hallgató minél többet beszéljen magyarul, különösen a forrásnyelvi környezetben folyó nyelvoktatásban, ahol a beszéd gyakorlása a tanórákra korlátozódik. Szabad beszélgetések során a beszélőt nem kell megállítani minden hibánál, célszerű inkább később, összefoglalva kijavítani az elhangzottakat. A beszédkészség fejlesztésénél nemcsak a szabad beszédgyakorlatokkal, hanem a memorizáló és a variációs gyakorlatokkal is foglalkozni kell.

Nyelvi szempontból a monologikus beszédet sokkal egyszerűbb tanítani, mint a dialógust. A monológot ugyanis elő lehet készíteni, a dialógusnál a párbeszéd folytatása azonban nemcsak a beszélő elképzeléseitől függ, hanem a partner reagálásától is. A dialógusgyakorlatok funkcionális, tartalmi és formai szempontból egymástól függő közlésekből állnak. Ezeket kommunikatív szempontból stimulusnak és reakciónak foghatjuk fel. A stimulusok feladata, hogy a megszólítottnál reagálásokat vagy valamilyen nyelven kívüli tevékenységet idézzen elő. Pl. csengetésre az ajtó kinyitása. A dialógus nemcsak kérdés-felelet lehet, hanem sok egyéb is, pl. csodálkozás, sajnálkozás, köszönet stb.

Az *olvasás* tanítása a nyelvoktatás során nem különül el külön óratípusként, hanem a többi készségfejlesztéshez kapcsolódva folyik. Célja, hogy a hallgatók elsajátítsák a folyékony olvasás technikáját. Ez történhet szótározás segítségével vagy anélkül. Az olvasási készséget olyan szintre kell fejleszteni, hogy segítse a magyar nyelvű szövegek fordítás nélküli megértését.

Az *írás* tanítása a nyelvoktatás kezdő szintjén történik, és összefügg a kiejtés és az olvasás tanításával. A legfontosabb követelmény az írás olvashatósága és a főbb helyesírási követelmények betartása. Tapasztalatok szerint a latin betűvel író hallgatók nagyon rövid idő alatt elsajátítják a magyar írásmódot. A latintól eltérő írással vagy egyéb sajátos írásrendszerrel rendelkezők tanítása minden esetben külön feladatot jelent. Az írásban vétett hibák többnyire megegyeznek a kiejtési hibákkal, de a két nyelv betűírásának eltérései is megjelenhetnek, pl. az -s, -sz tévesztése, a mellékjelek elhagyása.

11. Összegzés

A magyar mint idegen nyelv/hungarológia tanításában, hasonlóan más nyelvek és kultúrák tanításához, változatos módszerek fejlődtek ki az évszázadok során. Az aktuális módszereket mindig a tanár választja ki a tananyagtól, a pedagógiai szituációtól és hallgatók diszpozíciójától függően. Az idegen nyelvek tanítása nem hasonlítható más tantárgyak tanításához, mert azokkal ellentétben nem elsősorban racionális, hanem érzelmi megközelítést igényel tanártól és diáktól egyaránt.

A magyar nyelv megközelítése azért is érdekes, mert szerkezete gömbszerű, egymásba fonódó, és jelentős szemléleti eltéréseket mutat az indoeurópai modellhez képest. A magyar nyelv jelöléskényszere – vagyis az, hogy minden funkciót külön jel hordoz – gazdaggá teszi az alaktani rendszerét, szintetikus jellege a gondolatok kifejezésének tömör formáit kínálja. A magyar nyelv elsajátítása és tanulása kitartó munkát igényel, mert a sikerélmények nem az első néhány óra után jelentkeznek.

Az anyanyelvét tanító tanártól a kezdeti szűk ösvényen járás alapos felkészültséget kíván. Akármilyen módszerrel is tanítja a nyelvet, vissza kell fognia beszédtempóját, kifejezőbbé kell tennie artikulációját, lexikai és grammatikai szempontból szelektálnia kell közleményeit, és széles teret kell engednie a hallgatók megnyilatkozásainak. A nyelvi norma érvényesítése azonban mindig a tanár feladata. A hatékony tanításhoz szükséges néhány idegen nyelv tudása, de nem elég a közöttük lévő kontrasztok ismerete, hanem a tanított nyelv belső oppozícióit is fel kell tárni ahhoz, hogy kialakuljon a nyelvi rendszer autonóm – és tanítható – képe.

JEGYZETEK

- 1 Vö. *Idegen nyelv – anyanyelv*, 1970, pp. 13–27. *Az orosz nyelv oktatásának metodikája*, 1972, pp. 5–11.; Zerkowitz Judit, 1988, pp. 7–9.; Bárdos Jenő, 1986.
- 2 Vö. Dezső László, i.m., i.h.
- 3 Chomsky, 1965.
- 4 Corder, 1973.
- 5 Ld. Giay–Nádor, 1997 megfelelő fejezetét.
- 6 Ld. pl. Kiss Jenő tanulmányát, Giay–Nádor, 1997.
- 7 Földes Csaba, 1987, pp. 53–55.
- 8 A magyar nyelv számára ilyen szótárak eddig még nem készültek. A kísérletek közül például a Nemzetközi Hungarológiai Központban 1989/90-ben folyt kutatás eredményeként elkészült egy kb. 2000 lexikai egységet tartalmazó, négynyelvű, lexikai minimumszótár, amely azonban külső, egyedi okok miatt nem jelenhetett meg.
- 9 Vö. *Az orosz nyelv oktatásának metodikája*, 1972, pp. 105–107.
- 10 Lásd pl. Hegyi Endre tanulmányát, Giay–Nádor, 1997.
- 11 Vö. Hegyi Endre: A magyar nyelv idegen nyelvként való tanításának főbb módszertani problémái. In: *Idegen nyelv – anyanyelv*, 1970, pp. 63–76.
- 12 Vö. Rákosi Gábor, 1965 és Hegyi – Mihályi, 1964.
- 13 Az igekötővel kapcsolatos szórendi kérdéseket lásd a megfelelő alfejezetben.
- 14 Vö. Dálnoki-Fésűs, 1993, p. 15.
- 15 Vö. Dálnoki-Fésűs, 1993, p. 16.

IRODALOM

- Bárdos Jenő (1986). *A módszerek történeti alakulása és a módszerfogalom értelmezése az idegen nyelvek tanításában*. [Kandidátusi értekezés] Budapest
- Bárdos Jenő (1988). *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Budapest
- Budai László (1979). *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alap- és középfokú angol nyelvoktatásban*. Budapest
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge
- Corder, S. Pit (1973). *Introducing Applied Linguistics*. London
- Dálnoki-Fésűs András (1993). *Nyelvtanítás – nyelvtanulás*. Budapest
- Dezső László (1979). *A nyelvtudomány szerepe az idegennyelv-oktatás komplex megközelítésében*. Budapest
- Éder Zoltán – Kálmán Péter – Szili Katalin (1984). „Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában.” In: *NyéK* 56: 7–15. és *Dolgozatok* 5. sz.
- Erdős József – Prileszky Csilla (1992). *Halló, itt Magyarország!* I–II. köt. Budapest
- Erdős József – Kozma Endre – Prileszky Csilla – Uhrman György (1972). *Színes magyar nyelvkönyv*. I–II. köt. Budapest
- Földes Csaba (1987). *Magyar–német–orosz beszédfordulatok*. Budapest
- Giay Béla – Nádor Orsolya (1997). *Szöveggyűjtemény a magyar mint idegen nyelv/hungarológia tanulmányozásához*. [JPTE Pécs, megjelenés alatt]
- Hegyi Endre (1967). *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? (yelvoktatás és módszere*. Budapest
- Hegyi Endre – Mihályi József (1964). *Nyelvtani útmutató. Külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához*. Budapest
- Idegen nyelv – anyanyelv* (1970). Szerk. Babos Ernő és Károly Sándor. Budapest
- Kecskés István – Papp Tünde (1991). *Elméleti nyelvészet, alkalmazott nyelvészet, nyelvoktatás*. Budapest

- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford
 Az orosz nyelv oktatásának metodikája (1972). Szerk. Banó István és Kosaras István.
 Budapest
- Prileszky Csilla (1982). *Tanári kézikönyv a Színes magyar nyelvkönyvhöz*. Budapest
- Rákosi Gábor (1965). *A magyar nyelv gyakorlati nyelvtana*. Budapest
- Zerkowitz Judit (1988). *Tanítsunk nyelveket. Általános módszertan nyelvtanárok számára*.
 Budapest



A LIBROTRADE KFT. 1173 BUDAPEST, PESTI ÚT 237.
 ajánlja

COLLINS COBUILD ENGLISH DICTIONARY	3217,- Ft
OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY	2964,- Ft
LANGENSCHIEDTS GROSSWÖRTERBUCH	3583,- Ft
DUDEN DEUTSCHES UNIVERSALWÖRTERBUCH A-Z	8471,- Ft
WAHRIG DEUTSCHES WÖRTERBUCH	7702,- Ft
LO ZINGARELLI MINORE VOCABOLARIO DELLA LINGUA ITALIANA	6303,- Ft
CLAVE DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL ACTUAL	6608,- Ft
DICCIONARIO SALAMANCA DE LA LENGUA ESPAÑOLA	7230,- Ft

A könyvek megvásárolhatók, illetve megrendelhetők:

LIBROTRADE KÖNYVRÉSZLEG

1173 Budapest, Pesti út 273. Tel.: 258-14-63; Fax: 257-74-72

KÓDEX KÖNYVÁRUHÁZ EMELET IDEGEN NYELVŰ KÖNYVESBOLT

1054 Budapest, Honvéd u. 5. Tel./Fax: 153-07-72

BOOKSHOP

1052 Budapest, Gerlóczy u. 7. Tel./Fax: 118-86-33

BNB BIBLIOTHEK UNIVERSUM KÖNYVESBOLT

6727 Szeged, Bajza u. 4. Tel.: 06/62-486-984

LIBROTRADE KÖNYVESBOLT

9700 Szombathely, Berzsenyi tér 2. Tel.: 06/94-326-222

Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira

II. rész

A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programról és pedagógiáról

A tanulmánysorozat I. részében¹ ismertettük, hogy a pedagógia és az oktatásügy terén negyed százada kifejtett munkásságunk négy egymással összefüggő, ám ennek ellenére karakteres különbséget is mutató, a gyakorlatban ténylegesen működő programban (tantervben és taneszköz-rendszerben) teljesedett ki. E programok közül elsőként az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot és pedagógiáját mutattuk be. Most az előbbi program alapját jelentő Nyelvi, irodalmi és kommunikációs (NYIK) nevelési programról és pedagógiáról szólunk, amelynek kimunkálását 1971-ben kezdtük meg a Kaposvári Tanítóképző Főiskolán. A programnak neveléstörténeti jelentősége is van. Részben azért, mert ez az első olyan tantárgyi program és pedagógia, amely *egy évtizedes munka után került lezárásra kutatási beszámoló* formájában. Részben pedig abban áll a jelentősége, hogy a NYIK program volt *Magyarországon az első olyan alternatív tantárgyi program*,² amely az *alternativitás, illetve a pluralitás irányában áttörést hozott* a végletesen centralizált közoktatás-irányítás praxisában. A Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programot 1985-ben nyilvánította az akkori kultuskormányzat önként választható tantervi programmá, s azt is kikötötte a minisztériumi jóváhagyás, hogy a NYIK programot csak olyan pedagógusok taníthatják, akik előzetesen részt vettek a tanítására felkészítő száz órás tanfolyamon.

A nyelvi, irodalmi, kommunikációs program nemcsak Magyarországon ismert, hanem a *szlovákiai magyar nyelvű iskolák nagy részében* is – főleg kisiskolás korban – e program szerint tanítanak.³

A NYIK program – akárcsak a többi általunk kidolgozott és még kidolgozandó program – *akciókutatás során és eredményeként* született, és válaszmegoldást jelent az ezredforduló válságszindrómái közül az alábbiakra:

- Van-e esély arra, hogy az iskolában művelt, az *iskola világába beemelt kultúrától, értékvilágtól a tanulók és a fiatalok ne idegenedjenek el?*
- Van-e esély a tömegoktatás keretei között arra, hogy társadalmi rétegbeli hovatartozástól függetlenül az *iskola megközelítően azonos esélyt biztosítson minden tanuló képességeinek kibontakozásához?*

- Meddig tartható és működtethető a tömegoktatás intézménye a *professzionális* szinte nélkülöző „pedagógiai hagyomány” alapján?
- Mi mindennek kell történnie ahhoz, hogy a XX. század átfogó, *interdiszciplináris és multidiszciplináris* jellegű kutatási eredményei áthassák a *pedagógiát* minden ízében és szegmensében egy *humanizáltabb és elviselhetőbb iskolai praxis megteremtése érdekében?*

A NYIK programot kitüntetetten a fenti kihívásokra választ adó megoldásnak azért tekintjük, mert *azokra a tartalékokra épít, amelyek a 6–10 éves kiskolásokban kihasználatlanul maradnak* – nemcsak Magyarországon, hanem szinte világszerte – egy hamis, a gyermekek szellemi-morális lehetőségeit alábecsülő pedagógiai kultúra és pedagógiai praxis jegyében. A NYIK program kidolgozására fordított másfél évtizedes kutatás során igazolni tudtuk – és sajnos állításunk még ma is helytálló –, hogy a *kisiskoláskor tartalékait a mai napig figyelmen kívül hagyja mind a szakmai közvélemény, mind az oktatáspolitiká, olykor még a szülők maguk is, kimondva-kimondatlanul kétségbe vonva és korlátosnak tekintve a gyermekek intellektuális, kognitív és alkotó lehetőségeit.* Ez a leegyszerűsítő felfogásmód szoros összefüggést mutat a tanítók, így a tanítóképzés jelenlegi pedagógiai kultúrájával. Álláspontunk szerint a *kisiskoláskorban sem engedhető meg az absztrakt-kreatív-integratív gondolkodás fejlesztésének elhanyagolása.* Ebben az életkorban is *helye, szerepe van a didakticizmustól mentes, hiteles művészetnek és tudománynak mint tanulási forrásnak.* E feltevésünkkel, illetve igazolt álláspontunkkal szemben mind a tanítóképzés, mind a tanítói szakma az úgynevezett „életkori sajátosságok” dogmáját hangoztatja a gyerekek játékszükségletére, értelmi-kognitív teljesítményük korlátaira hivatkozva. Valójában arról van szó, hogy *sem a tanítók, sem az őket felkészítő tanítóképzők nem rendelkeznek azzal a tudományos háttérrel és felkészültséggel, amellyel igazodni tudnának a kiskolások potenciális szellemi és morális kapacitásához, hogy kielégülhessenek a 6–10 évesek különféle egészséges szükségletei (játék, pihenés, társasság stb.), teret kaphasson érdeklődésük, ugyanakkor tökéletesedhessen absztrakt gondolkodásuk, kommunikációs-szocializációs képességük, valamint finomodhasson énképük.*

Szakítva az imént bemutatott pedagógiai praxissal és hiedelmekkel, a NYIK programot a *nyelv- és irodalomtudományi, továbbá a kommunikációs és szemiotikai kutatások eredményeire, a képességfejlesztés metodikájára, valamint – tömegoktatásról lévén szó – a curriculum-szemléletre és pedagógiai-technológiai észjárásra és praxisra alapoztuk.* Kidolgoztunk egy olyan *elemzési, értékelési, összemérési metodológiát* is, amely alkalmas annak eldöntésére, hogy a programot alkalmazók esetében fellépő kudarc mennyiben fakadhat a program hibájából, s mennyiben állapítható meg a kudarc okaként a tanítók, illetve tanárok szakmai felkészületlensége, felelőssége.

A fentebb bemutatott problémák konfliktusos helyzetet teremtettek Magyarországon. A NYIK programnak rengeteg híve, de még több ellenzője volt és van a mai napig. Tény – és ezt még a program ellenzői is többnyire belátják –, hogy a *nyelvi, irodalmi, kommunikációs program szerint tanuló kiskolások fejlesztettsége igényes, hozzáértő tanítás mellett első látásra szembeűnő, s ez kitüntetetten kommunikációs-szocializációs felkészültségükben, nyelvhasznála-*

tuk igényességében és grammatikai elemzőképességükben érhető tetten. S nem lebecsülendő az sem, hogy maguk a tanulók is büszkék teljesítményükre. E kijelentések helytállóságát nyilvánvalóan igazolja, hogy a NYIK programmal még a hetvenes években első osztályosként kezdő, a programban hosszabb ideig részt vevő fiatalok nagy hányada ma már főiskolás vagy – gyakran magyar szakos – egyetemista.

A NYIK program eredményei, amelyeket mind a hazai, mind a külföldi szakmai közvélemény is kényszeredetten elismert vagy támadott, torz és felemás módon visszaköszönnek a Nemzeti alaptantervben is. Bennünket, a program kidolgozóit egyáltalán nem tesz boldoggá kutatási eredményeink és programunk eme hivatalos, a program pedagógiáját, tudományos megalapozottságát semmibe vevő, a szellemi jogvédelemnek fittyet hányó „NAT-béli” adaptációja. S az sem éppen megnyugtatóra ad okot, hogy a napjainkban megszorodó tantervek és úgynevezett tankönyv-családok büszkén kezdik hirdetni, hogy egyetértenek a kommunikációs képességek fejlesztésének szükségességével. Ma már készek elismerni, hogy a tudományos nyelvtanítás központi eleme nem a szó és a mondat, hanem a szöveg. Mivel Magyarországon a szakmai alkotók jogvédelme a pedagógiai alkotásokra nem terjed ki – bár kiterjesztésük érdekében nem kevés erőfeszítést tettünk már –, magunk mint kutatók, programkidolgozók és szerzők aligha tehetünk mást, mint hogy felmutatjuk eredeti törekvéseinket, ismételten tisztázzuk azok motívumait, és emlékeztetünk arra, hogy a nyelvi, irodalmi kommunikációs program a XX. századi nyelvtudományi, szemiotikai és kommunikációelméleti tanításokra épül. S azt is kénytelenek vagyunk hangoztatni, hogy a jelenlegi pedagógiai kultúra birtokában dolgozó tanítók és tanárok a sokat emlegetett 100 órás tanfolyam elvégzése nélkül alkalmatlanok a program kivitelezésére a programban foglalt értékek sérelme nélkül. Mindezen tényeket figyelembe véve ebben az írásban a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program eredeti törekvéseit mutatjuk be egy olyan írás alapján, amely a *Magyar Tudomány* című folyóirat 1984. 9. számában jelent meg, ahol szerzőként a magyar tudományos élet legjavát állt módunkban tájékoztatni az anyanyelvi nevelés megújításáért végzett kutatói-fejlesztői munkánkról.

Programunk a kísérleti szakaszban tanulmányozta – az *alkalmazott nyelvészeti, nevelésszociológiai és az életkor-pszichológiai kutatások új eredményeire építve* – a kisiskolások *élőszóbeli és írásos kommunikációs képességeinek fejlesztési lehetőségeit*. Erre a célra *kommunikációelméleti nézőpontból kiválasztott és elrendezett tananyag* készült.

A NYIK tananyaga 12 tevékenységkört, illetve ismeretkört fog össze egységes rendszerbe. A tevékenységkörökhöz soroljuk az *olvasást, gyorsolvasást, önművelést, írást, helyesírást, beszédművelést, fogalmazást*, de még az *önismeretet és a társadalmi érintkezés* tanulását is. Ez utóbbi kettőt úgy, hogy pl. az énkép fejlődését segítő, a kisiskolások önismeretét fejlesztő, lényegét illetően pszichológiai, etikai természetű ismereteket feladatmegoldások sorozatában tanítjuk. Ugyanez vonatkozik a társadalomismeretre is. Ennek során a köznapi érintkezést, a mindennapi kommunikációt tanítjuk a különböző szervezetekben (postán, vasúton, iskolában stb.) tetten érhető érintkezési szokások figyelembevételével. Ismeretkörnek, az anyanyelv-ismeretet (nyelvtant), az irodalmat és a

kommunikációt (a kommunikációs folyamatokról, tényezőkről és funkciókról való tudást) tekintjük.

A következőkben azt taglaljuk röviden, milyen társadalmi szükséglet, milyen tudományfejlettség tette lehetővé az adott művelődési anyag (tevékenység- és ismeretkör) tantervbe illesztését.

Az *olvasást* programunk szempontjából úgy tekintjük, mint a *lehető legrövidebb idő alatt elsajátítandó információszerzési lehetőséget*. E törekvésünk természetesen nem új, valamennyi hazai olvasástanítási koncepció ezt vallja. A lényeges különbség abban van, hogy az olvasás tanítását az olvasás lehetséges funkciói szerint kezeljük. Elkülönítjük a *néma olvasást*, a *gyorsolvasást* és a *felkészülés utáni hangos olvasást*, azaz *felolvasást*. Leszögezzük, hogy a gyorsolvasás nem azonos a gyors tempóban történő olvasással. Gyorsolvasáson a szóképolvasásnál fejlettebb, gondolategységenkénti néma olvasást értünk, amely speciális olvasási technikák elsajátítása révén biztosítja a leggyorsabb olvasás mellett a legnagyobb fokú megértést. A felkészülés utáni hangos olvasás tanulása esetében különbséget teszünk a *szépirodalmi*, az *ismeretterjesztő* és a *publicisztikai szövegek* olvasása közt. Az előzetes felkészülésen azt kell érteni, hogy az olvasásra vállalkozó tanuló az elolvasandó szöveget elemzi mondatfonetikai és szövegfonetikai szempontból, azután gyakorol, majd a kijelölt, vagy a maga által választott személynek, vagy csoportnak fölolvassa a szöveget. A néma olvasást ugyancsak különböző műfajú szövegeken gyakoroltatjuk. Műfajok tekintetében különválasztjuk az ismeretterjesztő, a publicisztikai (hír, tudósítás, cikk, recenzió stb.), az ún. információs szövegek (figyelmeztető feliratok, műsorfüzetek, jegyzékek) és a tömör, szakszerű szövegek (szócikkek), valamint az ún. mindennapi (közhelyekkel is tarkított, humoros) szövegek olvastatását. Más témákat dolgozunk fel az információs, mást a publicisztikai és megint mást a mindennapi szövegek kapcsán. Míg 1. és 2. osztályban az olvasás gyakorlásával összefüggő témaköröket a jelen szempontjából ragadjuk meg, addig 3. és 4. osztályban e problémákat történetiségükben, történeti fejlődésükben mutatjuk meg, és kitekintünk a lehetséges jövőre, az ezredforduló világára is.

Programunk tartalmazza az *önművelő képességek korai megalapozását*. Mi már 1. osztálytól a *könyvtárhasználat* mellett – az iskolán kívüli önművelés lehetőségeire történő felkészítést is föl vállaljuk a *közművelődési intézmények látogatása*, a rádió és a televízió *műsorainak szelektív figyeltetése* révén.

A *beszédművelés* problémakörét tantervünk szétválasztja a *helyesejtés tanítására* és a *beszédfejlesztésre*. (Ez utóbbit a hazai pedagógiai gyakorlat a szóbeli kifejezőképesség fejlesztéseként, szóbeli szövegalkotásként ismeri.) A helyesejtés tanításának lényege: a helyes kiejtés normáihoz igazodó beszédhallás és beszédmozgás fejlesztése. Ennek érdekében tananyagunk a *légzéstechnika*, a *hangadás*, az *artikuláció*, a *tempó*, a *ritmus*, az *időtartam*, a *hangsúly*, a *hanglejtés* és a *hangkapcsolatok* ejtésének rendszeres, szisztematikus gyakorlását írja elő. A *spontán beszéd* fejlesztése érdekében a következőket gyakoroltatjuk: *kapcsolatfelvétel*, *kérés*, *felszólítás*, *meghívás*, *bejelentés*, *jogos panasz*, *elbeszélés*, *üzenetközvetítés*, *hirdetés*, *leírás*. A felsorolt szövegtípusok – tapasztalataink alapján – csoportkommunikáció keretében gyakorolhatók legeredményesebben. Gyakorlatunk lényege, hogy a beszédfejlesztéssel összefüggő műfaji kér-

déseket a szövegtani és kommunikációelméleti kutatásokra építve rendszerszerűen tanítjuk.

A *nyelvtan 2. osztálytól* szerepel a tananyagban. A kísérlet koncepciójának kialakításakor felmerült, milyen grammatikát tanítsunk. Álláspontunk szerint *úgy közvetítjük a klasszikus leíró nyelvtant, hogy abba beleillesztjük azokat az új eredményeket is, amelyek elsősorban a strukturális grammatikai kutatásokból erednek.* Ezeket – természetesen – a gyakorlatrendszerek összeállításában érvényesítjük. A tananyagot a következő rendben szerepeltetjük: 2. osztályban *hangtani ismereteket* közvetítünk, beleértve a magánhangzók megkülönböztetését a nyelv vízszintes és függőleges mozgása szerint, valamint az összeolvadás és hasonulás problémáit. Elemi ismereteket nyújtunk a *szövegről*. Majd a *mondatokat* tanítjuk a beszélő és a hallgató közléseiben felismerhető *kommunikációs szándék szempontjából*. Már 2. osztályban megjelenik a megnevezés, a felismerés szintjén az *egyszerű és összetett mondat*, az alaktani ismeretek köréből pedig a *szó szerkezet és a szóösszetétel*. A 3. osztályban tanítjuk a *szófajtani ismereteket*, különös tekintettel a szövegalkotásban olyan nagy szerepet játszó névmásokra, összefüggésben természetesen a többi névszóval és az igével. A szófajtani ismeretek nagy részét a szó szerkezetek kapcsán tanítjuk, kitekintéssel a kommunikációs folyamatok grammatikailag tetten érhető jelenségeire. Ebben az osztályban *szókincstani, frazeológiai és jelentéstani* ismeretek is megjelennek. Ez utóbbiak a szövegalkotásban térülnek meg. A szövegkorrekciós képességeket fejlesztik a 2. és 3. osztályban a *mondattal és a szöveggel végezhető grammatikai műveletek: az átalakítások, a szűkítések, a bővítések és a kapcsolások*. A 4. osztály tananyagának középpontjában a nyelvhelyességi ismeretek tanítása áll. Úgy véljük, nyelvtantanítási programunk elégséges a helyesírási készség tudatos megalapozásához és egy helyesírási önkorrekciós képességrendszer kialakításához. De ahhoz is alap, hogy a kommunikáló felek közötti információcsere sikerét garantáló elemi *nyelvhelyességi normákat* elsajátíttathassuk.

Az *írás tanítást* valamennyi kisiskoláskori tantervhez hasonlóan, a kísérlet kezdete óta terveztük. Az írás tanítást *szorosán kapcsoljuk a helyesírás tanításához*. A 3. osztálytól az írásgyakorlást a gondolkodásfejlesztés szolgálatába állítjuk. Egyszerűbb *következtetési módokat* gyakoroltatunk a tanulókkal. Pl. a felső és alsó tétel ismeretében a záró tétel leírását. Vagy az alsó és a záró tétel ismeretében a hiányzó felső tétel megadását.

A *helyesírás* tanítása programunkban központi jelentőségű maradt, bár mind a tanterv, mind a taneszköz-tervezés, mind a napi gyakorlat szintjén igyekszünk kitüntetett szerepet biztosítani a beszédnek, a verbális kommunikációnak. Úgy látjuk, programunkban nemcsak „megbecsült”, hanem „kedvezőbb” is a helyesírás helyzete, mert a nyelvi rendszer teljességre törekvő tanításával párhuzamosan a helyesírás rendszerét is megláttatjuk. A helyesejtést az egyik helyesírási alapelv (a fonetikus elv) megismerése érdekében is tanítjuk.

Az öncélú grammatizálás veszélyeit nem azzal próbáljuk megkerülni, hogy visszariadunk a – tudatos helyesírást megalapozó – szakszerű helyesírási elemzéstől, hanem éppen azzal, hogy ez utóbbit tudatosan vállaljuk azokban az esetekben, ahol az automatizáció a gyermeknek még nem segíthet (pl. a hasonulás,

az összeolvadás, az egybeírás, a különírás esetében). Szerepel még tantervünkben a *helyesírási hibák javítása*, a *helyesírási önkorrekción*, a *helyesírási szótár és szabályzat kezelése*.

Fogalmazástanítási gyakorlatunk sok tekintetben eltér a magyarországi gyakorlattól. A legfőbb eltérés az, hogy már 2. osztálytól tanítjuk, illetve, hogy a műfajokból többet tanítunk. A műfajok közül a 2. osztályban tanulják a gyerekek az *elbeszélést*, *hírt*, *hirdetést*, 3. osztályban az előzőek mellett a *meghívót*, *a leírást*, *a jellemzést és a levelet*. A 4. osztályban a *riport és a könyvismertetés készítését* is gyakorolják. 3. osztálytól kezdve a műfajra és a szerkesztésre vonatkozó ismereteken kívül a nyelvhelyességi normákra és a szövegkoherenciára vonatkozó szabályok tudatosításával növeljük a tanulók biztonságát a szövegalkotásban. A tanítás során következetesen érvényesítjük a kommunikációban nélkülözhetetlen szerepet játszó 2. személy szempontjait.

Az *irodalom* tanításával kapcsolatosan az alapvető problémánk így hangzik: elérhető-e valamennyi kisiskolás esetében, hogy a gyermekirodalomhoz – a lírához és az epikához egyaránt – kedvező és aktív viszonya alakuljon ki? Azaz elérhető-e, hogy a lírai műveket éppúgy megszeressék a gyerekek, mint az epikait (a mesét, elbeszélést stb.)? Az irodalomhoz való aktív és kedvező viszonyulás kialakítása csak az élményszerűség biztosítása révén oldható meg, vagy szükséges hozzá műelemzés is, illetve ezen túlmenően az irodalomhoz fűződő egyéb tevékenységek, pl. versmondás, versírás, gyűjtés stb.? E problémákra válaszolva alakítottuk ki irodalmi tananyagunkat, a következők szerint: *szépirodalmi szövegek mimetizálása; irodalmi műelemzés előkészítése; vers- és prózamonddás; az irodalmi művekkel szembeni értékelő magatartás, valamint a szép irodalom olvasásával kapcsolatos szokások kialakítása. Kisiskoláskori irodalomtanításunk középpontjában a mai magyar irodalom áll.*

A *kommunikáció* sikeres elsajátítása érdekében az emberi kommunikáció tényezőinek tudatosítását, valamint a *kommunikációs kódok* (nyelvi és nem nyelvi kódok: a testtartás, a gesztus, a tekintet, az arcjáték, a vokális jegyek) köréből a *tömegkommunikációt*, az *ember–állat*, az *állat–állat kommunikációt* mutatjuk be. A kommunikációs tevékenységeket nem csupán gyakoroltatjuk, a kommunikációról ismereteket is nyújtunk. Természetesen a kommunikációra vonatkozó, némileg szisztematizált ismereteket nem hosszadalmas leíró szövegek révén tanítjuk, hanem feladathelyzetekhez kötve.

A kommunikációs ismeretek köréhez szorosan kapcsolódik a *társadalomismeret: a társadalmi érintkezés tanítása*. A beszéd fejlődésével kapcsolatos életkor-pszichológiai vizsgálatokkal egybehangzóan arra a felismerésre jutottunk, hogy a kisiskolások rendkívül nehezen sajátítják el a kommunikációs funkciók közül a kapcsolatfelvevőt. Egyszerűbben szólva: rendkívül nehezen ismerik föl azt a helyes és elfogadható viselkedésmódot, amelyet a különböző intézményekben, szervezetekben kell tanúsítaniuk, ha abban, illetve ott valamilyen elintéznivalójuk akad. Különösen áll ez a hátrányos helyzetű tanulókra. Ezért foglalkozunk a könyvtári, az egészségügyi, a közlekedési és a postai dolgozókkal történő kommunikáció (kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás) tanulásának a kérdésével. Ezt oly módon oldjuk meg, hogy háttérismereteket közvetítünk a tanulóknak a kérdéses szervezetekről. Ezeknek az ún. háttér-informáci-

óknak a megértése feltétele a sikeres szóbeli kommunikáció, kitüntetetten a kapcsolatfelvétel tanításának. Felfogásunk szerint a társadalmi szervezetek szférájában lezajló, tetten érhető kommunikációs minták, normák megismerése élet-szerűvé és élményszerűvé teszi a kommunikáció tanulását, és utat nyit abba az irányba, hogy a gyerekek mindennapi életüket egyre önállóbban, szabadabban élhessék.

A kisiskolás *énképe* az iskolai életmód hatására spontán módon fejlődik. Kevesen tették fel a kérdést, milyen lehetne a kisiskolások *énképe*, ha az önmagukra reflektálást, illetve annak módjait külön is tanítanák nekik. E probléma megoldására alakítottuk ki az *önismereti programot*. Fontosnak tartjuk pl. a személyi adatok tanítását – egyéenkénti konkretizálással – a nagyon *hátrányos helyzetűek szocializációs, perszonalizációs folyamatainak felgyorsítása, az énonozosságtudat mielőbbi kialakulása* érdekében. Ezen túl tanítjuk még a külső testi jellemzők helyes és pontos megítélésére vonatkozó ismereteket, továbbá *néhány pszichikus és erkölcsi tulajdonság tudatosítását* a mindennapi élethelyzeteket visszatüköröző, komikumot is megengedő szövegek, diaképek felhasználásával, hogy az így megszerzett ismereteket saját maguk és környezetük, elsősorban társaik értékelésében hasznosítani tudják. 3. és 4. osztályban tudatosítjuk a szociális szerepeket, a csoportok életét és néhány konfliktust szociálpszichológiai és etikai nézőpontból.

A fentebb bemutatott tananyagot kis lépések sorozatában alakítottuk ki. Mindig azt vizsgáltuk, tanítható-e kisiskolásoknak pl. a gyorsolvasás, a helyesejtés, az irodalmi műelemzés, a nem verbális kommunikáció stb. Miután e taníthatósági kérdésekre rendre válaszoltunk, fölmerült a kérdés, miként valósítható meg egy-egy új, a gyakorlatban nem honos nyelvhasználati tevékenység halmozottan hátrányos helyzetű (cigány), s miként ún. elit osztályban. Milyen módon olyan osztályokban, ahol hátrányos helyzetű és előnyös családi helyzetű gyerekek együtt tanulnak. Miután e problémákra kísérleti munkánk során válaszoltunk, néhány követelményt meg tudtunk fogalmazni arra vonatkozóan is, hogyan, milyen feltétek mellett terjeszthető széles körben a program.

Nyilvánvalóvá vált, hogy a programot csak *differenciált, egyénre szabott tanítással* célszerű végezni. Hadat kellett üzennünk a gyermekeket homogenizáló, az egyéni tanulási, fejlődési tempót figyelmen kívül hagyó frontális osztálymunkának. Ez azonban csak akkor kivitelezhető, ha biztosítjuk, hogy a gyerekek egy része az osztálymunka keretei között a pedagógus közvetett irányításával, *nagyfokú motiváltság mellett önállóan* dolgozzon. E kívánalom érdekében jóval több – *az önálló tanulást lehetővé tevő – taneszközt kellett kifejlesztünk*. Nemcsak nyomtatott taneszközöket, hanem audiovizuális eszközöket is készítettünk. Ez utóbbiak nélkül helyesejtést, gyorsolvasást, beszédfejlesztést igencsak szegényesen, kis hatásfokkal lehetne végezni.

Az önálló, egyénre szabott tanulás követelménye a taneszközök mellett indokoltá tette, hogy osztályainkban 100–200 kötetes kézikönyvtár álljon a gyerekek rendelkezésére. Kézikönyvek, szótárak, lexikonok, antológiák nélkül az önművelési szokásokat, képességeket nem lehet kialakítani. Persze a taneszközök és a kézikönyvtár együttesen is kevés a sikerhez, ha a közreműködő pedagógusok attitűdjeik, képességeik folytán alkalmatlanok a program megvalósítá-

sára. E nem mindennapi gond megoldásához elemeznünk kellett tanítóink helyzetét és napi gyakorlatát, s *meg kellett oldanunk a közreműködő pedagógusok radikális átképzését.*

Programunk sikere nemcsak a *pedagógus tudásától, képességeitől függ, hanem attól is, hogyan viszonyul a gyermekhez, milyen a gyermekszemlélete, a nevelési stílusa, a pedagógiai felelőssége.* Konceptciónk azzal, hogy a *hátrányos helyzet felszámolását és a tehetséggondozást elsődleges feladatának tartja, a tanítónak parancsolóan írja elő, hogy napi munkáját a pedagógus-etika normái szerint végezze.* Pedagógus-etika mint szaktika (szakmai etika) régóta létezik. Létezését sajnos sokáig félreértették, leszűkítették a pedagógusok kötelező példaadására. Ritkán kérték számon a tanítón, hogy rendelkezik-e azokkal a személyiségvonásokkal, amelyek feltételei annak, hogy egyáltalán gyerekekkel bánhasson – a szó etikai és nem szűk szakmai értelmében.

Minden olyan szakmában, amely alkotó jellegű, amely nem tűri a rutint, amely kezdeményező-készséget tételez fel, ahol az ún. „munka tárgya” maga az ember, ahol a munkatevékenység az emberekkel való közvetlen kapcsolatban, a velük való közvetlen érintkezésben realizálódik – mégpedig olyan szituációban, amelyben a két fél között az egyenlőség és az egyenlőtlenség, az alá és fölérendeltség tetten érhető –, ott helye van a fokozott felelősség fölvetésének. Nyilvánvaló: a pedagógusszakma ilyen! Ezért, mint már írtuk, meg kellett fogalmaznunk a nevelői magatartás néhány szabályát és a tanítók kívánatos nevelési stílusát. *A kívánatos stílust az együttműködő (kooperatív) tanítói magatartásban látjuk.* Felismertük ugyanis, hogy kísérletünk törekvése forog kockán, ha a tanítás folyamatában nem jön létre együttműködés a tanító és a gyerek között.

A legtipikusabb gond, amellyel talákoztunk, a *gyermekek egy részével szembeni negatív beállítódás, nevelhetőségük megkérdőjelezése.* Pedagógusaink egy része *előítéllettel viseltetik a cigány tanulókkal, a hátrányos helyzetűekkel szemben.* Egy másik probléma: a gyermek *teljesítőkétségének kétségbevonása.* Többen nem hiszik el, hogy a gyerek intellektuális és kreatív kapacitása egészen más, mint ahogyan azt tanulták vagy gondolták. Ezért a „gügyögés pedagógiájához” folyamodnak, mindent „agyonmagyaráznak”. Nem tételezik föl, hogy a gyermekek latens tanulással sok mindent tudnak már a szülőktől, kortárscsoportjuktól és a tömegtájékoztatásból. Gyakori hiba még a szakmai felkészületlenségből származó *türelmetlenség.* Még gyakoribb a *gyermekkel szembeni rejtett agresszió,* amely a hanghordozásban, a tekintetben, a mimikában jut kifejezésre, de nagyon gyakran a modoros nyelvhasználatban is. Ezért lényeges, hogy a személyi érintkezésben, tehát mind a verbális, mind a nem verbális kommunikációban az érintkezés, az interakció egyenlőségen alapuljon, kölcsönös kapcsolattá váljon.

A kisiskolás kori NYIK program bemutatása után tájékoztatjuk a tisztelt olvasót, miként alakul a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés programja a felső tagozaton (5–8. osztály), valamint a középiskolás gyakorlatban (9–12. osztály). Ez utóbbiak esetében elsősorban tematikákat közölve illusztráljuk, hogy a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program – tanulásra felké-

szült tanárok közreműködését feltételezve – miként járulhat hozzá a cikkünkben már hivatkozott és problémaként megfogalmazott válságszindrómák megoldásához.

A kísérletező munka nemcsak a kisiskolás korra, hanem a felső tagozatra, valamint a középiskolára (gimnáziumra és szakközépiskolára egyaránt) is kiterjedt. A kísérletek színhelye 1985-től kezdődően a *Törökbálinti Általános Iskola, Gimnázium és Szakközépiskola* volt. (Kísérleti osztályok természetesen az ország különböző pontjain szintúgy működtek kontrollpárjaikkal együtt, mint a kisiskolás kori program kialakításakor.) A szükséges összeméréseket itt is elvégeztük. (Az eredmények részletező közlésétől e helyen eltekintünk.) Nem hallgathatjuk el azonban azokat a kísérleti tapasztalatokat és nehézségeket, amelyeket a program felső tagozatos és középiskolai fogadtatása jelentett és jelent napjainkban is. Az alapvető probléma, hogy a *főiskolán és egyetemen magyar szakos diplomát szerzett pedagógusok nagy része vagy a fenntartását hangoztatta a kisiskoláskori program „maximalizmusával” szemben, vagy ha elfogadta is azt, rendkívül nehezen volt képes megbirkózni a kisiskolás kori programban megkezdett képességfejlesztő munka továbbvitelével, az ehhez szervesen kapcsolódó differenciált tanulásszervezés új típusú pedagógiai képességeket igénylő kihívásaival. Legtöbbjüknek gondot okozott a modern nyelvleírási szemléletmódok megtanulása, valamint a program egészét átható szemiotikai és kommunikációtani ismeretek integrálásának és aktualizálásának igénye. Ezeknél is nagyobb problémát jelent a NYIK programnak az a törekvése, hogy a nyelvhasználati képességek fejlesztését nem szűkíti le a kisiskolás korra, hanem ragaszkodik hozzá 12 évfolyamon át, vagyis szem előtt tartja, hogy a nyelvhasználati képességeit (az olvasást, az írás-helyesírást, a helyesejtést, a szóbeli szövegalkotást, a különböző műfajokban testet öltő fogalmazást, valamint az illetendő magatartáshoz szükséges kommunikációs kultúra elsajátításával kapcsolatos képességeket) rendszeresen fejleszteni, tökéletesíteni kell mind a lemaradó, mind a tehetséges tanulók körében. E nehézségek ellenére – miután meggyőződünk kísérleti eredményeink alapján arról, hogy a képességfejlesztést lehetetlen lezárni a 4. osztály végén, s nem elég azután már csak „ismereteket közvetíteni” a nyelvről, s legjobb esetben csupán a helyesírássra és a fogalmazásra ügyelni – kitartunk amellett, hogy a kisiskolás korban megkezdett és helytállónak bizonyuló tantervi struktúrát és az arra épülő taneszköz-felfogásunkat az érettségiig végigvisszük. Tesszük ezt azért, mert ellenőrizhető tudást szereztünk arra vonatkozóan, hogy a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program mint integrált program jelentős mértékben hozzájárul a tanulóképességek, a tanuláshoz kapcsolódó alkotói lehetőségek, a sikeres életvezetés kialakításához, továbbá a tanulók énképének megalapozásához. Durvábban fogalmazva: vállaltuk, hogy programunkat nem igazítjuk sem a tankönyvpiac nyomorgató szeszélyeihez, sem a tanárok jelenlegi anyanyelv-pedagógiai kultúrájához, s nem idomulunk a Nemzeti alaptanterv divatszerű (kísérletileg megalapozatlan) inkoherens vonásaihoz sem. Reálisan számolunk azzal, hogy a jelenlegi pedagógiai kultúra mellett programunkat csak azok az igényes tanárok és iskolák választják, akik és amelyek a minőségelvvel nem jelszószerűen azonosul-*

nak, hanem a *program megkívánta szaktudományos és pedagógiai ismeretek elsajátítására önként vállalkoznak a program művelését kezdettől meghatározó eredményfelelősség jegyében.*

Ezek előrebocsátása után – a *Modern Nyelvoktatás* olvasóközönségére tekintettel – vázlagszerűen bemutatjuk az 5–12. osztály programjának struktúráját, kiemelve a nyelvészeti-kommunikációs tartalmakat, s eltekintünk az irodalmi anyag ismertetésétől. Ez utóbbi kapcsán azonban megjegyezzük, hogy programunk irodalmi anyagát a nyelvészeti háttér (szemiotika, kommunikációtan, stilisztika) teljességgel megalapozza. Az irodalmi műelemzés a poétikai és vers-tani tudnivalók mellett a fentebb hivatkozott diszciplínák eredményeire épül.

Az 5–12. osztály tananyaga – tanulási programja – az alábbi struktúra mentén szerveződik:

A) KOMMUNIKÁCIÓ

Olvasás

Gyorsolvasás

Felkészülés nélküli hangos olvasás

Felolvasás

Könyvolvasási szokások kialakítása

Tájékozódás az olvasáskutatás témakörei és eredményei körében

Írás, írásos kommunikáció

Írástechnikák (gépírás, gyorsírás elemeinek) elsajátítása

A helyesírás, a helyesírási elemzés és a helyesírási szempontú szövegjavítás gyakorlása

Helyesírási hibák gyűjtése

A mai magyar helyesírás történeti előzményeinek megtanulása

Fogalmazás

Az előbeszéd gyakorlása

Helyesejtés-tanulás

Az előbeszéd gyakorlása

Mások meghallgatása, a hallgató-befogadó szerep gyakorlása

A beszédet kezdeményező személy információinak felfogása, a szövegértés gyakorlása

A beszédpercepció fejlesztése

A beszélő személy és az általa közvetítettek hitelességének elemzése

B) NYELVÉSZET

(Megjegyzés: A nyelvészet anyaga mint koherens ismeretrendszer természetesen osztályonként tematikailag eltérő. Illusztrálásképpen itt a 7. osztály nyelvészeti anyagát mutatjuk be.)

A szöveg fogalma

A szöveg típusai

Szövegtípusok a realizálódás alapján

Szövegtípusok a közlő szándéka alapján

Szövegtípusok a műfajiság szerint

Szövegtípusok a szerzőség alapján

A szöveg szerkezete

Makroszerkezet

Mikroszerkezet

A koherencia

A szövegkoherencia grammatikai mutatói

A szövegkoherencia jelentéstani mutatói

Tekintettel azokra az olvasókra, akik érdeklődnek a nyelvészeti tananyag osztályokhoz igazított témái iránt, felsoroljuk az 5–12. osztály legfőbb nyelvészeti témáit.

5. osztály: Szemiotikai bevezető; A beszédhangtól a mondatig (valamennyi nyelvi szint a szöveget leszámítva. A szöveggel a tanulók 2–4. osztályban már megismerkedtek.); A nyelv ápolása; Nyelvünk életrajza; Magyar nyelvjárások.

6. osztály: A mondat; Névadás a magyar nyelvben.

7. osztály: Lásd fentebb, részletezve!

8. osztály: A stílusról, a stílust vizsgáló stilisztikáról; Stílusfajták és szövegtípusok; Stilisztika és stílustörténet; Tájékozódás a szépirodalmi, valamint a tudományos nyelvhasználat, stílus világában.

9. osztály: A kommunikációról tanult ismeretek rendszerszerű áttekintése; Általános nyelvészeti témájú szakszövegek olvasása, értelmezése, jegyzetelése; Dialektológiai és nyelvészeti témájú szakszövegek olvasása, elemzése, jegyzetelése; Írás- és helyesírás-történeti témájú szakszövegek olvasása, értelmezése, jegyzetelése.

10. osztály: Szókincstani ismeretek tanulása szakszövegolvasás, szövegelemzés, jegyzetkészítés révén; Jelentéstani ismeretek szerzése szakszövegek olvasásával, értelmezésével, jegyzetelésével; A korábbi évfolyamokon tanult alaktani, szófajtani, mondattani tudnivalók ismétlése alkalmazott nyelvészeti ismeretek, normák (helyesírás, nyelvhelyesség, stilisztika) aktualizálásával; A grammatikai viszonyok hasonló és eltérő kifejezési módjainak felismerése az anyanyelv és a tanult idegen nyelv összevetése révén.

11. osztály: Bevezetés a nyelvtudomány tanulmányozásába; A nyelvvizsgálat alapvető módszerei; A nyelvreírás modelljei; A nyelvtudomány diszciplínái; A magyar nyelvtudomány története és intézményesültsége.

12. osztály: A magyar nyelvreírás műhelymunkái; Generatív mondat-elemzés; A szövegtani kutatások főbb témái; A szövegtani kutatások gyakorlati vonatkozásai (szövegkritika, kriminalisztikai szövegvizsgálat, fordításelmélet).

A kívülálló, ám nyelvészeti témákban jártas pedagógus olvasó a fenti tematika láttán indokoltan gyanakodhat arra, hogy a programkészítők túlzásokba estek, hisz a bemutatott tematika azt a tudásanyagot öleli fel nagyjából, amelyet a felsőoktatásban különböző mélységben „szakosoknak” szokás oktatni. A kétkedőknek csupán annyit tudunk mondani, hogy aki kisiskolás korában nyelvészeti alapozottságú tananyaggal szembesül a hozzá igazított tréningek során, meg azzal az attitűddel, hogy többféle nyelvi tudás, többféle nyelvreírásmodell létezik, s emellett tanulja és birtokolja a szempontváltás képességét, annak a fenti tematika nem sok, inkább kihívás, mégpedig teljesíthető kihívás.

A bemutatott program – nem győzzük hangsúlyozni – *élő, létező, működő program*. Egyféle *megoldásválasz* korunk *oktatási válságszindrómáira*. Olyan válasz, amely a vélekedések helyett *kutatásra, akciókutatásra épül*. Olyan válasz, amely nem abból indul ki, hogy jelenleg mi van az iskolákban, s a tanárok mire képesek, mire nem. Arra koncentrálni, hogy *milyen képességek kamatoztathatók a fiatalság körében*. A pedagógiai hiedelmek és babonák helyett pedig – a posztmodernben, igaz, gyanússá vált, de – a mégiscsak létező *tudományos eredményekre építünk problémáink felismerése és megoldása során*.

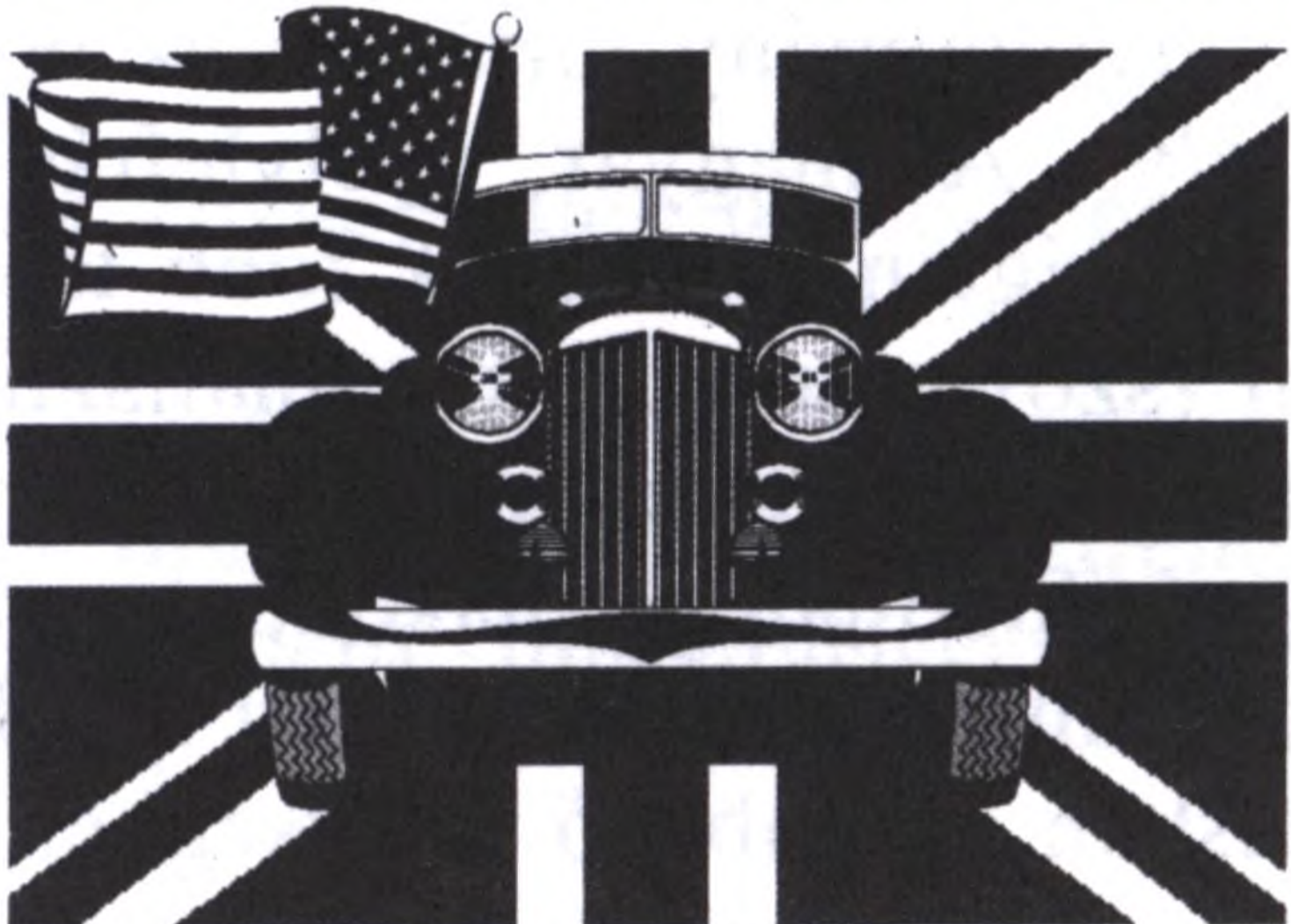
JEGYZETEK

- 1 *Modern nyelvoktatás* 1994/4, pp. 22–30.
- 2 Zsolnai József: *Nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési kísérlet I–II*. Veszprémi Országos Oktatástechnikai Központ, 1982, p. 272, illetve 383.
- 3 Zsolnai Józsefné: „A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program fogadtatása Szlovákiában.” In: *Az elvesztett teljesség*. Kortárs Kiadó, 1995, pp. 252–257.

NYELVTANULÁS MENET KÖZBEN,
AUTÓBAN, VONATON, BICIKLIN,
HÁZIMUNKA KÖZBEN, KONYHÁBAN, KERTBEN VAGY
SÉTÁLÁS KÖZBEN ...

ANGOL

EREDETI BRIT ÉS AMERIKAI KIEJTÉSSEL
ENGLISH BY CAR – ROLLING STORIES
IN BRITISH AND AMERICAN ENGLISH



HALLÁSÉRTÉS KÖZÉPHALADÓK SZÁMÁRA
KÉT 40 PERCES KAZETTA
SZÖVEGEKET, FELADATOKAT ÉS SZÓJEGYZÉKET TARTALMAZÓ KÖNYV

CORVINA

Kísérőfüzet ára: 780,- Ft
2 kazetta ára: 620,- Ft

A FORDÍTÁSTUDOMÁNY MŰHELYÉBŐL

KLAUDY KINGA

Cay Dollerup és Daniel Gile tanulmánya elé

Sorozatunk második részében a budapesti „Transfere necesse est” konferencia két újabb előadását adjuk közre magyar fordításban. A két szerző: a párizsi Daniel Gile és a koppenhágai Cay Dollerup. Mindkettőjük neve jól ismert a szakmában, mindkét kutató a fordítástudomány úttörője és fáradhatatlan munkása. Bár mindkettőnek más a kutatási területe, Cay Dollerupnak a fordítás oktatása, Daniel Gile-nek pedig a tolmácsolás kutatása, közös bennük az a szívós kitartás, amellyel szakterületüket nemcsak művelik, hanem nemzetközileg szervezik is.

Cay Dollerup, a koppenhágai egyetemen a Center for Translation Studies and Lexicography professzora, fordít angolból, németből, spanyolból dánra, dánból angolra, és fordítást oktat az egyetem angol szakos hallgatóinak. Tevékenységének középpontjában a fordításoktatás módszertanának kidolgozása áll. Míg korábban a fordítástudományi konferenciákon az oktatási, képzési szekció csak egy volt a sok közül, sőt rendszerint valahol a sor végén kullogott, neki jutott eszébe először, hogy egy olyan konferenciasorozatot indítson, amely teljes egészében a fordításoktatás módszertani kérdéseivel foglalkozik. Jó segítő-társra talált Geoffrey Kingstoban a *Language International* című folyóirat kiadójában és főszerkesztőjében (akit remélhetőleg hamarosan szintén lesz módunk bemutatni a *Modern Nyelvoktatás* olvasóinak), ezért kapták a konferenciák a „Language International Conference” (1991, 1993, 1995) elnevezést.

Aki e három, Helsingörben rendezett konferencia bármelyikén részt vett, tanúsíthatja, hogy Cay Dollerup minden alkalommal a konferenciaszervezés magasiskoláját valósította meg. A konferenciát előkészítő, nagy gondossággal szerkesztett körlevelekben már jó előre csapattá próbálta formálni a majdani résztvevőket: előre közölte például a résztvevők életrajzát, kérésre bárkinek bármilyen csoportosításban elküldte az őt érdeklő előadások absztraktjait, sőt a nem nyugat-európai résztvevők számára a konferencia előtt egyhetes ingyenes dániai körutat is szervezett, a dániai intézmények megismerésére. Maguk a konferenciák is óramű pontossággal zajlottak, miközben végtelenül meleg, baráti, szinte családi légkör jellemezte a Hamlet dán királyfi várának közelében üléselő konferenciát. Ez a három konferencia sok magyar résztvevőnek is lehetőséget teremtett a bemutatkozásra és a nemzetközi vérkeringésbe való bekapcsolódásra. A magyar résztvevők között volt: Albert Sándor (József Attila Tudományegyetem), B. Szabari Krisztina, G. Láng Zsuzsa, Kárpáti György,

Klaudy Kinga (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Csoport), Sohár Anikó, Papp Andrea (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar), Heltai Pál (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kar), Márta Anette (Janus Pannonius Tudományegyetem), Szomor Imréné (Gödöllői Agrártudományi Egyetem), Bassa Lia (Budapesti Műszaki Egyetem), Lengyel Zsolt, Navracsics Judit (Veszprémi Egyetem), hogy csak néhány nevet említsünk.

Cay Dollerup a konferenciasorozat központi témájához szigorúan ragaszkodott, de az oktatás kérdéseit rendkívül kitágította és nyelvpolitikai perspektívába helyezte. A nyitó plenáris ülésen például e sorok íróját is felkérte, hogy „rajzolja fel Magyarországot a térképre”, és erre valóban szükség is volt, hiszen a Magyarországon folyó fordító- és tolmácsképzésről keveset tudnak külföldön.

A konferenciasorozat az eredeti terveknek megfelelően három alkalom után véget ért, de hatása még hosszú évekig érezhető lesz, hiszen azóta mindhárom konferencia anyaga megjelent: *Teaching Translation & Interpreting* címmel. Az első kötet C. Dollerup és A. Loddegaard szerkesztésében látott napvilágot 1992-ben, a második kötet kiadásában Dollerup mellett A. Lindegaard működött közre 1994-ben, míg a harmadikéban V. Appel segédkezett Dollerupnak 1996-ban. Figyelemre méltó, hogy mindhárom kötetet az amszterdami John Benjamins könyvkiadó jelentette meg, amely a fordítástudomány legrangosabb elméleti műveinek kiadója. Az a tény, hogy a Benjamins e három módszertani kötet megjelentetését vállalta, egyaránt bizonyítja a konferenciák magas színvonalát és a fordításoktatás világszerte növekvő fontosságát. A három konferenciakötetből kimaradt tanulmányok sok más módszertani munkával együtt a *Perspectives: Studies in Translatology* (Museum Tusulanum Press, University of Copenhagen) című évente kétszer megjelenő kiadványban olvashatók, amelyet Cay Dollerup nemcsak mintaszerűen szerkeszt, hanem terjeszt is, annak, aki levélben fordul hozzá (Cay Dollerup, Center for Translation Studies and Lexicography of the University of Copenhagen, Njalsgade 96, DK-2300 Copenhagen S. Denmark, Fax: 45 35 329 113), szívesen küld egy-két tiszteletpéldányt a régebbi kötetekből, hogy kedvet csináljon az előfizetéshez. Cay Dollerup munkásságát, a három konferenciakötetet és a *Perspectives* számait különösen figyelmébe ajánljuk mindazoknak, akik a fordítás vagy tolmácsolás oktatásának módszertana iránt érdeklődnek, tanároknak és szakdolgozóknak egyaránt.

Második itt közölt cikkünk szerzője, Daniel Gile a párizsi INALCO (Institut National des Langues et Civilisations Orientales és az ISIT (Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction) professzora maga is gyakorló konferenciatolmács, tolmácsol japánból, angolból, németből és héberből franciára és franciából angolra; tevékenységének középpontjában azonban a tolmácsolás tudományának megteremtése áll. Mint a bevezetőben is említettük, fáradhatatlanul harcol azért, hogy a fordítástudományon (Translation Studies) belül (vagy mellette?) a tolmácsolástudomány (Interpreting Studies) önálló diszciplínává váljon. Számtalan konferenciaelőadásában, cikkében és *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (Amsterdam: Benjamins 1995) című monográfiájában következetesen az empirikus kutatások mellett érvel. Vé-

leménye szerint itt az ideje, hogy az anekdotázgatást, az egyéni elméletek gyártását felváltsa az alaposan előkészített, megismételhető, ellenőrizhető kísérleteken alapuló empirikus tolmácsoláskutatás. Eszméi rendkívül termékenyítőleg hatottak a trieszti SSLMIT-ben (Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori) Laura Gran professzor asszony vezetésével 1986-ban indult pszicholingvisztikai és neurolingvisztikai irányú empirikus tolmácsolástudományi kutatómunkára, amelynek eredményeiről évek óta rendszeresen olvashatunk a *The Interpreter's Newsletter* köteteiben (I–VII).

Gile professzor, mint az EST (European Society for Translation Studies) és az AIIC (Association Internationale des Interprètes de Conférence) vezetőségi tagja nemzetközi méretekben is számon tartja a tolmácsolásról szóló szakirodalmat. Szerkeszt és az ISIT támogatásával kiad egy nemzetközi információs bulletint, amelynek korábban *IRTIN Bulletin* volt a neve (1–12. szám), a 13. számtól kezdve pedig *IRN Bulletin* (International Interpretation Research Information Network). A bulletin célja, hogy tájékoztatást nyújtson arról, milyen cikkek, tanulmányok, szakdolgozatok, MA és PhD dolgozatok születtek világszerte a tolmácsolásról. Mivel Gile professzor az *IRN Bulletin* 13. számában külön hangsúlyozza, mennyire fontos lenne, ha Közép- és Kelet-Európából is kapna anyagot, most ezúton szeretnénk felhívását közvetíteni a magyar szakemberek számára. Az *IRN Bulletin* címe: Daniel Gile, 10, rue Pasteur, 92190 Meudon, France. tel: 33 1 42 223 316, fax: 33 1 45 441 767, e-mail: 74463.1546@compuserve.com.

Az itt következő két tanulmány mindegyike a „Transferre necesse est” konferencián elhangzott előadás írott változata. Cay Dollerup előadását, amely a fordításoktatás szereplőinek viszonyáról szól, némileg rövidítve, Daniel Gile plenáris előadásának szövegét, amelyben a tolmácsoláskutatás jelenlegi helyzetének átfogó képét adja, teljes egészében közöljük.

A fordítás oktatása a fordítói szakma és a fordításelmélet tükrében

A fordítóképzés négy főszereplője: a fordítást oktató tanár, a világ dolgaiban jártas hivatásos fordító, az elefántcsonttoronyba zárkózó teoretikus és a fordítást tanuló diák között rendkívül bonyolult és szövevényes viszony van. Tanulmányom célja e viszonyból fakadó problémák vizsgálata. Először a tanulás folyamatának dinamikájáról fogok szólni, majd a fordítói szakmáról és az oktatás lehetőségeiről azaz az oktatási intézményekről, a tanárokról és eszközeikről. Végül összefüggéseket fogok kimutatni az elmélet és az órai munka között, és kitérek az interakció lehetőségeire.

A tanulás

A tanulás minden egyes diák esetében intenzív és dinamikus folyamat. Beavatási rítus, amelyben kulcsfontosságú az áttérés a nyelvtanulásról a fordításra mint önálló tevékenységre. A tudatosság növekedése nem vezet azonnal a végeredmény javulásához, inkább azt érzik a tanulók, hogy segítségre van szükségük, és ez gyakran abban nyilvánul meg, hogy szabályokat, előírásokat igényelnek.

A fejlődés dinamikája nyilvánvaló; a diák leteszi a vizsgákat, egyre több tudásra tesz szert, és magába szívja – részben ösztönösen, részben rendszeres tanulással – mindazt a hasznos információt, amelyet a diáktársak, a tanárok, és a környező világ tud neki nyújtani.

A gyakorlat

Végül is a diákok többsége úgy végzi el a fordítóképző intézményeket, hogy fordító akar lenni. Versenycentrikus világba lépnek be. Ha szerencsésük van, tapasztalatokat és önbizalmat szereznek. Gyakran specializálódniuk kell valamely területre, sok újat kell tanulniuk, rugalmasnak kell lenniük, az iskolában tanultakból sok mindent módosítani kell, bizonyos dolgokat el kell vetni. Ez az alkalmazkodási folyamat, amelyben a tanultak egy része haszontalannak bizonyul, nem csak a fordításra jellemző. Minden oktatási folyamat, amely valamely oktatási intézmény védőszárnyai alatt folyik, különbözik a valódi szakmai körülményektől.

Szakmai identitása kifejlesztésekor a fordítónak egy finoman kidolgozott rendszerhez kell alkalmazkodnia. Olyan problémákról van itt szó, amelyek tudatosan sokszor nem is fogalmazódnak meg benne. Hogyan viszonyuljon konkrét munkájában a két nyelvi rendszer helyes vagy helytelen használatához? Tűrje-e a nyelvi interferenciát? Mennyire kövesse a korábbi fordítók tradícióit? Ha egy használati utasítás sokadik fordítását vagy egy Európai Unió-beli irányelv ötödik változatát készíti, megteheti-e, hogy változatlanul átvesz részeket korábbi fordításokból? Szükséges-e Shakespeare-t ötödfeles jambusban fordítani egy olyan nyelvre, amelyben a versformák egészen mások, mint az angolban? Továbbá, nemcsak a fordítói szakmának vannak meg a szabályai, megvannak a társadalomnak is a maga elvárásai a fordítóval szemben. Kérdés, hogy a társadalom milyen szerepet szán a fordítónak, aktív kultúrahordozót lát-e benne, vagy csak passzív közvetítőt.

Az is kérdés, van-e a szerzőnek/megbízónak valamiféle tényleges befolyása a fordítás végtermékére? Ha már meggyőződött a fordító alkalmasságáról, vajon megengedje-e neki, hogy a fordítást a célnyelvhez és a célnyelvi kultúrához igazítsa? Én azt javasolnám, hogy a legnagyobb mértékben engedje meg. A hivatásos fordító mindig a célnyelvet tartja szem előtt, a célnyelvi kultúrába akar beilleszkedni.

Az intézmények és a tanárok

A fordítást oktató intézményeket pénzügyileg, kulturálisan és erkölcsileg az a társadalom támogatja, amelyben működnek. A társadalom érdekei az intézmény képzési programján keresztül szűrődnek be és valósulnak meg, de általában annyira áttételesen, hogy a tanároknak jóval több szabadságuk van, mint amennyit ténylegesen kihasználnak.

A társadalom igényei szabják meg a fordítási irányokat és a tanítandó nyelveket. Kulturális és geopolitikai szempontból ésszerű, hogy az ELTE Műfordítói Programja angol, német, francia, spanyol, olasz és orosz nyelvű műfordítói szemináriumokat nyújt. Egyes országokban a politikai realitások, másutt az ipar igényei szabják meg, hogy mely nyelveket tanítanak és mely nyelveket nem tanítanak.

A programok általában részletesen leírják a tantárgyakat, a szövegtípusokat, az órarendet, de ritkán említik az oktatási stratégiákat, a tanári attitűdöket stb.

Pedig az oktatási intézmény lelke a tanár. Szerepe egyáltalán nem alárendelt. Bár kétségekívül vannak társadalmi, pénzügyi és intézményi korlátok, a tanároknak igenis van szavuk a programok készítésében és alkalmazásában. Az egyes tanárok számára a fordítói gyakorlatban szerzett szakértelem és az ezzel járó szakmai tudás és önbizalom fontos része a sikernek, míg az *osztály mérete* és a fordítandó *szövegek típusa* mérsékelheti az eredményességet. Az viszont vitathatatlan, hogy nagymértékben a tanáron múlik saját szerepének kialakítása.

Az órai munka

Véleményem szerint a fordítás oktatásának lényege a kettős megközelítés, mely magába foglalja a forrásnyelvi szöveget mint a fordítás kiindulópontját és e szöveg elemzését. A szöveg elemzése azt jelenti, hogy a fordítást mint sajátos

jellegű kommunikációt vizsgáljuk, amelybe beletartozik a szerző/megbízó, a nyelvi közvetítő, a célnyelvi szöveg és a célközönség. A tanárnak és a diákoknak úgy kell megközelíteniük a szöveget, mint egyformán fontos elemek láncolatának egyik elemét. Csak ha az egész kommunikációs láncot elemeztük, akkor dönthetünk úgy esetleg, hogy bizonyos elemek fontosabbak benne másoknál. Ez így nem teljesen „objektív” megközelítés, de ezzel rászoktathatjuk a tanulókat arra, hogy a fordítandó szöveget elfogulatlanul kezeljék. Ez az alapos szövegelemzés a valóság modellálása, amelynek alapján a tanár és a diák hipotéziseket állíthat fel például a feladó szándékáról, arról, hogy ezt mennyire kell figyelembe venni, vagy arról, hogyan lehet a fordítandó szöveget különböző célközönség számára érthetővé tenni.

Ha például azt a feladatot adjuk a diákoknak, hogy fordítsák le Jonathan Swift Gulliverjét modern gyerekkönyvként és rövidítsék le az eredeti terjedelmének 25%-ra, ez hasznos feladat, mivel ilyen jellegű megbízást a mindennapi életben is kaphatnak a fordítók. Az is tanulságos, ha a tanulók „kulturálisan kötött” szövegeket fordítanak, és ráébrednek, hogy az ilyen szövegek nyelvi szinten lefordíthatók ugyan, de a kultúra szintjén nem.

Mindazonáltal a vizsgán véleményem szerint a lehető legáltalánosabb szövegeket kell fordíttatni. A vizsgán a diákoknak azt kell bizonyítaniuk, hogy bármilyen szöveget le tudnak fordítani, olyant is, amelyhez nincsenek kontextuális fogódzók. A tanár ilyenkor nyugodtan úgy tehet, mintha a szerző/megbízó és a célközönség közismert lenne. Az előbbi ismerete egyébként is gyakran csak fikció, hiszen kevés fordítást oktató tanár lép kapcsolatba az eredeti szöveg szerzőjével, hogy szándékai iránt érdeklődjön, tisztázza a kétértelműségeket, megbeszélje a szóhasználatot, a terminusokat stb.

Az órai munka akkor hatékony, ha *a)* ellenőrzött környezetben a résztvevők kompetenciája folyamatos megfigyelés alatt áll; *b)* szelekció működik és *c)* fejlődés tapasztalható.

Az elmélet

Az elmélet az oktatásnak szinte minden mozzanatát átszövi. Az elméleti ismeretek közlése követi az óra menetét, ahogy a nyelvek közötti kommunikáció teljes láncolatát feltérképezzük. A fordítás elmélete még mindig nehezen találja meg az egyensúlyt az előíró (preszkriptív) és a leíró (deszkriptív) megközelítés között. Ezért nem maga az elmélet a hibás, hanem a felhasználók, akik nem tesznek különbséget előírás és leírás között.

A hivatásos fordítók bizonyos szabályokat érdekesnek találhatnak, de a szabályok, tudomásom szerint, még nem alkotnak elméletet. Tehát ami fontos, az az elméleti leírás. De az elméleti leírásból következő megnövekedett tudatosság haszna eléggé megfoghatatlan, márpedig a hivatásos fordítók pénzből élnek és nem elméletekből.

Az oktatás az előírást és a leírást egyaránt hasznosíthatja. Sok diák például igényli az előírásokat. Később, amikor kikerülnek az életbe, ahol rugalmasságra van szükség, a szabályokhoz való ragaszkodás káros lehet, de a jó fordító magától is rájön, hogy az iskolában tanult szabályok a valódi életben csak korlátozott mértékben alkalmazhatók. Hasonlóképpen a leíró elmélet sem vezet

azonnal a fordítások minőségének javulásához. A felsőoktatási intézmények hallgatói mégis elfogadják, hogy tantervükben az elméleti tudatosításnak helyt kell kapnia.

Az elmélet tehát hasznos lehet az oktatásban, de nem úgy, ahogy azt a diákok és a gyakorló fordítók várnák. Az eddigiekben végig arról beszéltem, ha nem is ezekkel a szavakkal, hogy a felkészült, magabiztos, jövőbe látó oktatás az, ami növeli a leendő fordítók szakmai felkészültségét.

Az oktatás mint kísérleti terep

Az oktatás haszna az elmélet számára azon alapszik, amit már említettem: csak a tanórán valósítható meg, hogy a fordító, legyen az akár diák, akár tanár, teljesen ellenőrzése alatt tudja tartani az egész átváltási folyamatot. Ez öncsalás és fikció, de roppant hasznos.

A tanóra szinte laboratóriumként használható a valódi életre jellemző feltételek és elképzelések tesztelésére. A diákok nemcsak leendő fordítók, hanem egyben a fordítások felhasználói is, a társadalom polgárai. A diákok például jobbak a számítógép használatában, jobban eligazodnak az Interneten, mint az idősebb generációhoz tartozó tanárok. Ez mind része annak a tengernyi változásnak, ami manapság a fordításban végbemegy. Az osztálytermi kísérletek célja nem a tanári tekintély megerősítése, hanem az, hogy a tanulóknak kérdések merüljenek fel, és hogy válaszokra ösztönözzük őket.

Tesztelhetünk például általánosan elterjedt nézeteket, mint például azt, hogy versfordítást csak költők tudnak készíteni. Ezzel a nézettel elsőéves hallgatóim általában mind egyetértenek. Ezt a hipotézist úgy tesztelhetjük, hogy első feladataik között egy versfordítás is szerepel, és lám, kiderül, hogy ez a hagyományos vélekedés nem állja meg a helyét. Egy-egy diák tényleg szó szerinti fordítást fog készíteni, de a legtöbben olyan fordítást nyújtanak be, amely formailag legalábbis versnek tekinthető. Sőt mindig akad két-három egészen elfogadható, költői fordítás is. Ekkor kiválasztok öt-hat változatot, köztük a két-három legjobbat, kitörlöm a fordítók nevét és fénymásolatot készítek róla, hogy mindenki olvashassa. A változatok megvitatásához tanári irányításra szinte nincs is szükség.

Az oktatás és a szakma

A fordítói szakma helyzete szintén befolyásolja az oktatást. A legfontosabb változás a közeljövőben várható internacionalizációval kapcsolatos. Miközben az angol nyelv egyre inkább a jövő „lingua franca”-jává változik, a kis nyelvek is kezdik jogaikat hangoztatni. A nemzetek közötti kapcsolatok erősödésével a nyelvek közötti érintkezés is egyre intenzívebbé válik. A jólét növekedésével egyre több olyan ideiglenes érvényű szöveget is lefordítanak, amelyeket korábban nem fordítottak volna le. Ezek a tényezők jelentősen megnövelik a fordítás iránti igényt.

A fordítási piac más szempontból is változik: manapság a legkülönbözőbb okokból – ami lehet háború vagy béke, szerelem vagy családalapítás – egyre több fiatal telepszik le külföldön. Ha ezek a fiatalok fordítással kezdenek foglalkozni, még ha képzettség nélkül is, természetesen anyanyelvükre fognak for-

dítani, és ez nagy hatással lesz a fordítói piacra, a fordítás oktatását pedig egyenesen forradalmasítani fogja.

A hagyományos fordításoktatásban, ahol egy- vagy kétirányú fordítás folyik, a tanár tudja mindkét nyelvet, és abból a fikcióból indul ki, hogy a teljes kommunikációs láncot képes átfogni a megrendelőtől a célközönségig. A jövőben viszont lesznek olyan osztályok, ahol a diákok anyanyelve nem azonos. Ez máris megfigyelhető, különösen a közösségi tolmácsolás terén a nyugat-európai társadalmakban. Ahogy ez a tendencia erősödik, egyre több olyan fordítási óra lesz, ahol a tanár csak a forrásnyelvet vagy csak a célnyelvet ismeri. Így természetesen nagyon nehéz lesz megítélni a fordítások adekvátságát, és az is elképzelhető, hogy a tanároknak a diákok segítségét kell igénybe venniük. A lefordított szöveggel kapcsolatos kérdéseknek természetesen a közös nyelven kell elhangzaniuk. Ha a forrásnyelv a közös, a kérdés az lesz: „Hogyan fordítottad le ezt és ezt a célnyelvre?” Ha a célnyelv a közös, a kérdés így fog hangzani: „Hogy is volt ez a forrásnyelven?”

Ebben a bonyolult helyzetben a fordításelméletnek a realitásokhoz kell igazodnia, és elfogadni, hogy ezentúl nem egyetlen, kétirányú kommunikációs láncsal van dolgunk, hanem olyan sokirányúsággal, amelyet nem könnyű kezelni sem az oktatásban, sem a gyakorlatban, sem pedig az elméletben. Amiben az elmélet segíthet, az a tudatosság növelése, és ezzel talán kárpótol minket a közvetlen szövegkontrollért, amelyhez a legtöbben hozzászoktunk, és amelyhez az előíró elmélet azért nem volt teljesen haszontalan.

Összefoglalásként azt mondhatjuk, hogy a helyes és jól megfogalmazott elméletek manapság is és a jövőben is tesztelhetők a fordítóképzésben, és ha nem bizonyulnak alkalmatlannak, részeivé válhatnak annak a tudatosságot fejlesztő folyamatnak, amely központi jelentőségű mind az elmélet, mind az oktatás számára, és életbevágóan fontos a fordítók szakmai önbecsülése szempontjából.

DANIEL GILE

Realista elképzelések a tolmácsolás kutatásának jövőjéről

Bevezetés

Ha elméleti megközelítésben beszélünk a tudományról, az *alapkutatás* célja, hogy jobban megismerjük, jobban megértsük a kutatás tárgyát. A fordítás és tolmácsolás esetében e két tevékenység körülményeiről és folyamatáról szeretnénk többet tudni. Az *alkalmazott kutatás* lényege, hogy ezt a tudást bizonyos célok elérése érdekében használjuk fel: jelen esetben olyan stratégiákat szeretnénk találni, amelyek segítik a fordítás és tolmácsolás gyakorlatát, valamint a fordító- és tolmácsképzést.

A tudományos kutatást bizonyos jellegzetes elvek különböztetik meg a tudás megszerzésének más módszereitől. Ilyenek például a rendszeresség, a kumulativitás (a kutatók felhasználják a korábbi kutatások eredményeit), a szigorúság és az óvatosság (következtetéseket csak nagy óvatossággal szabad levonni és mindig igazolni kell őket). Ennek eredményeképpen – az egészen alapvető, leíró tanulmányokat leszámítva – nagyon nehéz és hosszadalmas folyamat olyan tények és vélemények helytállóságának ellenőrzése, amelyek hagyomány, intuíció vagy tapasztalat révén „közismertek” a szakemberek körében. Még több erőfeszítésbe kerül új jelenségeket és összefüggéseket felfedezni és igazolni a társadalomtudományokban, ahol annyi paraméter és változó hat a vizsgált jelenségre. Az oktatás terén például Shipman (1988:58) a következő konklúziót vonja le, mikor egy hosszú évtizedek óta több száz kutató által kutatott jelenségről beszél „... minden olyan erőfeszítés, amely arra irányult, hogy megtaláljuk a hatékony oktatás titkát, kudarcba fulladt. Egyetlen kutatás sem tudta kimutatni, hogy melyek azok a tanári tulajdonságok, amelyek növelik a tanulók teljesítményét. Nagyon kétséges, hogy beigazolódna bármely feltételezés, amely az oktatás stílusa és a tanulók előrehaladása közötti összefüggésre vonatkozik. Olyan sok tényező hat az iskolán belül és az iskolán kívül, hogy még abban sem lehetünk biztosak, hogy van-e egyáltalán az iskolának bármilyen hatása...” Minderről nem szabad elfelejtkeznünk akkor sem, ha a fordítás és tolmácsolás kutatásának eredményeiről és lehetőségeiről beszélünk.

A kutatók motivációja

A gyakorlat felől nézve, a tudományos munkát emberek végzik. Elméletileg (talán itt találóbb kifejezés lenne az, hogy ideális esetben) a tudásvágy hajtja őket, esetleg megoldást keresnek valamilyen problémára, legyen az elméleti, vagy gyakorlati. Ha kevésbé vagyunk idealisták, akkor a következő motivációk jöhetnek számításba.

- Intézményi követelmények: a kutatásra a tudományos fokozat megszerzése érdekében van szükség, mert bizonyos egyetemi státusokat tudományos fokozat nélkül nem lehet betölteni. Még inkább része a kutatás a kutatóintézetekben dolgozó szakemberek tevékenységének, és a szakmai karrier (legalábbis elméletileg) lehetetlen kutatás nélkül.
- Társadalmi ambíciók: a kutatás a társadalmi felemelkedés egyik lehetséges útja, akár a tudósok társadalmában, akár a társadalomban általában véve.
- Bár a tudós munkája sokszor fárasztó, sok „mechanikus”, kevésbé intellektuális műveletből áll, kárpótol érte az intellektuális ösztönzés és a kreativitás öröme. *Társasági örömet* is nyújtanak az emberi kapcsolatok a hasonló vagy azonos témával foglalkozó kutatók között.
- És végül, de nem utolsó sorban, a problémamegoldás vágya szintén egy a lehetséges motivációk közül. Az ipari kutatás és fejlesztés terén ez feltehetőleg a legnagyobb ösztönző erő. Tudományos körökben a problémamegoldás vágya csak egy a motivációs tényezők közül, súlya függ a személytől, a tudományágtól, a kutatási feladat bonyolultságától és az intézményi környezettől.

Visszatartó erők

A fenti ösztönző hatású tényezők mellett vannak olyanok is, amelyek hátráltatják a kutatást:

- A feladat komplexitása és nehézsége.
- Ha nehéz hozzáférni az anyagi forrásokhoz (eszközök, nyersanyag, pénz), a szükséges tudáshoz és a szükséges know-how-hoz.
- A kutatást akadályozhatják az intézményi feltételek is: az intézmény nem érdekelt a kutatásban vagy ellenzi, elismert tudósok vagy vetélytársak ellenzik a vállalkozást, és végül felmerülhetnek ideológiai és/vagy politikai akadályok is.
- Az is előfordul, hogy egyéb tevékenységek veszik el a kutató idejét és energiáját a tudományos munkától. Ezek lehetnek személyes jellegűek, például ha a fiatal kutató családot alapít és gyereket vállal, vagy szakmaiak, amikor az oktatómunka vagy a szervezési munka vonja el idejét a kutatástól.
- Érdekellentétek is felmerülhetnek a kutatás és a kutató szakmai környezetének más sarkalatos pontjai között. Például a kutatás feltárhatja saját szakmai teljesítményének gyengeségeit vagy olyan eredményre vezethet, amely ellentétes erkölcsi és ideológiai nézeteivel.
- És végül meg kell említeni a legkisebb erőfeszítés elvét, amely talán a legáltalánosabb az emberi tevékenységet irányító összes elv közül: a le-

hető legkevesebb időt és energiát kívánjuk befektetni olyan tevékenységbe, amelytől nem várhatunk örömet.

Minden tudós kutatómunkája tekinthető mintegy a fenti ellentétes irányú tényezők eredőjeként.

A tolmácsolás kutatásának akadályai

A tolmácsolás kutatását a következő – sokszor egymással összefüggő – tényezők befolyásolják, és az alábbi lista még korántsem teljes.

A társadalmi igény hiánya

Míg az orvostudomány, az pedagógia, az agrártudomány, a biológia és sok más tudomány esetében a társadalomnak nyilvánvalóan vannak elvárásai, a tolmácsolás-kutatás esetében a társadalmi elvárás gyakorlatilag nullának vehető. Ez nagyrészt azzal magyarázható, hogy a tolmácsolással összefüggő problémák nem számítanak fontosnak a társadalom jóléte szempontjából. Ezzel szemben a gazdaságilag is jelentős szerepet játszó írásbeli nyelvi közvetítés, a fordítás jóval több figyelmet és anyagi támogatást élvez, különösen a gépi fordítás kutatása, ahol leginkább van remény kutatási eredmények alkalmazására. Magától értetődik, hogy a társadalmi elvárás hiánya együtt jár az anyagi támogatás hiányával, és ez az ördögi kör nagymértékben akadályozza a tolmácsolás kutatásának fejlődését.

Hozzátehetnénk azt is, hogy a tolmácsolás oktatói és a gyakorló tolmácsok részéről sincs igény a tolmácsoláskutatásra, pedig ők közvetlenül hasznosíthatnák az eredményeket. Ennek feltehetően az eddig végzett kutatásokkal való elégedetlenség a magyarázata (Gile 1995).

A vizsgálat tárgyának összetettsége

Másik fontos szempont, amit újra és újra hangsúlyoznak a tolmácsolás kutatói, különösen azok, akik a kognitív aspektus kutatásával foglalkoznak (ld. pl. Lambert bevezetését Lambert és Moser 1994-ben megjelent könyvéhez), hogy a tolmácsolás nagyon összetett kutatási tárgy, amelynek minden egyes aspektusa önmagában is bonyolult kutatási feladatot jelent, gondoljunk csak a beszédpercepció, beszédprodukciónak vagy figyelési stratégiák kutatására, és ha ezek kölcsönhatását vizsgáljuk, akkor még nagyobb nehézségekbe ütközünk. Nem könnyű feladat tehát a tudat mély szintjén lezajló kognitív folyamatok vizsgálatából nyert adatok alapján következtetéseket levonni a gyakorlati (holisztikus) alkalmazás számára.

A vizsgálati alanyok hiánya

Ugyancsak fontos probléma, hogy nehéz vizsgálati alanyokat találni az empirikus kutatás számára. Itt nemcsak objektív nehézségekről van szó, például arról, hogy kevés a tolmács (különösen a konferenciatolmács), az üléseket és az ülések anyagát pedig gyakran bizalmasan kezelik, hanem arról is, hogy a tolmácsok sebezhetőnek érzik magukat, és egyáltalán nem lelkesednek azért, ha kutatók figyelik és elemzik tevékenységüket.

A szakma nem támogatja a kutatásokat

Mivel a kutatás esetleg felfedheti és nyilvánosságra hozhatja a tolmácsok munkájának hiányosságait, a kutatás érdekei sokak szemében összeütközésbe kerülnek a szakmai érdekekkel (bár itt érvelhetnénk azzal, hogy a tolmácsolásról kialakult reálisabb kép hosszú távon csak javára válna a szakmának). Továbbá, mint már említettük, az eddig végzett kutatások eredményeitől a tolmácsok nem voltak elragadtatva, sokukat irritálta az az állítólagos arrogancia, amely a tolmácsolás kutatását egészen a közelmúltig irányító személyiségeket jellemezte. Ennek eredményeképpen a tolmácsok közössége a legjobb esetben is semleges, de gyakran inkább ellenséges a kutatással szemben.

A tevékenységek gyakran kizárják egymást

A nyilvánvaló érdekellentéteken túl a tolmácsolás kutatását, amelyet főleg gyakorló tolmácsok végeznek, még a tolmácsok saját szakmai tevékenysége is hátráltatja: a konferenciatolmács tolmácsolással néhány nap alatt megkeres annyit, mint amennyit a tudományos kutató egy hónap alatt, és bár a dialógustolmácsolásért és a bírósági tolmácsolásért kevesebbet fizetnek, a különbség még mindig jelentős. Nem csoda, hogy a tolmácsok inkább a tolmácsolást választják kutatás helyett, ahogy erre Cenkova sajnálkozva rámutat (1995).

A tudományos közvélemény nem ismeri el és intézményileg nem tudja elhelyezni a tolmácsoláskutatást

A tudományos közvélemény lassanként kezdi elismerni a fordítástudományt mint önálló diszciplínát. Erre utal az a tény, hogy van már néhány fordítói tanszék például Ausztriában, Finnországban, Franciaországban, Németországban, és jelentős haladás mutatkozik más országokban is, pl. Olaszországban és Spanyolországban. Nehézségek azonban még jócskán akadnak. Még a kétnyelvű Kanadában is, ahol senki sem vitatja a fordítás fontosságát, ahol élénk a tudományos tevékenység és sok publikáció jelenik meg a fordításról, ahol két szakmai folyóirat is van, a *META* és a *TTR*, még ott is csak Nyelv- és Fordítástudományi Tanszék van például a montreali egyetemen.

Másutt a helyzet még ennél is rosszabb. Csehországban például, ahol sok erőfeszítést tettek és energiát fektettek be az utóbbi években és több nemzetközi konferenciát is rendeztek, még mindig nehézséget jelent a fordítás- és tolmácsolástudomány önálló diszciplínaként való elismertetése, mivel nem tartják „elégé elméletinek” (Cenkova 1995). Hasonló példákat máshol is találhatunk. Mondanom sem kell, hogy a tolmácsolástudomány terén még komolyabbak az akadályok, mint a fordítástudományban. Míg néhány fordítási és tolmácsolási kutatóközpont már van, egyetlen olyan sincs, amely kifejezetten tolmácsolással foglalkozna, bár a brüsszeli *Institute Libre Marie Haps* tervezi egy ilyen központ felállítását. A leendő és a már működő kutatóknak tehát egyelőre nélkülözniük kell azt az infrastruktúrát és mindazt a támogatást, amelyet más tudományoknak nyújtanak a meglévő intézményi struktúrák.

Kevés helyen követelmény a tudományos kutatás

A tolmácsolással kapcsolatos tudományos kutatás főképpen a fordító- és tolmácsképző intézményekben folyik, amelyeknek működési filozófiája inkább a szakmára, mint a kutatásra irányul. A tanszékeken oktató tanároktól inkább elvárják azt, hogy gyakorló tolmácsok legyenek, mint azt, hogy tudományos kutatók, mivel az utóbbiaknak úgymond nincs kapcsolatuk a való élettel, ezért nem is alkalmasak tanításra. Ennek az elgondolásnak megfelelően a tolmácsolást oktató tanárok elé nagyon kevés kutatással kapcsolatos követelményt állítanak. Ami pedig a tolmácsolást tanuló hallgatókat illeti, nagyon kevés intézmény követel meg tudományos kutatást is tartalmazó szakdolgozatot. A legtöbb intézményben nem kell szakdolgozatot írni, vagy ha kell, akkor a szakdolgozat fordítás, fordításkritika vagy glosszárium. Érdekes módon, ahogy erről később szó lesz, még így is a szakdolgozatok teszik ki a létező empirikus kutatások nagy részét.

Kevés a kutató

Ahhoz a több tízezer aktív kutatóhoz képest, akik a hagyományos diszciplínákban tevékenykednek, valójában nagyon kevés az a legfeljebb 400 szerző, akitől a tolmácsolásról szóló szövegek származnak, és akiknek a fele a jelenlegi mérce szerint nem is minősülne kutatónak, ha tevékenységüket a hagyományos tudományágakban működő kutatók kritikusan megvizsgálnák.

Ráadásul ezek a kutatók a világ különböző részein szétszóródva dolgoznak, mint ezt Pöchhacker (1995) megírta, és nagyon nehéz kutatóközpontokról beszélni, a trieszti SSLMIT (Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori dell' Università degli Studi di Trieste) és a Japán Tolmácsoláskutató Egyesület (Interpreting Research Association of Japan) kivételével. A tolmácsolást kutató tudósok közössége még nem érte el azt a kritikus létszámot, amely szükséges volna a tolmácsoláskutatás önálló tudományként való vitorlabontásához.

Kevés a tudományos fokozattal rendelkező témavezető

Jelenleg kevesebb mint 20 kutató szerzett PhD fokozatot tolmácsolásból írt disszertációval. E kutatók 25%-nak témavezetője a tolmács Danica Seleskovitch volt a hetvenes és a nyolcvanas években. A többi témavezető nem volt tolmács, és bár a saját tudományterületükön minősítettek voltak, témavezetői tevékenységük a tolmácsolás szempontjából nem biztos, hogy optimális volt. Tudomásom szerint legfeljebb öt olyan személy van, aki tolmácsolásból írta a PhD disszertációját, és hivatalosan is felhatalmazása van arra, hogy hazájában PhD disszertációk témavezetője legyen.

Elégtelen a kutatók képzése

A fenti általános kép alapján nem meglepő, hogy mind ez idáig kevés történt a tolmácsoláskutatók képzése terén. Néhányan közülük más területen kaptak kutatói képzést, mint például a kognitív pszichológiában, mások a témavezetőjüktől kapták kutatói képzésüket, akik, mint említettük, nem mindig a legkép-

zettebb kutatók, és sokszor maguk is minden képzés nélkül vágtak bele a tolmácsolás kutatásába.

Nincsenek kutatási hagyományok

Úgyszintén a fenti általános képnek megfelelően a tolmácsoláskutatásban nincsen meg az a kutatási hagyomány, amely részben a felhalmozott ismeretanyagból, részben pedig saját vagy más tudományokból kölcsönzött és kipróbált kutatási módszerekből áll. Igaz ugyan, hogy a tolmácsoláskutatás importál módszereket más tudományokból, valamint saját módszerekkel is dolgozik, de mindezt rendszertelenül teszi, és a felhasznált ismeretanyag tekintetében ötletszerűen válogat a különböző tudományokból, kezdve a szövegnyelvészettől a szociológián keresztül a kognitív pszichológiáig.

A publikációk terén nagyobb a kereslet, mint a kínálat

Mivel a világ egyetemlein elszaporodtak a fordítói és tolmácsolási kurzusok, a folyóiratok és konferenciák száma is növekszik. Így a publikációk iránti igény meghaladja a kínálatot, és ez a helyzet a legtöbb folyóiratnál és szinte az összes konferenciánál a minőségi szűrés és kontroll teljes hiányához vezet.

A következmények

Tekintve, hogy a publikációk iránti igény megnőtt, minőségi szűrők és kvalifikált témavezetők pedig nincsenek, a kezdő kutatók számára viszonylag könnyűvé vált az előbb felsorolt személyes célok elérése: a tudományos fokozat elnyerése, a publikációs lehetőség és a belépés a tolmácsolás kutatóinak közösségébe anélkül, hogy valamiféle szigorúan meghatározott kutatási színvonalnak megfelelne. A „legkisebb erőfeszítés” törvényének megfelelően a következő jelenségek figyelhetők meg:

- A megjelent kutatásokban sok a módszertani hiba. A szerzők gyakran arra sem veszik a fáradságot, hogy a vonatkozó szakirodalmat elolvassák, és inkább újra feltalálják a spanyolviaszt, vagy úgy tárgyalnak egyes témákat, hogy a már létező kutatási eredményeket nem használják fel, és ezzel megsértik a tudományos kutatás egyik legfontosabb elvét. A tolmácsoláskutatás hibáinak még részletesebb elemzését ld. Gile 1991 és Toury 1991 (ezek a hibák egyébként a fordításkutatást is jellemzik).
- A tolmácsolás kutatói nem kedvelik az empirikus módszereket, mivel azok idő- és munkaigényesek. A mi saját bibliográfiánk szerint az 1986 és 1995 között megjelent összesen 833 publikációból csak 141, azaz 17% számolt be empirikus kutatásokról (mivel az elemzéshez felhasznált bibliográfia egésze nem fér bele e cikk terjedelmébe, az érdeklődő olvasók figyelmébe ajánljuk az *IRTIN Bulletin* 1-12 számait, amelyeket széles körben terjesztettünk, és amelyekből képet lehet kapni azokról a tényekről és tendenciákról, amelyekről itt szó van). Továbbá, legalább 10 publikáció redundáns, mivel azonos kutatásról számolnak be, tehát még egy-két százalékkal csökkenteni kell az empirikus jellegű tanulmányok arányát. Lambert és Moser-Mercer empirikus kutatásokról szóló tanulmánygyűjteményében (*Bridging the Gap*, 1994) a 18 tanulmányból hét

inkább esszé és recenzió, semmint empirikus kutatásról szóló beszámoló, a többi 11 tanulmány nagy része pedig korábban már máshol megjelent, közülük kettő már a hetvenes években.

- A legtöbb tolmácsoláskutató „egyszeri bevetésre van hitelesítve”. Ez a jelenség a legszembetűnőbb az empirikus kutatásban (a nem empirikus publikációkban nehezebb a számszerűsítés, mivel nem könnyű különbséget tenni a tényleges felfedezés és régi gondolatok újrafogalmazása között). 1986 és 1996 augusztusa között 114 szerző publikált 152 szöveget. Közülük 96 szerző, azaz 84% egyetlen empirikus cikket írt, hatan két nem redundáns empirikus cikket írtak, öten hármát, négyen négyet, ketten hatot, és egyetlen szerző írt kilencet. Más szóval mindössze fél tucat kutató végzett évekig tartó következetes empirikus kutatást.

Ráadásul a 152 cikkből 56 (az összes cikk 37%-a) olyan kutatásról számol be, amelyet szakdolgozat, MA (Master of Arts) tézis vagy doktori disszertáció megírása céljából készítettek, nem pedig azok folytatásaként. Az MA fokozat elnyerése utáni kutatásról csak négy szerző számol be. Mindebből nyilvánvaló, hogy

- a szakdolgozatok és disszertációk az empirikus tolmácsoláskutatás igen jelentős részét teszik ki;
- a legtöbb szerző abbahagyja a kutatást, miután elvégezte az egyetemet vagy elnyerte az MA fokozatot.

A körülmények ismeretében, és tudva, hogy mennyi munkát igényel a tudományos kutatás elméleti céljainak megvalósítása, ahogy ezt a cikk bevezetőjében kifejtettük, nem lehet csodálkozni azon, hogy noha a tolmácsolás kutatása már hozott bizonyos elszigetelt eredményeket (ld. pl. *Target* 7:1, Gile 1995 és Tommola 1995), mind a mai napig nem tárt fel és bizonyított olyan tényeket és jelenségeket, amelyek valóban hasznosak és revelatívak lennének a tolmácsolás számára.

A helyzet javítása

Miután a problémákat megneveztük, több javaslatot is tehetünk a helyzet javítására.

A leendő kutatók motiválása

A motiváció növelése érdekében erősíteni kell a cikkünk elején ismertetett pozitív hatásokat. Többek között intézményesen meg lehetne követelni a kutatást a hallgatóktól (szakdolgozat) és a tanároktól (tudományos fokozat mint az alkalmazás feltétele, kutatás mint a tanári munka része), de itt felmerül egy etikai probléma: mennyire releváns a kutatás a tolmácsolás gyakorlati oktatása és tanulása szempontjából? Ha a kutatási eredményeket jelenleg nem tartjuk relevánsnak, akkor van-e jogunk és érdemes-e a diákokat és tanárokat arra kényszeríteni, hogy értékes idejük egy részét kutatásnak szenteljék? Néhány szerző azt állítja, hogy a szakmai gyakorlat tanulmányozása és kutatása fontos, mi több, nélkülözhetetlen, de bármily vonzónak tűnjön is ez a vélemény, még nincs kritikailag megvizsgálva és igazolva.

Ugyancsak kedvezően hatna a tolmácsolás kutatására, ha olyan kutatóközpontok alakulnának, amelyek ösztönző hatású környezetet nyújtanának, egységessé tennék az érdekeket, az irányítást és a képzést, valamint megoldanák a publikációk olyannyira szükséges sokszorosítását. Ebből a szempontból érdekes megfigyelni, hogy bibliográfiánkban a hét legaktívabb kutató közül, akik legalább négy nem redundáns empirikus cikket publikáltak az utóbbi öt évben, három a trieszti SSLMIT oktatója, amely egyike a két aktív tolmácsoláskutató központnak, és négyen eredményeik jelentős részét társszerzőkkel publikálták. Bibliográfiánkban 11 olyan szerző volt, aki két-három nem redundáns empirikus cikket publikált, ezek közül négy az SSLMIT oktatója, és hatan eredményeik jelentős részét társszerzőkkel publikálták. A hetvenes évek végén és a nyolcvanas években igen sok publikáció született a mostanra gyakorlatilag inaktívvá vált párizsi központban, az ESIT-ben, s ennek feltehetően ugyanaz volt az oka, mint most az SSLMIT-ben, az ösztönző hatású környezet.

A tolmácsolás kutatására ösztönzőleg hat a fordításkutatás általánosabb kérdéseivel való foglalkozás is. A tolmácsoláskutatók részt vesznek a fordítás kutatásában is, és közülük ketten alapítói és vezetőségi tagjai az újonnan alakult Európai Fordítástudományi Társaságnak (EST – European Society for Translation Studies).

Fiatal kutatók képzése és irányítása

A másik módszer a kutatás általános helyzetének javítására az lenne, ha a kezdő kutatók speciális kutatói képzésben részesülhetnének. Igaz ugyan, hogy teljes egyéves kurzusok indítása a jelenlegi körülmények között nehezen lenne megvalósítható, de rövidebb kutatói szemináriumok is hatékonyak lehetnek. Ezt bizonyítja például a CE(T)RA, a leuveni egyetem nyári programja, amely három-, négyhetes intenzív kurzusaival nagyon sokat segít fiatal fordítás- és tolmácsoláskutatóknak a pályakezdésben (ld. Gile kiadás alatt). Az aarhusi Business School tervez egy egyhetes intenzív szemináriumot PhD hallgatók számára 1997 januárjában, a genfi egyetemhez tartozó Ecole de Traducteurs et d'Interprètes szintén 1997 januárjában indít egyhetes kurzust, az Institut Libre Marie Haps pedig azt tervezi, hogy több kutatói szemináriumot fog integrálni tolmácsoláskutató központjának programjába.

Ha ilyen jellegű képzés nem áll rendelkezésre és tolmácsoláskutató szakember sincs a helyszínen, további lehetőséget jelent a közös témavezetés vagy a táv-témavezetés is. E cikk szerzője Párizsból e-mailen keresztül volt témavezetője egy Taiwanban írt MA dolgozatnak (Dawrant 1996) és bizonyíthatja, hogy legalábbis ebben az esetben az együttműködés igen hatékony volt.

Az is egy lehetőség, hogy a helyi egyetemi karokkal vagy tanszékekkel való megállapodás alapján lehetővé tesszük a fiatal tolmácsoláskutatóknak, hogy látogathassák a szociológia, pszichológia vagy pedagógia szakos hallgatóknak nyújtott kutatói szemináriumokat. Sajnos az ott szerzett tudásanyag és kutatási módszerek nem teljesen felelnek meg a tolmácsoláskutatás elvárásainak, és bizonyos adaptációt igényelnek.

A minőség ellenőrzése

A helyzet javítására tett erőfeszítések harmadik módszere a minőség szigorúbb ellenőrzése lenne, a folyóiratcikkek és a konferenciaelőadások szigorúbb minőségi szelekciója. Ezt általában nehéz alkalmazni, mivel, mint említettük, a téma iránt egyelőre nagyobb a kereslet, mint a kínálat, de egy-két folyóirat esetében a szigorúbb kontroll hosszabb távon kifizetődne, mivel emelné a folyóirat tekintélyét és elősegítené a tolmácsoláskutatás általános színvonalának emelkedését.

Interdiszciplináris megközelítés

Míg az interdiszciplináris megközelítés a tolmácsolás kutatásában hasznos, mi több, nélkülözhetetlen, mégis felvet néhány vissza-visszatérő problémát.

- A problémák egy része a tolmácsoláskutatás és a hagyományosabb diszciplínák közötti objektív különbségekből fakad. Ez utóbbiakban szigorú hagyományok uralkodnak, és nem tesznek engedményeket a tolmácsoláskutatás speciális igényeinek kielégítése érdekében. Például, amint ezt a szakirodalom gyakran leírta, a korai pszichológiai és nyelvészeti tanulmányok a hibát formális kritériumok alapján definiálták, és figyelmen kívül hagyták a tolmácsok kommunikatív stratégiáit. Továbbá, míg a tolmácsoláskutatók megközelítése általában holisztikus, és elsősorban a magas szinten játszódó folyamatok érdeklik őket, a rokon diszciplínák, például a kognitív tudományok kutatóinak érdeklődése gyakran egy-egy mikrofolyamatra vagy jelenségre korlátozódik és a mélyebb tudati szinteken játszódó folyamatokra irányul.
- A problémák másik része inkább „szociológiai” és „pszichológiai”. Mint erről korábban már szó volt, a hagyományos diszciplínák státusa magasabb mint a tolmácsoláskutatásé, ennek megfelelően a kutatók tudásszintje és módszertani felkészültsége is különbözik. Ez egyenlőtlené teszi az együttműködést, aminek konkrét következményei vannak. A nem tolmácsok nem szívesen adaptálják módszereiket a tolmácsoláskutatás igényeinek megfelelően, és hajlamosak arra, hogy ne vegyenek tudomást a tolmácsoláskutatók eredményeiről. E cikk szerzőjének szerkesztői munkája során gyakran kell felhívnia a nem tolmácsok figyelmét a tolmácsoláskutatók meglévő (és releváns) publikációira.

Ezeket a potenciális problémákat figyelembe kell venni, amikor interdiszciplináris kutatásokat tervezünk, annak érdekében, hogy a különböző tudományok kölcsönösen termékenyítőleg hassanak egymásra ahelyett, hogy az egyik elnyomná a másikat.

Összefoglalás

A tolmácsoláskutatás egyelőre még sötétben tapogatózik, még nem tudta eldönteni, hogyan kellene definiálnia magát: önálló diszciplínaként, vagy a fejlettebb fordítástudomány egyik ágaként. Jelenlegi produkciója még nem több mint néhány változó minőségű, elszigetelt tanulmány és néhány intézményi központ köré szerveződő kutatócsoport. Ennek megfelelően az eredmények is elszigeteltek (ld. pl. Gile 1995, Gran és Taylor 1990, Tømmola 1995), és jöllehet sok

tanulmányban találunk optimista megjegyzéseket az „oktatásban való alkalmazásról” vagy a „tolmácsolás gyakorlatában való alkalmazásról”, a kutatás és az alkalmazás közötti kapcsolat meglehetősen gyenge, és eddig egyetlen kutatási eredmény hasznosságának empirikus bizonyítása sem történt meg. Még kísérlet sem történt például annak a nézetnek az igazolására, amely a felvételi vizsgákkal kapcsolatban terjedt el, hogy „csak az a tanuló képes megtanulni a szimultán tolmácsolást, aki jól tud hangosan olvasni” (Daro 1995:7). Ugyancsak semmiféle hatása nem volt a „valódi tolmácsolásra” annak a nézetnek, mely szerint a tolmácsok teljesítménye javul, ha a tolmács a szónok beszédét csak az egyik fülével hallgatja (Lambert 1989).

Ezzel a megfigyeléssel nem az a célunk, hogy a tolmácsoláskutatás eddigi erőfeszítéseinek minőségét kritizáljuk. Inkább a kutatás tárgyának összetettségére és az eddig elvégzett kutatások csekély voltára kívánjuk felhívni a figyelmet. Nem lehet többet várni az alkalmazás terén sem, legfeljebb az olyan deskriptív kutatásoknak lehet haszna, amelyek például a tolmácsok nyelvi nehézségeire vonatkoznak, vagy a különböző felhasználói csoportok minőségi elvárásaira (ezzel a kérdéssel egyébként most egyre több tanulmány foglalkozik) vagy terminológiai kérdésekre. De sokat kell változniuk az intézményi feltételeknek ahhoz, hogy a tolmácsolás kutatása terén az eddigieknél nagyobb eredményeket várhassunk.

IRODALOM

- Cenkova, Ivana (1995). „La recherche en interprétation dans les pays de l’Est: une perspective personnelle.” *Target* 7:1, pp. 75–89.
- Daro, Valeria (1995). Attentional, auditory and memory indexes as prerequisites for simultaneous interpreting. In Tommola (szerk.) 1995, pp. 3–10.
- Dawrant, Andrew (1996). Word Order in Chinese–English Simultaneous Interpretation: An Initial Exploration. Kézirat MA-tézisek, Graduate Institute of Translation and Interpretation Studies, Fu Jen Catholic University, Taiwan
- Gile, Daniel (1991). „Methodological aspects of interpretation (and translation) research.” *Target* 3:2, pp. 153–174.
- Gile, Daniel (1995). *Regards sur la recherche en interprétation simultanée*. Presses Universitaires de Lille.
- Gile, Daniel (kiadás alatt). „La formation la recherche traductologique et le concept CERA Chair.” *Meta*
- Gran, Laura és Christopher Taylor (szerk.) (1990). *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*. Campanotto Editore, Udine
- The IRTIN Bulletin*, 1–12 sz., CEEI(ISIT), Paris
- Lambert, Sylvie (1989). „Simultaneous interpreters: one ear may be better than two.” *The Interpreter’s Newsletter* 2. sz. pp. 11–16.
- Lambert, Sylvie és Barbara Moser-Mercer (szerk.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical research in simultaneous interpretation*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia
- Pöschhacker, Franz (1995). „Those Who Do...”: A Profile of Researchers in Interpreting. *Target* 7:1, pp. 47–64.
- Shipman, Marten (1988). *The limitations of social research*. 3. kiad. Longman, London és New York
- Target* 7:1. 1995. Tolmácsoláskutatási különszám

Tommola, Jorma (szerk.) (1995). *Topics in Interpreting Research*. University of Turku, Centre for Translation and Interpreting.

Toury, Gideon (1991). „Experimentation in Translation Studies: Achievements, Prospects and some Pitfalls.” in Tirkkonen-Condit, Sonja (szerk.). *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies: Selected Papers of the TRANSIF Seminar, Savonlinna 1988*. Gunter Narr, Tübingen, pp. 45–66.

Újdonság gimnazisták számára!

UZONYI PÁL

NÉMET IGEMÓDOK

INDIKATIV
KONJUNKTIV
IMPERATIV

CORVINA

116 old., 780,- Ft

ZOLTÁN ERIKA

ANGOL IGEIDŐK

SZABÁLYOK ÉS
GYAKORLATOK

CORVINA

136 old., 780,- Ft

Az internet-korszak nyelvészete

0. A cél

A szokványos nyelvészeti megközelítés helyett a következőkben több oldalról próbálom körüljárni a témát, amelynek heterogén jellege miatt arra teszek kísérletet, hogy minél több elemét említsem meg strukturált formában.

1. Történeti keret

Ennek a vázlatos történeti keretnek nem az a célja, hogy az összefüggések abszolút kronológiáját megadja. Mindössze egy olyan fejlődési sémát kívánok bemutatni, amely lehetővé teheti azt, hogy a szokásos nyelvészeti megközelítés kiszélesedjen. Ezt meg kell tennünk azért, hogy a nyelvészet alkalmassá váljon arra, hogy korunk néhány újabb problémájának megválaszolásában részt vegyen.

1.1. Négy (öt) alapjelenség számbavétele

Az alapjelenségeket a következő módon mutatom be:

1. Szemiózis (élet)
2. Kommunikáció (az állatvilágtól)
3. Nyelv (mint a világ térképe)
4. Hangos beszéd
5. [Írás]

A szemiózis azonos az élő szervezeten belül történő jelátvitellel. A jelek és átvitelük alighanem az élet egyik attribútumát alkotják. Az élővilág számos jelensége kezelhető ezen a szinten.

A kommunikáció magába zárja a szemiózist. A kommunikáció az állatvilággal kezdődik, majd – más bonyolultsági fokon – az emberrel folytatódik. Ez a szint kezelési lehetőséget kínál az állatvilágnak és az embernek különböző problémái számára.

Csak ezután jelenik meg a nyelv, amelyet a világ térképének tekintünk; tehát a mai komplex nyelvfogalomnak nem az egészére, hanem mentális (szemantikai) aspektusára vonatkozik. Feltehető, hogy ennek a „nyelvnek” is szükségszerű előfeltétele a kommunikáció (s ezáltal a szemiózis) létezése. Ennek a nyelvnek azonban nem szükségszerű formája a hangos beszéd; nyilvánvaló ugyanis, hogy egyetlen fizikai megnyilvánulási forma sem zárható ki a lehetséges formák közül.

Ezután kerül előtérbe, válik uralkodóvá a hangos beszéd, amely kiemelkedik a többi kommunikációs csatorna közül. A hangos beszéd kapcsolódik össze nyelvi jelként a – szemantikainak tekintett – nyelvvel. Ez az összekapcsolódás bizonyos szempontból a nyelv fejlődésének végleges antropológiai formája.

De csak bizonyos szempontból, mert egyre inkább elkülöníthető az írás, amelyik fokozatosan fejlődött ki – önálló vizuális formából – a hangos beszéd vizuális változatává. A legfrissebb fejlődés alapján hasznosnak látszik egy olyan szintet feltenni, amely sajátos önállósággal is rendelkezik (vagyis, mint ha a hangos beszéd nélkül is kapcsolatban állna a fentebbi értelemben vett nyelvvel).

1.2. A fenti alapjelenségek kezelésének kerete

Mind a négy (öt) fenti szintnek megfelel legalább egy tudomány, illetve diszciplína. Ezen tudományok mással is foglalkoznak, de tárgykörük és problematikájuk középpontjában a fenti jelenségek állnak. Ezek a következők:

1. Szemiotika
2. Kommunikációkutatás
3. Kognitív tudomány
4. Nyelvtudomány ₂
5. Nyelvtudomány ₁

A szemiózis tudománya a szemiotika. A szemiotika azonban kalandos története során számos egyéb tárgykörhöz is kapcsolódott részben módszerként, részben elméletpótlóként. A mi szempontunkból különösen figyelemreméltóak a szemiotika és az információelmélet kapcsolatával foglalkozó kutatások.

A kommunikáció tudománya a kommunikációkutatás. Egyes fejezeteinek azonban saját tudományos profilja, illetve affinitása van:

- az állati kommunikáció kutatása az etológia része vagy partnere;
- a közvetlen emberi kommunikáció kutatásának speciális kapcsolata van a szociálpszichológiával;
- a tömegkommunikáció kutatása közel áll a középszintű empirikus szociológiához;
- a technikai kommunikáció kutatása pedig – ahogy látom – egyelőre keresi a saját helyét.

A fentebbi értelemben vett nyelv kutatásának gazdája – most úgy látszik, hogy – előbb-utóbb a kognitív tudomány lesz [tehát nem a nyelvtudomány], amely bőven merít a nyelvészetből, a pszicholingvisztikából és egyéb diszcipl-

línákból, de egyre közelebb jut ahhoz, hogy saját érvényes kutatási stratégiát alakítson ki.¹

A hangos beszéd szintjén következik a nyelvtudomány, mégpedig a paradox módon frissebb, újszerűbb nyelvtudomány², amely az élőbeszéd gazdag információtartalmát próbálja kiaknázni. Itt ismét jelentős szerepe van a kísérleti pszicholingvisztikának, valamint a szociolingvisztikának. Mindez messze túlmegegy a fonetikán, amely a hangos beszéd formája vizsgálatának a diszciplínája.

Az írásnak diszciplínája a régebbi – filológiai – nyelvtudomány¹, amely az írott és sztenderdizált szövegekkel foglalkozik. Előrelátható azonban ezen szint számára egy új, hipermodern – írással is foglalkozó – diszciplína kialakulása.

1.3. Az írástól a multimédiáig

Az írásból kiindulva a következő fejlődési sor vázolható fel (ismét a viszonylagos kronológia igényével):

Írás
Nyomtatás
Privát írógép
Számítógép
Multimédia

Ez az ábrázolás az előző folytatásának tekinthető. Ez a sor igen vázlatos, mivel a gépi vizuális szövegek produkciója és rögzítése mellett figyelemmel kell lenni ugyanezekre az akusztikus szövegek esetében, továbbá a kétféle csatorna összekapcsolására. Jelen formájában is látható a bonyolultabbá és tökéletesebbé váló eszközök fejlődési sora.

Más szempontból a technológiai alapok és a hozzájuk szükséges speciális jelrendszerek viszonyával is jellemezhető ez a fejlődés.²

Mind az írás történetéről, mind a könyvnyomtatás történetéről bőven állnak rendelkezésre források: olyanok is, amelyek a társadalmi hatásokra és a kialakult emberi szokásokra vonatkoznak. Meglepően csekély a gépírás korszakának a feldolgozása. Az itt külön ki nem írt, de implikált rádiózásnak és televíziózásnak sajátos vizsgálati keretét nyitotta meg McLuhan; ehhez képest a multimédia problematikájának kibontása még gyermekcipőben jár.

A számítógép/szövegszerkesztő kérdéskörével azonban egyre többen foglalkoznak különféle keretekben. (Ezek egy részére sajátos szempontból majd visszatérek.)

2. Mi volt a nyelvészet válasza ezekre a kihívásokra?

2.1. Mit tudhat a szokványos nyelvészet?

Nagyon sokat, ha azokra a kérdésekre kell válaszolni, amelyeknek történeti korszakában annak idején létrejött. Az volt a régebbi közkeletű felfogás, hogy a technikai fejlődés alapján nem tartozik a nyelvészetre; ezért például a

nyelvművelők azzal foglalkozhatnak, hogy milyen hibákat találnak az évszázados szokásoktól eltérő feltételek mellett produkált írásművekben stb.

S nagyon keveset tud a nyelvészet, ha kiderül, hogy a problémák túlmennek meglevő határain. Tehát valamilyen új, nem szokványos diszciplínára van szükség ezeknek az új jelenségeknek a kezelésére.

Véleményem szerint azonban ma már nem elegendő ezen újdonságok integrálásához az egyszerű nyelvészet. Olyan interdiszciplináris tudásra (és „skill”-re) van szükség, amelynek keretében *a)* tárolni tudjuk az eddigi tapasztalatokat, *b)* folyamatosan tudunk megfelelni a kultúra, a gazdaság és a technika fejlődésének.

2.2. Kitérő a számítógépes nyelvészetre

Kialakult a nyelvészetnek és a számítógépes szakmának egy interdiszciplinája: a számítógépes nyelvészet. Ez elsősorban a szótárkészítés gépesítésében vált elismert alkalmazott nyelvészeti szakterületté.³

A szakterület legkiválóbb magyarországi művelője kellő szerénységgel szól a számítógép szerepéről nyelvészeti problémák megoldásában: „...ma sem azért lehet a legtöbb nyelvészeti problémára megoldást találni, mert mára sokkal okosabbak lettünk, hanem mert korunk számítógépe elég nagy és gyors a korábban megfogalmazott, sokszor meglehetősen egyszerű ..., de ma már gyorsan végrehajtható megoldások megvalósításához.”⁴

A számítógépes nyelvészet azonban csak átmeneti stádium a korpusz-nyelvészet felé, amelynek keretében nagy mennyiségű szöveg elemzéséből a számítógép maga alkotja meg a feldolgozási szabályokat, hiszen a „... a nyelvi tudás nagy része nem pusztán a szótárak, lexikonok, enciklopédiák, nyelvtanok formájában, hanem magukban a szövegekben van elrejtve”.⁵

Mindez arra utal, hogy a számítógépek memóriájában elraktározott szövegek újrafelhasználása révén fogunk remélhetőleg egyre többet tudni az írott szövegekről. Ez természetesen nagyon fontos lesz, viszont hiányozni fog belőle – legalábbis egyelőre – az élőbeszédben megnyilvánuló kommunikáció gazdagsága.

2.3. Egy újfajta filológia kibontakozása

Mi is az a filológia? Szó szerint a tudás szeretete; s ez implikálta a tudást tároló szövegek sokoldalú kezelését. Az a cél, hogy a filológia olyan ablak legyen, amelyen át a szöveg alapos megértése által belelássunk a múltbeli és a távoli kultúrába, de a jelenbe is.

A klasszika-filológia esetében ez nyilvánvaló volt. Hasonlóképpen a keleti filológia vonatkozásában. Ahogy közelebb kerülünk térben és időben korunk európai szövegeihez, úgy válik a filológia módszerré (de még ebben is versengeni kell másféle megközelítésekkel). Magukkal a problémákkal egyre több új diszciplína próbál foglalkozni; a filológiának megmaradt ezeknek a problémáknak a „burka”.

Ez a burok azonban sokkal fontosabb annál, hogy elhanyagoljuk. Szüksége látszik annak, hogy kialakuljon az elektronikus korszak filológiája. Egy része szép csendben létre is jött a szövegszerkesztői gyakorlat körül. Ahogy látom,

rendelkezésre áll elég sokféle konvenció, amelyek legtöbbször alkalmasak a következő szövegkezelésre.

Mindez azonban a szabványosított írott szövegekre irányul, mert hiszen ennek kezelésére született meg. Hosszabb távon is fenn fog ez maradni ezen a szinten.

Ez a számítógép körüli „filológia” tudományos szempontból azonban visszalépésnek tekinthető, mert egyelőre hiányzik belőle mind az előbeszéd hangelemzése, mind a közvetlen emberi kommunikációban megvalósuló jelentések elemzése. Ez a feladat feltehetően egy – szélesebb és korszerűbb – „kognitív” orientáltságú nyelvtudomány keretében lesz majd elvégezhető.

3. Magyar vonatkozások

3.1. A magyar nyelvhasználatról az új korszakban

Számot kell vetnünk azzal, hogy a modern világban gazdasági, kulturális és politikai okokból a magyarok országa, illetve a magyarul beszélők közössége egyre inkább kölcsönhatásban fog élni más nyelvet beszélőkkel, azok országai-val és regionális szervezeteivel. A többnyelvű világ szükségletei visszahatnak a magyar nyelvre azáltal, hogy a magyarul beszélők és szervezeteik életében ez lesz a természetes közeg. (Persze azt is reméljük, hogy a magyar nyelvnek is lesz mások irányában bizonyos hatása.)

A magyar nyelvvel kapcsolatos problémákat tehát egyre kevésbé lehet majd elszigetelten szemlélni.

3.2. A magyar nyelv veszélyeztetettségének kérdése

Senki sem veszélyezteti a magyar anyanyelv használatát abban a körben, amelyben kizárólagos a helyzete. Ez azt jelenti, hogy sem a családban, sem a magánszférában, sem a „kisközösségi” nyelvhasználatban senki sem tervez változást a nyelvhasználatban. Fel kell azonban arra is készülni, hogy a földrajzi (nemzetközi) mobilitás révén növekedni fog a kétnyelvű családok száma: tehát „magyarnak lenni” nem mindig lesz olyan alternatíva, amely kizárja, hogy egyúttal másféle identitása is legyen a beszélőnek.

Az viszont prognosztizálható, hogy a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek kapcsolatrendszerük fokozott mértékben nemzetközivé (határokon átnyúlóvá) válik, s ennek lehetnek nyelvi következményei is, például a nyelvi asszimiláció folyamatának lelassulása vagy átalakulása. Természetesen hasonló látható előre a Magyarország szomszédságában élő magyarok esetében is. Ezen várható folyamatok részletezése itt nem feladatunk.

3.3. A nyelvi szegényedés kérdése

Ehelyütt nem az elmúló aranykorszak miatt bánkódókról kívánok szólni, akik – elsősorban szociolingvisztikai naivság és egyéb tudományon kívüli okok miatt – csekély kivételtől eltekintve minden új nyelvi változatot elítélnék. Ez az aggodalom minden öregedő nemzedékkel újraszülethet; s mindig is lehet valamilyen alapja.

A számítógéppel kapcsolatban felmerülő egyik panasz a (magyar) nyelvhasználatra vonatkozik (különös tekintettel arra, hogy egy ideig a szövegszerkesztők mellőzték a magyar ékezeteket). A már hivatkozott Prószéky erről így szól: „... a számítógépes rendszerektől persze nem lehet elvárni azt, hogy Arany János-i szinten használják a magyar nyelvet, de az is biztos, hogy az alkalmazási területek szövegei legkevésbé a szépirodalom területéről valók. Megjegyezhető, hogy a hivatalos nyelvben ma is sok a szegényes, silány fordulat, pedig a számítógépes nyelvfeldolgozó rendszerek még nem voltak rá hatással. Tehát nyilván nem a gép okozza a nyelvi szegényedést, de az is biztos, hogy avatatlan kezekben könnyebben fogja támogatni ezt a negatív folyamatot. Ugyanakkor viszont az egyre jobban használható nyelvi szoftvereszközök megjelenése gyorsíthatja is az igényesebb írást, pontosabb helyesírást, választékosabb fogalmazást...”⁶

Meg kell azonban jegyezni, hogy nem a nyelvhasználatban, hanem annak kezelésében kívánatosak bizonyos változások; olyanok látszanak szükségesnek, amelyek igazodnak az egyének és szervezetek módosuló nyelvi szükségleteihez és lehetőségeihez. S itt azt szeretném hangsúlyozni, hogy az volna a kívánatos, hogyha az egész magyar nyelvhasználat figyelembe venné az informatika szempontjait, de elsősorban az iskolák készítenék fel erre a mai tanulókat, akik holnap már dolgozók lesznek.

Nem deklarációk és általános benyomások, hanem részletes kutatások alapján lehet majd olyan kérdésekre válaszolni, hogy milyen kihatással van a szövegszerkesztő a magyar nyelvű fogalmazásra.⁷

3.4. A magyar nyelv és kultúra jelenléte az elektronikus világban és néhány ebből adódó feladat

Nem szorul külön indoklásra a nyelvnek és kultúrának ilyen jellegű összekapcsolása; ez nem zárja ki, hogy a magyar nyelvű kulturális értékek idegen nyelvre való fordítását is szorgalmazzuk.

Ezzel a feladattal számolnak a Nemzeti Információs Stratégia készítői is. 16. számú célkitűzésük így szól: „Az információs társadalomban a világ kulturális értékeinek egyre növekvő hányada áll elektronikus formában is rendelkezésre. Fontos nemzeti érdek, hogy ebben a magyar kultúra értékei is megfelelő mértékben és formában legyenek reprezentálva.”⁸ – „A magyar nyelvű multimédia információk készítését, terjesztését támogatni kell. A modern és klasszikus magyar kultúra alkotásainak multimédia bemutatása megoldandó feladat.”⁹ – Hadd tegyük hozzá, hogy ennek az összetett feladatnak egyik része mindig is nyelvi jellegű marad. A „többnyelvű világ” és az informatika hatása feltehetően nem „szubtraktív” lesz, tehát nem elvesz, hanem „additív”, tehát hozzáad a meglevő magyarországi magyar nyelvhasználathoz. Ezzel kapcsolatban törekedni kellene bizonyos összhangra a magyar és a számunkra fontos nyelvek között elsősorban az írásra vonatkozó szabályokban, valamint a nyelvhasználat és terminológia bizonyos vonatkozásaiban is.

Feltehető, hogy a terminológiai megfelelések és a fordítási konvenciók terén folytatódik az az egységesülési tendencia, amely a tizennégyek Európájának 11 nyelvével kapcsolatban megindult. Ez legalább olyan fontos lehet a magyar

nyelv történetére nézve, mint a nyelvi csatlakozás a katolikus latin Európához (a magyar királyság első évszázadaiban), majd pedig a német nyelvű Közép-Európához való igazodás (a XVII–XVIII. században).

Mindez nyilván a terminológia, a szaknyelv, a fordítástan előtérbe kerülését eredményezheti a kutatásban és az oktatásban egyaránt. A többnyelvűségre is törekvő európai középiskolában nyilvánvaló, hogy az anyanyelv, az idegen nyelvek és más szaktárgyak keretében szükség lesz bizonyos terminológiai képzésre.

Viszont az is igaz, hogyha a magyar is az Európai Unió hivatalos nyelvei közé tartozik majd, akkor lehet, hogy magyarok is részt vesznek a közös európai szabályok alakításában.

3.5. A magyar nyelvi norma újragondolása

A fentiek alapján nehezen kerülhető el az a következtetés, amely szerint újragondolásra szorul a nyelvi norma a magyarban. Az alkalmazott nyelvészet több ágának – így például a számítógépes nyelvészetnek és a fordítástannak – a tapasztalatait is figyelembe kellene venni: ez a kérdéskör nem tekinthető a jövőben azon nyelvészek illetékességi körébe, akik a XIX. századi eszmék szellemében foglalkoznak a magyar nyelvvel.

Egyrészt a nemzetközi kifejezések („idegen” szavak) beilleszkedését időről időre újra kell vizsgálni, hiszen az „idegenség” változó kategória. Az európai terminológiai rendszerhez történő illeszkedés azonban nyilvánvalóan kihat majd a magyar nyelv lexikológiai-szemantikai szerkezetének egy bizonyos rétegére is.

A fentiekén túlmenően még az is elképzelhető, hogy az eddiginél jobban elválik a hivatalos és a magánszféra nyelvhelyességi kezelése; s az is feltehető, hogy a műfaji szempont is jobban érvényesül majd. (A magánszférában ugyanis előbb-utóbb érvényesülni fog a szólásszabadságnak az a formája, amelyik csak funkcionális szempontokat respektál a nyelvhasználatban.)

Hangsúlyozni szeretném azonban, hogy a magyar nyelvet használók száma és súlya feltehetően a jövőben is lehetővé teszi, hogy minden olyan technikai területnek létrejöjjön a magyar terminológiája, amelyet szélesebb körben használnak. (Nyílt kérdés viszont, hogy valamennyi – a magyarnál – kisebb létszámú és súlyú, újonnan önállósult európai nyelvközösség képes lesz-e erre.)¹⁰

Most ugyanis úgy látszik, hogy bizonyos fokú nyelvi és írásbeli szabványosításnak az európai közösség [unió] nyelvei szolgálnak majd alapjául; ezen belül is azok, amelyek nálunk is jelen vannak „világnyelvként”: az angol, a francia, a német, az olasz és a spanyol. Ezek egymáshoz való közelítése mintha értékű lehet a magyarra nézve is.

A norma újragondolásához tartozik az is, hogy az új elektronikus korszakban másféle módokon nyilvánulhat meg a nyelvi norma a virtuális nyelvi közösség decentralizált keretében. Ennek részleteit azonban nehéz volna előre jelezni.

3.6. Az alkalmazásoknak máris meglevő haszna

Az alkalmazott nyelvészet innovációs keretként, mindenféle új ösztönzés befogadására nyitott keretként működik.

Az egynyelvű alkalmazott nyelvészet másként működik az internetet és a többnyelvűséget figyelembe véve, mint a klasszikus (XIX. században kialakult) formájában, vagy akár az ötvenes-hatvanas-hetvenes években.¹¹

A magyarországi magyar számítógépes nyelvészek máris létrehozták a magyar nyelvű számítógépes szövegszerkesztést elősegítő segédletek sorozatát.¹²

Egyébként – tudomásunk szerint – máris több akad a magyar „spell-check” rendszerekből és elválasztó rendszerekből. S vannak már korlátozott fordítórendszerek, továbbá zárt nyelvi automatizmusok (adatbázis, listázások, blanketák kitöltése céljából).

Mindez nekünk több szinten is hasznos lesz; nemcsak az egyszerű számítógépes nyelvhasználó számára, hanem a nyelvvel kapcsolatos mindenféle műveletet végzők, illetve a kutatók és fejlesztők számára is.

Még az is lehet, hogy a magas szintű magyarországi magyar funkcionális analfabetizmus csökkentését is elősegítik majd ezek az eszközök.¹³

4. A magyar nyelvterület egységéről

A konferencia eredeti koncepciója alapján – de egyéb megfontolásokból is – szükségesnek látszik erre külön is kitérni.

4.1. A magyarul beszélők földrajzilag folytonos nyelvközössége

A győri konferenciát megelőző napokban volt látható a televízióban a világ magyar informatikusainak találkozójáról egy beszámoló, amely teljes mértékben megerősítette bennem mindazokat, amiket megelőzően felvázoltam magamnak az előadásra.

Ez a Nemzeti Informatikai Stratégiában két helyen is előkerül: „Miután a kommunikációs hálózatok arra lehetőséget teremtenek, az MKM-nek az informatikai változásokkal való együttműködésben meg kell oldania a szomszédos országokban élő magyarság anyanyelvi oktatásának kérdéseit.”¹⁴ – „Az elektronikus adatcsere (EDI) szabványos tartalmú és formájú strukturált adatok, emberi beavatkozás nélküli, számítógéptől számítógépig, illetve alkalmazástól alkalmazásig való automatikus továbbítást jelent. Független az alkalmazásoktól, az informatikai környezettől, az adatátviteli módtól és a nemzeti nyelvtől.”¹⁵

A tétel nagyon egyszerű. A közép-kelet-európai nacionalizmus új hulláma veszélyezteti a határokon átnyúló nyelvi közösségek egységét, sőt bizonyos méretektől függően azok létezését is. A televízió és az internet pedig alkalmas arra, hogy ezt némileg ellensúlyozza. – Az igazi megoldást remélhetőleg az hozza majd el, hogyha az Európai Unió keretében a többségek és kisebbségek egyaránt otthonra lelnek; a több országban szétszórt azonos nemzeti kisebbség pedig (az eddigi szétmorzsolódás helyett) kumulálódhat ebben az új otthonban. Ehhez is nyilván hozzájárulnak majd – az új típusú – politikai és jogi biztosítékok mellett az elektronikus korszak eszközei is.

4.2. A diaszpórák magyarsága

Ezenközben nem szabad megfeledkezni azokról a magyar származású, magyarul (még) tudó emberekről sem, akik kívül élnek a magyarul beszélők földrajzilag folytonos nyelvközösségén. Az „információs világfalu” keretében ma

már technikai okok miatt könnyebben tartható fenn egy *virtuális nyelvközösség* is műholdas televízió (pl. a Duna Televízió) vagy az internet segítségével.

Ennek lehetnek kulturális („lelki”) vagy politikai okai; de mindenképpen lehetnek piaci („anyagi”) motívumai is. Nemcsak magyarul olvashatnak majd többen a határokon kívül (ezt nagyon reméljük, bár nem lehet tudni, hogy mi lesz az olvasmányuk), hanem a magyar hirdetések feltehetően Magyarországon termelt árukat is fognak kolportálni. – A nyelvi szempontok azonban kétségtelesen jelen lesznek, bármi legyen is a motivációjuk.

4.3. A magyarul beszélők társadalmi rétegződése

A magyar nyelvterület egysége szempontjából megválaszolendő az a kérdés is, hogy mit lehet kezdeni egy olyan országban, ahol a felnőtt lakosságnak kb. egy negyede funkcionális analfabéta,¹⁶ hiszen „a kulturális hátrányok újratermelése és a regionális elmaradottság fennmaradása komolyan veszélyeztet mindenfajta társadalmi programot”.¹⁷ – „Alapvető demokratikus elvek szenvedhetnek csorbát. Ahogy írástudás nélkül elvileg sem biztosítható a politikai esélyegyenlőség, úgy fokozhatja le az informatikai analfabetizmus a népesség jelentős részét másodosztályú állampolgárrá.”¹⁸

4.4. A magyarul beszélők inkluzív közössége

Mivel pedig a magyar nyelvközösség inkább „inkluzív” jellegű, vagyis voltképpen mindenkit befogad, aki magyarul tud, ezért a „külföldre” szánt üzenetnek – tartalmában és formájában – azt is figyelembe kellene vennie, hogy címzettje nem feltétlenül magyar származású és magyar nemzeti elkötelezettségű.

A „magyar mint idegen/második nyelv” tanítása és fenntartása sokat profitálhat az új technikai eszközökből. Ehhez is szükség lehet új módszerekre.

Itt említendő, hogy a magyar nyelvű levelezési listák száma megközelíti a százat; a hálózati hírek rovatában kb. 30 található meg (kb. 10 000 külföldi mellett).¹⁹

Ennek a közösségnek természetesen a kulturális-informatikai központja – feltehetően – Budapesten lesz. Mivel azonban egyre inkább virtuális közösségről lesz szó, ezért ennek kisebb lesz a fontossága, mint a hálózat jó működésének.

5. Az idegen nyelvi aspektusokról

5.1. Az angol volna a számítógép kizárólagos nemzetközi nyelve?

A Nemzeti Információs Stratégia összeállítói szerint igen: „Mivel az információs társadalomban távlatilag az ország minden állampolgára informatika-felhasználóvá fog válni, s mivel a nemzetközi információs bázisok és szolgáltatások alapnyelve az angol, be kell vezetni a kötelező angol nyelvoktatást az elemi, szak- és középiskolákban. A tananyagok szerkesztőinek használniuk kell a multimédia már elérhető eredményeit a hatékony oktatás érdekében.”²⁰

Az angol nyelv legnagyobb világméretű elterjedtsége nem vitatható. Ebből azonban nem következik a fenti javaslat: egyetlen nyelvnek sem tesz jót, ha „főnyelvvé” nyilvánítják, amilyen Magyarországon a német, majd az orosz volt.

Külön kell választani a számítógéppel összefüggő igényeket attól a sokkal nagyobb körtől, amely eldönti, hogy *a)* milyen nyelveket tanítsanak az iskolában, *b)* legyen-e ezek között egyáltalán kötelezően tanulandó nyelv.

Magyarország ugyanis földrajzilag nem szomszédos egyetlen angol nyelvű országgal sem; a magyar kulturális és tudományos hagyományban, valamint a gazdasági kapcsolatokban az angol nyelv nincs az első helyen.

Egy ilyen kisméretű ország polgárai számára (amelynek nyelve korlátozott elterjedtségű) nem elegendő egy idegen nyelv ismerete; legalább kettőre van szükség, amelyek közül előnyös, hogyha az egyik vagy az angol, vagy a német. Európában lévén azonban, megfelelő számú ismerőre volna szükség a francia, orosz, olasz és spanyol nyelvből, valamint a közép-kelet-európai térségben beszélt államnyelvekből, elsősorban a szomszédos országokban használtakból.

A számítógép-fejlesztés legjelentősebb országában, az Egyesült Államokban a legjelentősebb nyelv [bár nem egyedüli hivatalos nyelv], s a világon mindenütt ismert az angol, s „így mind a piac, mind a fejlesztők fejében élő világkép egyaránt azt sugallja, hogy a problémák nyelvfüggő részét úgy kell megoldani, hogy elsősorban az angol nyelv esetében adjon megoldást”.²¹ Viszont épp a számítógép segítségével nőttek meg annyira a technikai lehetőségek, hogy a többi nagy elterjedtségű nyelv fejlesztői számára nagyon is reményteljes bizonyos szempontból utolérni az angolt, vagy legalábbis állandóan a sarkában maradni. (Ebben a versenyfutásban valahol benne van az is, hogy a magyar nyelvet beszélők sem követhetnek el nyelvi harakirit.)

A nyelvi és kulturális képzésnek nem angol szempontúnak, hanem interkulturálisnak kell lennie; ennek ugyanis nemcsak a technikát, hanem a műveltség egészének értékeit kell szolgálnia.

Mindez nem jelenti azt, hogy ne kellene elősegíteni a mainál hatékonyabb angoltanulást, s hogy kizárjuk abból a számítógépes innovációkat (pl. a hálózati zsargont: „netspeak”-et, az „emoticon”-at), vagy hogy figyelmen kívül hagyjuk a szövegszerkesztés hatását az angol fogalmazás stílusára.²² – Mindezeknek bizonyos típusú nyelvtanulók esetében jelentős motivációs szerepe lehet.

5.2. A magyar mint számítógépes nyelv itthon és az Európai Unióban

„A magyar számítógépes nyelvészeti kutatás egyfajta nemzetközi elismerése, hogy 1995-től az Európai Unió és a közép-kelet-európai államok közös fejlesztéseire létrehozott Copernicus-együttműködés keretében részt vehetünk a GLOSSER, a GRAMLEX, a MULTEXT-EAST, a TELRI és az ELSnet Goes East programjaiban. Szerepünk elsődlegesen az, hogy javaslatokat tegyünk a kialakulóban levő gépi nyelvfeldolgozó szabványok olyan irányban történő megváltoztatására, melyek segítségével a magyar és más kelet-európai nyelvek számítógépes használatra alkalmas leírása a nyugat-európaiakéval egységes módon történhet.”²³ – „A cél az, hogy azt a hátrányt, amelyet a számítógépes nyelvészeknek Európa soknyelvűségéből következően kell leküzdeniük, előnnyé változtassuk”.²⁴

Hosszú távon ugyanis nehéz bárkire is rákényszeríteni egy nyelv tanulását (eltekintve az erőszakos asszimiláció vagyis etnocídium esetétől). Pierre Bourdieu-nek, a francia szociológusnak közhellyé vált mondása szerint egy nyelv

annyit ér, amennyit beszélői érnek. Ez az érték nem feltétlenül gazdasági jelle-
gű; nagyon meglehet, hogy technikai értelemben vett kommunikációs, kulturá-
lis, tudományos, politikai, vallásos, turisztikai, sporttal kapcsolatos, földrajzi,
személyes mozzanatok is megtalálhatók ebben az összetett értékfogalomban.
Persze ezek a mozzanatok el is ültethetők bizonyos fokig; elsősorban az isko-
lának lehet ebben igen nagy szerepe.

Ez azt jelenti, hogy a magyar nyelv jövőbeli státusát (belátható ideig) az
fogja meghatározni, hogy kinek lesz rá szüksége. Erre egyelőre nem nagyon áll
rendelkezésre semmilyen stratégia. A státus mellett a magyar nyelv állagára pe-
dig feltehetően számítani kell az euro-amerikai hatások újabb hullámával.

5.3. Számítógépes nyelvtanulás

A számítógép a nyolcvanas évek óta jelen van a fejlett országok idegennyelv-
tanulásában.²⁵ Ebben az évtizedben számos mű jelent meg erről a témáról Ma-
gyarországon is. (Tudománytörténeti előzményként meg kell említeni, hogy a
közép-európai és kelet-európai nyelvészeti avantgárd [= matematikai és alkal-
mazott nyelvészet] keretében az ötvenes évektől kezdve együttműködtek a „gé-
pi nyelvészek” és a „modern nyelvek oktatásával” foglalkozó nyelvészek; Ma-
gyarországon elsősorban Debrecenben Papp Ferenc iskolája, valamint a Buda-
pesti Műszaki Egyetem nyelvtanárai.)

Ez az irányzat a programozott oktatásnak a hatvanas években tetőződő hul-
lámát folytatta. Természetesen a nyolcvanas években Magyarországon rendel-
kezésre álló kezdetleges számítógéppark is sokkal kedvezőbb lehetőségeket
nyújtott, mint a két évtizeddel előző korszak eszközei.

Csak hogy a nyolcvanas években még nem volt jelen a személyi számítógép,
s nagyon gyengén voltak ellátva az oktatási és felsőoktatási intézmények kom-
puterrel.

A kilencvenes évektől kezdve egyre jobban terjednek a számítógépes nyelv-
oktatás eszközei és módszerei; bár ezek még nem részei a nyelvtanárok kikép-
zésének. Az 1995-ben újraindult *Modern Nyelvoktatás* külön rovatot is tartal-
maz a szoftverek bemutatására.²⁶

Ideje volna azonban az idegen nyelvek oktatástechnikáját megújítani (hogy
úgy mondjam: kevésbé kommerciális indítékokkal).

5.4. Az internet és a nyelvtanulás

Ez viszont vadonatúj téma. Egy neves alkalmazott nyelvész igényes vezérköny-
vet is kiadott ebben a témában, pontosabban az internet útján folyó „tandem”
(vagyis páros) nyelvtanulás számára. Ez a könyv figyelemre méltó bibliográfiát
is tartalmaz.²⁷

Ahogy egyre inkább tapasztaljuk, az internet (e-mail, world web stb.) szen-
vedéllyé is alakulhat, akár csak maga a számítógép volt nemrég. Ennek során
spontán alakultak ki a nyelvtanulás szempontjából is releváns kommunikációs
kapcsolatok; majd pedig olyan interlingvális intézményi kapcsolatok jöttek lét-
re, amelyeknek egyik célja a nyelvtanulás.

Ha ezt még gazdagítják az internetnek szinte határtalan „könyvtári” hátterével, illetve a multimédia-lehetőségeivel, akkor ismét egy új minősége jön létre az idegen nyelvek tanulásának és gyakorlásának.

S ne feledjük el, hogy egyre több sajtóterméknek van már internet-kiadása; ezeknek a lehetséges hatását sem mérte még fel – tudomásunk szerint – senki sem errefelé.

6. Záró megjegyzések

Szinte valamennyi fentebbi megjegyzésnek lehetnek kutatási vonatkozásai: mind az alap kutatásokban (amelyek egyre inkább nemzetközi szervezettségűek lesznek), mind az alkalmazott kutatásokban és a fejlesztésben (amelyek feltehetően az egyes nyelvekhez kapcsolódnak országos keretben); különösen áll ez az oktatást segítő kutatásokra. Mindezeknek a részletezésére másutt próbálok majd sort keríteni.

Itt mindössze az új kutatási eszközök és a kutatási stílus néhány kérdésére térek ki.

A számítógép adattároló és adatmozgató képessége minden fantáziát felülmúl már ma is; mintha Turing professzor szelleme szabadult volna ki a palackból.

Az általános és speciális adatbázisok nélkül ma már nem lehetne dolgozni; ezekhez hozzájönnek még a keresőrendszerek. S a szövegek (multimédia-textek) akarva-akaratlan alapjául szolgálhatnak mindenféle modern nyelvészeti, illetve szövegtani vizsgálatnak.²⁸

Megindult magyar nyelvterületen is a számítógépes kutatásnak, illetve ezen belül az internet hatásának az interdiszciplináris vizsgálata.²⁹

Természetesen a pozitív hatások negatív mellékhatása, vagyis a számítógép – és főleg az internet – lehetséges kártékony következményeiről is lehet már magyarul olvasni.³⁰ Egyelőre Magyarországon túlzásnak látszik az a nézet, amely szerint a számítógép megöli a tudományos/felsőoktatási életet.³¹

Be kell rendezkednünk egy új korszakra (nyelvtanároknak, alkalmazott nyelvészeknek és mindenféle nyelvészeknek), amelyben az előnyeiket használjuk ennek a páratlan, még soha nem volt eszköztárnak (amely remélhetőleg továbbra is díjtalan marad az oktatással és kutatással foglalkozó közintézmények számára). Úgy látszik, hogy „...az Internet kialakulása nem egy folyamat végét jelenti, hanem egy új szakasz kezdetét.”³²

JEGYZETEK

¹ „A tudományok közül azok, amelyek közvetlenül az információhoz és a tudáshoz kötődnek (elsősorban a megismerés-tudomány, az ún. ‚cognitive science’, a kommunikációelmélet, de még olyan diszciplínák is, mint a régészet, a muzeológia, a könyvtártudomány) gyökeresen átrendezik paradigmátikus kereteiket.” (NIS 1996, p. 26). – „A szoftver eszközök fejlődése lehetőséget nyújt az ilyen igények [a számítógépekkel való kommunikáció felhasználói területei] kielégítésére olyan technikákkal, mint a grafikus felületek, a természetes nyelvi kommunikációt is lehetővé tevő ember-gép kapcsolati módszerek (beleértve a hangfelismerést is), az adott felhasználó ismereteihez igazodó intelligens párbeszédok stb.” (NIS 1996, p. 29).

- 2 Vö. NIS 1996, p. 42.
- 3 Vö. Prószéky 1998.
- 4 Prószéky 1996, p. 32.
- 5 Prószéky 1996, p. 34.
- 6 Prószéky 1996, p. 31.
- 7 Olyan áttekintésre volna szükség a magyar fogalmazásról is, mint amilyent Piolat készített 1991-ben.
- 8 NIS 1996, p. 74.
- 9 NIS 1996, p. 49.
- 10 Vö. Szépe 1994.
- 11 Uo.
- 12 Ezek a következők: *MorphoLogic* alaprendszer; *Humor* morfológiai programrendszer; *Helyes-e* helyesírás-ellenőrző; *Helyesel* automatikus elválasztó; *Helyette* toldalékoló szinonimaszótár; *HelyesLem* szótó-visszaállító program; *Helyesebb* (a fogalmazást támogató) mondat-szintű helyesírás-ellenőrző rendszer; *HumorESK* mondatelemző rendszer; a *MoBiDic* (intelligens fordítástámogató) toldalékoló kétnyelvű szótárcsalád. (Prószéky 1996, p. 33–34).
- 13 A számítógépes analfabetizmus egyelőre metafora (NIS 1996, p. 26); eljőhet azonban az az idő, amikor Európa nagy részén egybeesik a hagyományos és számítógépes „írástudás”.
- 14 NIS 1996, p. 77.
- 15 NIS 1996, p. 32.
- 16 Vö. Terestyéni 1996.
- 17 NIS 1996, p. 54.
- 18 NIS 1996, p. 56.
- 19 NIS 1996, p. 43.
- 20 NIS 1996, p. 77; vö. még Lloyd 1996 és Gerlóczy 1996.
- 21 Prószéky 1996, p. 31.
- 22 Vö. Piolat 1991.
- 23 Prószéky p. 34.
- 24 I.m. p. 31.
- 25 Mindenképp meg kell említeni, hogy 1981-ben ezen a főiskolán rendezték meg a számítógépes idegennyelv-oktatás első országos konferenciáját.
- 26 Vö. Horváth 1995, Précsich 1996.
- 27 Little & Brammerts 1996; vö. még Lloyd 1996 és Turi 1996.
- 28 Vö. Füredi 1996, Rooks 1996, Strangelove 1996.
- 29 Vö. a filozófus Nyíry 1996, a nyelvész-szemiotikus Papp 1996 és a számítógépes lexikográfus Pajzs 1996 írásaival; vö. még Hauser 1996.
- 30 Ilyen tárgyú írások olvashatók a *Replika* 13–14. kötetében (1994-ben).
- 31 Vö. Cohn-Sherbok 1996.
- 32 NIS 1996, p. 31.

IRODALOM

- Alföldi Zoltán, Bakonyi Péter, Gordos Géza és társaik. „Nemzeti informatikai stratégia. Tervezet.” in: *Jel-Kép*. vol. 1996, nr. 3, pp. 5–80 (Budapest, 1996). [Ebben az írásban a cím rövidítése: NIS.]
- Cisler, Steve. „Védekezés és az Internet.” in: *Replika*. vol. 13–14. pp. 251–258 (Budapest, 1996).
- Cohn-Sherbok, Dan. „The computer virus that is killing academic life.” in: *The Times*. october 25, 1996. 3 p.
- „Egy Internet-narkós vallomása.” in: *Replika*. vol. 13–14. pp. 237–240 (Budapest, 1994).

- Füredi Mihály. „Egy nyelvész gondolatai műszaki adatbázisokban való keresés közben.” in: Terts István (szerk.), 1996, vol. 1, pp. 74–81.
- Gerlóczy Ferenc. „Komputerül szólva. Világnyelv a kibertérben.” in: *Heti Világgazdaság*. vol. 13, nr. 45, pp. 100 + 105 (Bp., 1996).
- Hahn, Harley & Rick Stout. *The Internet Complete Reference*. Osborne McGraw-Hill: Berkeley, 1994. 817 p.
- Hauser, Lee. „A ‚hasznos hálózat’.” in: *Replika*. vol. 13–14. pp. 243–249 (Budapest, 1994).
- Horváth József. „Szoftver-Kritika.” in: *Modern Nyelvoktatás*. vol.1, nr. 1, pp. 86–99 (Budapest, 1995). [Ezen első írás óta ebben a folyóiratban rendszeres rovatként olvasható a szoftverkritika Horváth József szerkesztésében.]
- Little, Davis & Helmut Brammerts (szerk.) *A guide to language learning in tandem via the Internet*. Trinity College: Dublin, 1996. 83 p.
- Lloyd, David. „The Internet and the English Teacher.” in: *FIPLV World News*. No. 37 pp. 1–3 (Poznań, 1996).
- Nyíry Kristóf. „Networking and the transformation of time.” in: Terts István (szerk.), 1996, vol. 2, pp. 203–206.
- Pajzs Júlia. „Az elektronikus levelezés mint a kommunikáció új formája.” in: Terts István (szerk.), 1996, vol. 1, pp. 208–212.
- Papp Ferenc. „Egy kis alkalmazott szemiotika.” in: Terts István (szerk.), 1996, vol. 1, pp. 212–216.
- Piolat, Annie. „Effects of the word processing on text revision.” in: *Language and Education*. vol. 4, nr. 4. pp. 255–272 (Clevedon Hall, 1991).
- Présich Richárd. Recenzió: „The New Grolier Multimedia Encyclopedia. v6.03, Windows. Grolier Electronic Publishers: Danbury CT, 1996.” in: *Modern Nyelvoktatás*. vol. 2, nr. 1–2, pp. 106–107 (Budapest, 1996).
- Prószéky Gábor. *Számítógépes nyelvészet (Természetes nyelvek használata számítógépes rendszerekben)*. SZÁMALK: Budapest, 1988.
- Prószéky Gábor. „Nyelvtechnológia 2000.” in: *Modern Nyelvoktatás*. vol. 2, nr. 1–2, pp. 31–34 (Budapest, 1996).
- Rooks, Dana. „A virtuális könyvtár.” in: *Replika*. vol. 13–14. pp. 259–260 (Budapest, 1994).
- Strangelove, Michael. „A nélkülözhetetlen Internet.” in: *Replika*. 13–14. pp. 233–235 (Budapest, 1994).
- Szépe György. „Egynyelvű magyar alkalmazott nyelvészet a többnyelvű világban.” in: *Folia Practico-Linguistica*, vol. 24/1, pp. 24–35 (Budapest, 1994). [Az 1994. évi IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián felolvasott előadás írásbeli változata.]
- Terestyéni Tamás. „Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon.” in: Terts István (szerk.), 1996, vol. 1, pp. 289–298.
- Terts István (szerk.) *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Janus Pannonius Tudományegyetem & PSZM Projekt Programiroda: Pécs–Budapest, 1996.
- Turi Szabolcs [recenziója]: Tasting bits, bites and bytes of the Web pie. [Eastment, D. The Internet and ELT. The Impact of Internet on English Language Teaching. The British Council: Manchester, 1996.] in: *Novelty*. vol. 3, nr. 3, pp. 111–113 (Pécs, 1996).

Hogyan válasszunk nyelvkönyvet?

Kísérlet az iskolai nyelvoktatásban használt nyelvkönyvek minősítési rendszerének kialakítására

A hazai tankönyvpiac gazdag választékot nyújt nyelvkönyvekből. Egyre több magyar kiadó vállalkozik arra, hogy hazai „termékeket” versenyeztessen a külföldről behozott tankönyvekkel. Ebben nagy szerepet játszik az a tény, hogy az egyre élesedő piaci versenyben egyes könyvkiadók úgy próbálnak meg talpon maradni, hogy kínálatukat tankönyvekkel bővítik, mert manapság a tankönyvpiac az egyetlen biztos könyvpiac. A nyelvkönyvek kurrens cikknek számítanak. Mind a külföldi, mind a hazai kiadók egyik legfőbb célja tehát az, hogy az általuk kiadott nyelvkönyvet tankönyvként elismertessék. Ehhez meg kell felelniük a tankönyvvé nyilvánítás tartalmi és technikai követelményeinek. Ezek a követelmények (*Köznevelés* 1993/35, 10) nem specifikusan a nyelvkönyvekre, hanem minden tankönyvre vonatkoznak és nagyon általánosan megfogalmazott elvárásokat tartalmaznak, mint például:

- | | |
|---|------------|
| 1. Megfelel-e a tankönyv a humanizmus általános elveinek, a kodifikált emberi és gyermeki jogoknak? | igen – nem |
| 2. Összhangban van-e a tankönyv az alkotmánnyal és a hatályos magyar törvényekkel? | igen – nem |
| 3. Megfelel-e a tankönyv a Nemzeti alaptantervnek? | igen – nem |
| 4. Sérti-e a tankönyv Magyarország érdekeit? | igen – nem |
| 5. Mentese-e a tankönyv a napi politizálástól? | igen – nem |
| 6. Megfelel-e a tankönyv a mögötte álló szaktudományok legáltalánosabb kritériumainak? | igen – nem |
| 7. Megfelel-e a tankönyv az előírt olvasáshigiéniai és műszaki minimumoknak? | igen – nem |

E követelmények nemcsak túl általánosak, de a nyelvkönyvek esetében megválaszolható kérdéseknek csak egy részét ölelik fel. A fenti kritériumok alapján bizony elég sok kiadványt lehet tankönyvvé nyilvánítani, és így felkerülhettek

Ismertetésükben a szerzők szeretnék felhívni nyelvtanár kollégáik figyelmét a „Soros oktatási füzetek” sorozatban megjelent munkájukra, melyet különböző idegen nyelveket képviselő szakértők bevonásával az Oktatás és nyilvánosság részprogram keretében az alapítvány támogatásával készítettek.

a minisztériumi hivatalos tankönyvlistára olyan nyelvkönyvek is, amelyek iskolai nyelvoktatásra nem épp a legalkalmasabbak.

Ezen kívül létezik egy sokkal részletesebb követelményrendszer „A tankönyvvé nyilvánítás tartalmi és technikai követelményei” címmel. (*Tankönyvek Világa* II. évf. 1. sz. 3–4.)

A pontosabb tájékoztatás céljából a Soros Alapítvány támogatásával létrejött a Művelődési és Közoktatási Minisztérium (MKM) Tankönyv és Taneszköziroda adatbázisa, amelybe minden olyan tankönyvet és segédanyagot felvettek, amely felkerült az MKM hivatalos listájára, illetve amit a kiadók megneveztek. Itt már néhány fontos pedagógiai szempont is szerepel, mint például a célcsoport (iskolatípus, korosztály), a tankönyv által képviselt pedagógiai módszer, a feldolgozás szintje. De a csak a nyelvkönyvekre jellemző sajátosságokat ez a software sem veszi figyelembe. Az említett információk nem nyújtanak igazán támpontot a nyelvtanárnak akkor, amikor el kell döntenie, hogy a gazdag kínálatból melyik nyelvkönyvet válassza iskolai oktatás céljára.

Szükség van tehát egy olyan követelményrendszerre, amely specifikusan azt vizsgálja, mennyire alkalmas egy adott nyelvkönyv iskolai oktatás céljára/céljaira. Tudomásunk szerint Magyarországon még nincs olyan, a szakma által és hivatalosan is elfogadott szempontrendszer, amely kifejezetten a nyelvkönyvek alkalmasságát vizsgálná. Célunk egy – a nyelvkönyveket szakmai szempontok alapján – minősítő rendszer létrehozása, kipróbálása, majd kiadása volt. Ez a kiadvány segítséget kíván nyújtani a nyelvtanároknak a tankönyvválasztásban. Alapvető szakmai elvárásokat, követelményeket tartalmaz, melyeket a nyelvkönyvek írásakor a jövőben már aligha lehet figyelmen kívül hagyni. Ilyeténképpen a kritériumrendszer hatása egyben innovatív is. Olyan átfogó követelményrendszert dolgoztunk ki, amelynek alapján az egyes, közérthetően megfogalmazott kérdések megválaszolása révén a kollégák maguk dönthetik el, hogy az általuk megvizsgált tankönyv alkalmas-e adott tanulócsoportjuk számára, melyek az előnyei, hátrányai, illetve mire kell figyelni, hol szorul kiegészítésre, változtatásra.

A következő oldalon látható ábra azt a döntésmechanizmust mutatja, amely lehetővé teszi a szakmailag megalapozott tankönyvválasztást.

Már csupán abból a tényből is kiderül, hogy szükség van egy szakszerű, tudományosan megalapozott minősítési rendszerre a hatékony nyelvoktatásban, hogy számos példa van rá a nemzetközi szakirodalomban. Itt csak néhányat szeretnénk megemlíteni.

A német szakirodalom az 1970-es évek elejétől foglalkozik a nyelvkönyvek minősítésének kritériumaival. Megkülönböztetnek a nyelvkönyvek tudományos elemzésére alkalmas követelményrendszereket, ezek közül talán a legismertebb az 1977–79-ben készült „Mannheimer Gutachten”. Ez a kritériumrendszer nyelvészeti, módszertani és országismereti szempontokat vizsgál. A kritériumrendszerek másik fajtája inkább a tanárokat tartja szem előtt, akik csoportjuk ismeretében elemzik egy-egy könyv használhatóságát. Ide tartozik például az 1990-ben készült ún. „Stockholmer Kritériumkatalog”, amely már egy sokkal pragmatikusabb és praktikusabb szempontrendszert tartalmaz, kiegyensúlyozva a nyelvi-nyelvtani, az országismereti-kulturális kritériumok és a didaktikai-mód-

A nyelvkönyv használhatósága

a célcsoport szempontjából	a tanítás-tanulás feltételrendszere szempontjából	szaktárgyi szempontból	módszertani szempontból	mint taneszköz
<ul style="list-style-type: none"> • korosztály, iskolatípus • a tanulás célja • szintje, intenzitása • nyelvtanulási tapasztalatok • csoport összetétele • környezete 	<ul style="list-style-type: none"> • tantervi elvárások • vizsgakövetelmények • a tanítás körülményei, felszereltség 	<ul style="list-style-type: none"> • nyelvi és országismereti tartalmak • szövegfajták • gyakorlat-típusok • grammatikai koncepció • lexika mennyisége és minősége • készségek fejlesztése 	<ul style="list-style-type: none"> • módszertani koncepció • tanítási technikák • tanulási stratégiák • differenciálás 	<ul style="list-style-type: none"> • felépítés, belső struktúra • felszereltség (kiegészítők, pl. hanganyag) • nyomdatechnika, tartósság, méret

**HASZNÁLHATÓ
SZÁMOMRA A
NYELVKÖNYV?**

IGEN

NEM

változtatás
nélkül

részben,
változtatásokkal

csak egyes elemei
használhatók ki-
egészítő anyagként

nem alkalmas
tananyagnak

a gyakorlatok rendszerének javítása
(bővítés, ill. rövidítés)

tartalmi változtatások
(bővítés, ill. rövidítés)

szertani szempontok arányát. Ez a lista lényegesen rövidebb, mint a manheimi, így kitöltése és értékelése is egyszerűbb.

Az angol szakirodalomban is időről időre megjelennek olyan anyagok, amelyek segítségével egy nyelvkönyv alkalmassága aránylag könnyen megállapítható. Ezek általában rövidek, 10 kérdésnél többet rendszerint nem tartalmaznak. A kérdések megválaszolása után a tanárnak önállóan kell levonnia a következtetéseket.

Hollandiában az SLO (Tantervfejlesztési Intézet) készítette a nyelvtanárok részére egy kérdéslistát, melynek segítségével értékelhetik a már kipróbált vagy

az új tananyag alkalmasságát. Ennek alapját a „Basisvorming” (a holland NAT) képezi. A kérdések arra vonatkoznak, hogy mennyiben felel meg a tananyag az érvényben lévő alaptanterv elvárásainak az egyes készségekre lebontva. Részletesen (témánként kb. 10 kérdéssel) vizsgálja meg, milyenek az olvasásra, illetve a meghallgatásra szánt szövegek; milyenek az ehhez tartozó gyakorlatok; milyen gyakorlatokkal fejleszti a beszéd- és az íráskészséget; milyen beszéd-szándékokat sajátított el; milyen szövegfajták produkciójára készít fel; milyen kompenzatorikus stratégiákat és technikákat alakít ki; mennyiben fejleszti a tanulók szociokulturális kompetenciáját; milyen nevelési célok valósíthatók meg vele; végül mely szituációk és témák fordulnak elő benne. Ezenkívül rákérdez az oktatás körülményeire is (pl. felszereltség). A kérdések megválaszolására négyfokú skála szolgál, majd a válaszok kiértékelése után ki-ki levonhatja saját következtetéseit.

Magyarországon a nyelvtanárok nagy része nem szokott hozzá ahhoz, hogy tankönyvek sora közül válasszon, nincs felkészítve rá. Többnyire hiányoznak még az egymásra épülő tankönyvsorozatok, ez a körülmény a helyes döntés meghozatalát tovább nehezíti. A piacot pedig elárasztják megtévesztő információkkal, reklámokkal propagált könyvek, amelyek minden szinten mindenkinek meg akarnak felelni.

Kiadványunk elején rövid áttekintést adunk a nyelvkönyv és nyelvtanítás néhány alapvetően fontos aspektusáról. Úgy ítéltük meg, hogy a következő kérdéseket mind végig kell gondolni, mielőtt egy nyelvkönyv alkalmasságát megvizsgálánk:

- 1) A nyelvkönyvkiadás helyzete Magyarországon.
- 2) A tankönyv és a nyelvtanítás/nyelvtanulás céljai.
- 3) A tankönyv és a nyelvtanár.
- 4) A tankönyv és a nyelvtanuló.
- 5) A tankönyvválasztás a szülők szemszögéből.
- 6) Regionális és multinacionális tankönyvek.

Ezeknek a rövid fejezeteknek is része már egy-egy kérdőív (pl. a nyelvtanulóknak, a szülőknek szóló), amelyeket a nyelvtanár saját tanulócsoportjában kipróbálhat. A nyelvkönyvek értékelésére az ezt követő, összesen 65 kérdésből álló kérdőív nyújt lehetőséget. Szándékunk szerint ez a kérdőív több funkciót is betölthet:

- Segít a tankönyv kiválasztásában oly módon, hogy aprólékos, már-már szőrszálhasogató kérdéseivel alaposabb végiggondolásra készíti a nyelvtanárokat, kikerülve az impresszionisztikus döntéseket, mások befolyását.
- A fiatal kollégák, kevesebb tapasztalattal rendelkezők számára mindenképp támpont lehet abban, hogy összefoglalja a tananyag-elmélettel kapcsolatos módszertani ismereteket.
- Alkalmat ad arra, hogy a nyelvi munkaközösség tagjai egyeztessék véleményüket, szempontjaikat a helyi tanterv megalkotása után, elkerülve ezzel az egyszemélyi, szubjektív, esetleg önkényes döntés keserű következményeit.
- Mivel a kérdőív magyarul készült, segítségére lehet a különböző nyelveket tanító kollégáknak abban, hogy a helyi, iskolai tanterv kialakítása so-

rán közelítsék egymáshoz gondolkodásukat, szempontrendszerüket, hiszen az egymás szellemét, filozófiáját ismerő és vállaló közösségnek pozitív kisugárzása van, és munkája eredményesebb lehet az atomizált munkacsoportokénál.

A kérdőívben kijelentések találhatók, s a tanárnak el kell döntenie, mennyire igazak az általa vizsgált tankönyv esetében. Ezek a kijelentések kritériumrendszer alkotnak, amely a következő témaköröket foglalja magába:

- A) A tananyag adatai.
- B) A tanulók, akiknek a könyvet választom.
- C) A tanítás feltételei, körülményei, környezete.
- D) A tankönyvcsalád tartalmi jellemzői.
 1. A tanterv szempontjából.
 2. Nyelvi-tartalmi szempontok.
 3. Módszertani szempontok.
- E) A tankönyv mint taneszköz.

Az első változatot mintegy 100 nyelvtanárral töltöttük ki, és a végleges változatot a beérkezett válaszok értékelése után dolgoztuk ki. A tapasztalatok alapján kitöltési útmutatót is készítettünk. Ennek alapján a tanár maga dönti el, hogy minden kérdést, illetve kérdéscsoportot fel akar-e dolgozni, vagy csak néhány, számára fontos kérdést vizsgál meg. Lehetőséget adunk differenciált értékelésre is, az egyes kijelentéseket ötfokú skálával lehet osztályozni. 5 pontot ér az a kijelentés, ahol a nyelvkönyv maximálisan megfelel az adott szempontnak, 1 pontot, ha egyáltalán nem, ezen belül azonban azt is kifejezésre lehet juttatni, ha egy állítás csak részben áll az adott nyelvkönyvre. A kérdőív segítségével mód nyílik a vizsgált könyvről nyert benyomás összegzésére. Ha a 4 vagy 5 pontos kijelentések dominálnak, akkor megfelelő a nyelvkönyv az adott tanulócsoporthoz, ha az értékelésben alacsony pontszámok szerepelnek, akkor érdemes más tananyag után nézni, vagy az adott nyelvkönyvet kell gyenge pontjain kiegészíteni, módosítani.

A kérdőívek után rövid áttekintést adunk az általános iskolai nyelvoktatásban használt nyelvkönyvek fontosabb jellemzőiről. További rövid összefoglalók készültek a négy leggyakrabban tanított/tanult idegen nyelv (angol, francia, német, orosz) speciális kérdéseiről.

Mivel az értékelés különböző élő idegen nyelvek oktatásában használt nyelvkönyvre vonatkozik, tanácsosnak tartottuk megmagyarázni a kiadványban leggyakrabban használt szakkifejezéseket. Ez azért szükséges, mert az egyes idegen nyelvek egymástól eltérő szakkifejezéseket használnak, és sokszor másként is értelmezik ugyanazokat a fogalmakat. Ahhoz, hogy a minősítés megfelelő legyen, fontos, hogy az értékelő nyelvtanár ugyanazokra a fogalmakra gondoljon, mint a kérdőív szerzői.

A füzet végén összegyűjtöttünk néhány hasznos információt, hogy segítségükkel kollégáink könnyebben eligazodjanak a nyelvkönyvek dzsungelében.

Reméljük ezzel a rövid cikkel sikerült felkelteni érdeklődésüket a *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet?* című kiadvány iránt.

Az új német helyesírás

Az egységes német helyesírás még nincs egészen száz éves. A sikertelen első (1878-as) egységesítési kísérlet után 1901-ben, a 2. Helyesírási Konferencián született meg az a szabályzat, mely egészen mostanáig érvényes. A magyarhoz hasonlóan a német helyesírás is több alapelve épül, s a fonológiai mellett morfológiai, szintaktikai, szemantikai, történeti és esztétikai elveket igyekszik érvényesíteni. Mivel ezeknek a szempontoknak az alkalmazása bizonyos átfedéseket eredményez, célszerűbbnek látszik a változtatásokat a helyesírás néhány központi kérdése köré csoportosítani, úgy, ahogy azt a hivatalos szabályzat is teszi. (Egy ilyen rövid cikknek a keretében természetesen csak nagyon kivonatos ismertetésre lehet vállalkozni.)

1) A fonematikus írás a német szavakban: A német helyesírásban a nyelv fonémáinak megfelelő betűjelek, *grafémák* változatossága mutatja a legjobban a mai helyesírás hosszú történelmi múltját. Valójában csak az eredeti német szavak hangsúlyos hosszú és rövid magánhangzóinak jelölésében találunk jól követhető következetességet, a mássalhangzók és az idegen szavak hangzóinak jelölése eléggé változatos. A kettőzés, a nyújtó-*h*, az /i/-nek <e>-vel, illetve <eh>-val való nyújtása mellett tudvalevőleg az egyszerű graféma is jelölhet hosszú magánhangzót. Az új szabályzat a korábbi helyzeten csak olyan esetben változtatott, amikor a régi nem volt következetes, illetve amikor egyszerűsítéssel könnyebbé vált az írás, például:

a) *ä*-vel írunk most néhány olyan szót, melynek *a*-tövű rokon alakját a korábbi szabályozás nem vette tekintetbe, pl. *Gämse*, *Stängel*, *schnäuzen*, *verbläuen*, *behände* stb.

b) A szóvégi magánhangzó – mivel nyílt szótagot ad – eredendően hosszú. Az ilyen szavak végén akkor áll <h> graféma, ha a szó magánhangzóval kezdődő toldalékot kaphat, de ekkor a <h> nem nyújtást, hanem szótaghatárt jelöl (*gehen*, *höher*, *Stroh* – mert *Strohes* – stb.). Diftongus és magánhangzó találkozását általában nem kell ilyen <h>-val elválasztani, pl. *sauer*, *heuer*, *seien* stb., de a régi helyesírás diftongus után is használt néhány szóban elválasztó <h> grafémát (*leihen*, *Reihe*, *weihen*, *rauh*), viszont ezt a betűt el is hagyta a *-heit* képző előtt: *Hoheit*, *Rauheit*. Az új szabályzatban megmaradt a <h> bizonyos szavakban az [ai] diftongus után (*gedeihen*, *Geweih*, *leihen*, *weihen*, *verzeihen*, szemben a *Blei*, *drei*, *schreien* szavakkal), de nincs <h> a *rau* szó végén. A *roh* és a *zäh* képzett alakjai *Rohheit* és *Zähheit*, a *hoch*, *höher* megfelelője *Hoheit*, a *bejahren* mellett a *ja* továbbra is <h> nélküli.

c) Az <s> graféma vegyesen jelölhet /s/, /ʃ/, /z/ fonémákat. A /z/-t magánhangzó előtt jelöli és a szó végén, ahol a németben általánosan érvényes szóvégi zöngétlenedés miatt [s] hangot ejtünk, pl. *Glas, Haus*. (Kivételek az *als, aus, raus, As* ‚zenei hang‘). A szóvégi /s/ fonémát eddig minden esetben <ß> jelölte, a szó belsejében <ß> állt hosszú és rövid magánhangzó, valamint bármilyen magánhangzó és mássalhangzó között. Az új szabályzat szerint csak hosszú magánhangzó után írható <ß>, függetlenül attól, hogy egy másik magánhangzó, mássalhangzó vagy szó vége következik-e utána. (A diftongusok ebből a szempontból hosszúnak számítanak.) Lesz tehát: *schießen, du schießt, draußen, du heißt, Maß*, illetve *messen, du misst, Nuss*. Az új szabály helyes alkalmazásához tehát most tudni kell, mely szavakban hosszú a magánhangzó az /s/ előtt nem <ie> és diftongusok esetén. Marad tehát a *bloß, Fuß, Fraß, groß, Kloß, Ruß, Spaß, Stoß, süß*, de lesz pl. *Fluss, Kuss, nass, Riss, Russland, Schloss, Schluss, Spross* stb. Van *Schoß, Schoss* és *schoss*, valamint az *As* mellett *Ass* (‚kártyalap, élsportoló‘). A *daß* ezután *dass*, a *miß*- mindig *miss*- (*missachten*) a rövid magánhangzóknak megfelelően.

d) Mivel most a szó végén <ss> is állhat, egy <s> kezdetű bővítés során három <s> kerülhet egymás mellé, pl. *genusssüchtig, Imbissstand, Rissstelle* stb. Eddig az ehhez hasonló eseteket a rövidítési (esztétikai) elv alapján egyszerűsíteni lehetett (*Schiffart, Schwimmeister, Schrittempo, Stofffarbe* stb.), bár egy rákövetkező negyedik mássalhangzó mellett mindegyiket ki kellett írni, pl. *Stofffleck, Schutttransport*, és elválasztáskor is visszajött a kihagyott mássalhangzó: *Schwimm-meister*. Az új szabályzat megköveteli az ilyen hármassok teljes kiírását kötőjel nélküli vagy kötőjeles változatban, azaz: *Tarokkkarte/Tarokk-Karte, Protokollliste/Protokoll-Liste, Kontrolllicht/Kontroll-Licht* stb. Továbbra is kivételek a *Mittag, dennoch, Drittel* és a *du tanzt* típusú rövidítések. Három magánhangzó találkozásakor a korábbi helyesírási szabályzat a kötőjeles megoldást javasolta, most az egybeírt alakoké az elsőbbség: *Teeernte, Kaffeeersatz, Seeaal* stb. Továbbra is megmaradt azonban, hogy az <e> kiesik az *-e, -en, -er, -es, -ell* toldalékokban egy <e> végű tő után: *Ideen, knien, Feen, industriell* stb.

2) Az idegen szavak írása: Továbbra is érvényes az a szabály, hogy az idegen szavakban az átadó nyelv fonéma-graféma megfeleltetése adja a helyesírás alapját, és csak amennyiben a szó már meghonosodottnak tekinthető, akkor alkalmazhatók (nem kötelezően, csak második vagy első írásmódként) a német kiejtésnek megfelelő betűk. A magánhangzók jelölésében az alábbi változatok fordulnak elő: az /ɛ:/ jelölésére <ai> vagy <ä> pl.: *Polonaise/Polonäse; Mayonnaise/Majonäse*; az [o:] jelölésére <au> vagy <o>, *Sauce/Soße*, az /u:/ jelölésére <ou> vagy <u> *Double/Dublee* stb. A szóvégi /e:/ fonémát háromféle módon jelölte a korábbi helyesírás: *Coupé, Dragée, Matinee*. Most mindegyiket egységesen lehet *-ee*-vel írni, de ezt a németesnek számító írást akkor az egész szóban érvényesíteni kell, pl. *Double/Dublee, Bouclé/Buklee*. (Az *Attaché* maradt.)

Az idegen szavak mássalhangzóit bizonyos esetekben most is lehet „németesen” írni, azaz <pf>, <gh>, <rh>, <th> helyett a <f>, <g>, <r>, <t> betűket, (*Fotograf, Yogurt, Katarr, Katode*). A <c> helyett írható <z>, <ss>, illetve <k>, az <y> helyett <j>, a <qu> helyett <k>. A <t> helyén <i> előtt <t> vagy <z>

áll attól függően, hogy egy megfelelő szó <-t> vagy <-z> végű-e, pl. *offiziell*, *speziell*, de: *partiell*; *graziös*, *tendenziös* de: *infektiös*. (Idegen szavak írásakor célszerű megnézni a Dudent!)

3) A szóelválasztás szabályai: Természetesen továbbra is a szótagolás adja az alapot az elválasztáshoz, de ezt az elvet most következetesen alkalmazni lehet az idegen szavakban is. Változás a következőkben található: a) leválasztható egy egyedüli magánhangzó (*o-der*); b) a <ck> mint egység az új sorba kerül (*Zu-cker*); c) megszűnik az <st> egysége (*hus-ten*); d) az elhalványodott összetételek szótagolás szerint is elválaszthatók: *war-um/wa-rum*, *dar-auf/da-rauf* stb. és ha <ß> helyett technikai okokból <ss>-t használunk, úgy ez a ketős elválasztható, pl. *hei-ßen/heis-sen*. Az idegen szavak sajátos elválasztási módjai megmaradtak, de alkalmazható a németes szótagolás is: *Pu-bli-kum/Pub-li-kum*, *Päd-ago-ge/Pä-da-go-ge*.

4) Egybeírás és különírás: Az igei összetételekre a korábbi német helyesírásban különbséget kellett tenni az egybeírt *spazierengehen*, *sitzenbleiben* és a különírt *einkaufen gehen* és *sitzen bleiben* között. Eltérték írásukban az *eislaufen* és a *radfahren*, a *sauberhalten* és a *sich langweilen* ragozott alakjai: *lief eis*, *fuhr Rad*, illetve *hielt sauber* és *langweilte sich*. Az új helyesírás nem csökkentette a változatok számát, de formális szempontjaival – úgy tűnik – áttekinthetőbbé tette ezt a területet.

a) A továbbiakban is különbséget kell tenni a mindig egybeírandó és az esetenként különírható összetételek két fajtája és a mindig különírható állandó szókapcsolatok között. A mindig összeírandókhöz tudni kell, kaphat-e, vagy csak a szó elején kap az összetett igealak *ge* toldalékot vagy *zu* bővítést, illetve mikor van az igekötővel bővített igében a szótőn a hangsúly, pl. a *lobpreisen*, *maßregeln*, *hintergehen*, *weissagen* stb. esetében.

b) Az elválasztható összetételeket és a több szóból álló állandó szókapcsolatokat formális tulajdonságaik alapján aránylag jól föl lehet ismerni. Elválaszthatók az összetett igealakok, ha első tagjuk: i) hangsúlyos igekötő (*abändern*, *hinausgehen*, *vorbeifahren*, *vorhaben* stb.); ii) nem fokozható melléknév (*fehlgehen*, *weismachen*, *kundgeben* stb.); iii) főnévi szavak egy szűk csoportja (*preisgeben*, *wetteifern*, *wundernehmen*, *teilnehmen* stb.). Minden más összetett igealak több szóból áll. Ilyenek például az olyan igék, amelyeknek hangsúlyos igekötője főnévi elemet vagy *-einander*, *-seits*, *-wärts* részt tartalmaz, pl. *abhanden kommen*, *zugute nehmen*, *zuteil werden*, *aufeinander achten*, *daheim bleiben*, *rückwärts fallen* stb., illetve ha a szókapcsolat melléknévi része fokozható: *schnell laufen*, *nahe bringen*. Külön kell írni minden igét, amelyik két főnévi igenév kapcsolatából keletkezett: *kennen lernen*, *spazieren gehen*, *sitzen lassen*, amelyekben a kapcsolat első tagja igenév: *gefangen nehmen*, *verloren gehen* vagy amelyekben az összetétel főnévi tagja nem a már fentebb említett szűk főnévi csoporthoz tartozik: *Angst haben*, *Eis laufen*, *Rad fahren*, *Schlange stehen* stb. Mint látható, ezekben az összetételekben most nagy kezdőbetűvel kell írni a főnévi részt.

c) Az igenévi, melléknévi és főnévi összetételek írásmódja követi az igei összetételekre és szókapcsolatokra alkalmazott szempontokat. A *meterhoch* típusúak továbbra is egy szóba írandók, mivel kapcsolatot rövidítenek, de ha az

egység előtt nem hagyható el a névelő, az előjáró, vagy ha ez a rész fokozható, illetve *-ig*, *-lich* végű, az egészet szókapcsolatként több szóban írjuk: *eine Aufsehen erregende Enthüllung*, *leicht verständlich*, *spazieren gehend*, *blaulich rot* stb. Az előjáróvá lett főneves kapcsolatok most mind írhatók egybe és kisbetűvel vagy külön: *infrage/in Frage*, *aufgrund/auf Grund*, *zustande/zu Stande* stb.

5) Nagybetűs és kisbetűs írás: A közös főnevek nagybetűs írása továbbra is megmarad a német helyesírás sajátosságának sok nehézségével együtt. A tisztázatlan esetekre a szabályzat mindkét írásmódot megengedi (Duden, 882), a helyesírást magyarázó rész szótári konzultációt javasol (uo. 36). Nagybetűvel kell írni a főnévként használt szavakat, de most – a formális szempontok következetesebb alkalmazása nyomán – azokat is, amelyeket a korábbi szabályzat alapján állandó szókapcsolat tagjaként kicsivel írtuk, pl. *aufs Neue*, *alles Sonstige*, *alles Übrige*, *alles bei Altem lassen*, *für Alt und Jung*, *es ist das Beste/Sicherste*, *im Allgemeinen*, *im Einzelnen*, *im Voraus*, *zum ersten Mal*, *zum Ersten* stb. (Ez a változtatás összhangban van az egybe- és különírással hozott új előírásokkal.) A nevekből képzett mellékneveket most kisbetűvel írjuk, hacsak nem választjuk le a képzőt: *platonische Schriften*, *die siebssche/Siebs'sche Aussprachenorm* stb.

6) Kötőjelek: A kötőjel most szabadabban alkalmazható, ha (hosszú) összetételeket áttekinthetőbbé akarunk tenni, pl. *Rechtschreiberegeln-Gegenüberstellung*, *Stoff-Fleck*. A nem betűvel írt számok ragozott alakjai továbbra is kötőjel nélkül írandók össze (*4fach*, *10tel*, *32%ig*), de kötőjeles összetételnek számítanak: *4-mal*, *32-prozentig*, *der 30-Jährige*. Melléknevek is írhatók kötőjellel, ha egyenrangú tagok összetételét adják: *die rotweißgrüne/rot-weiß-grüne Fahne*.

7) Interpunkciós jelek: A vessző és egyéb interpunkciós jelek használata alapjában nem változott, de most a szöveg megfogalmazójának több szabadsága van, hogyan használja őket, főleg a vesszőt. Mellérendelő értékű tagmondatok közé vesszőt teszünk, kivéve, ha *und*, *oder*, *beziehungsweise*, illetve a hasonló jelentésű *sowie*, *wie*, valamint *entweder ... oder*, *nicht ... noch*, *sowohl ... als (auch)* vagy *weder ... noch* áll közöttük. Igeneves és melléknévi szerkezetek elválasztására vessző az elsődleges előírás. Ugyancsak vesszővel különítjük el a különféle kiegészítő értelmezéseket. Ha ezek nevek, inkább a vessző elhagyása a helyes. A *wie* és az *als* elé csak tényleges tagmondat bevezetésekor teszünk vesszőt. Szókapcsolat jellegű konjunkciók közé most mindig kitehető a vessző (*angenommen*, *dass; es sei, dass; vorausgesetzt, dass* stb).

Úgy tűnik, hogy az új szabályok alkalmazása során jobban lehet hagyatkozni a nyelvérzékre, mint a korábbiaknál. Néhány Németországban végzett fölmérés azt mutatja, hogy az iskolások helyesírásában csökkent a hibák száma. Az új szabályzat 1998. augusztus elsejétől hatályos, 2005. július 31-ig azonban átmenetileg mindkét helyesírás használható.

IRODALOM

Die amtliche Regelung der deutschen Rechtschreibung, in: *DUDEN Die deutsche Rechtschreibung*, Mannheim–Wien–Zürich, 1996, pp. 861–910.



*Klaus Klott, Maria Koettgen,
Andreas Tomaszewski*

**Orthografie neu
Schnellkurs für Deutsch
als Fremdsprache**

Max Hueber Verlag,
Ismaning, 1997, 64 S.

- Mit Regeln und Übungen für Einsteiger (Teil A) und „Köner“ (Teil B)
- Mit Texten zum Lesen und Üben
- Mit einer Wortliste zum schnellen Nachschlagen
- Mit einem Lösungsteil zum Selbstlernen

Bestell-Nr.: 1623;
Preis: 1036 Ft

Lübke, Diethard

**Übungen zur neuen
Rechtschreibung.
Deutsch als Fremdsprache
Deutsch üben**

Verlag für Deutsch, Ismaning,
1997, 56 S.

- Alle wichtigen Regeln – mit Beispielen klar dargestellt
- Übungen zu allen Regeln
- Zwischentests und Abschlusstest zur Lernkontrolle
- Mit integriertem Lösungsteil: Auch für Selbstlerner geeignet

Bestell-Nr.: 649; Preis: 1533 Ft

Götze, Lutz

**Was muss ich über die neue
Rechtschreibung der
deutschen Sprache wissen?
Informationen, Regeln und
Diktate**

Verlag für Deutsch, Ismaning,
1996, 32 S.

Bestell-Nr.: 066; Preis: 713 Ft

**Zu bestellen bei PRE-SZT Bt.
2001 Szentendre Pf. 90**

Tel.: (26) 312 527; Fax: (26) 312 280

A soknyelvű Oroszország

Ázsiára nyíló kapu, vagy Európába vivő ösvény?

Az országok összetett nyelvi arculatának jellemzése gyakori témája a mai tudományos írásoknak. A Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) 1991 augusztusában Magyarországon megtartott kongresszusának egyik bolgár résztvevője saját példáján, nyelvi tanulmányainak tapasztalatai alapján próbálkozott hasonló feladattal.¹ Számos kutató ír többkultúrájú és többnyelvű városokról, közösségekről, nemzetekről. „A történelem folyamán Európa népek mozaika lett, amelynek minden egyes darabkája önálló nyelvvvel, kultúrával, saját szokásokkal, tradíciókkal és vallási gyakorlattal rendelkezik.”²

A kongresszus főbb témáinak kapcsán (Játék a nyelv elemeivel – Kulcs Európához, Kapu a világra) idéznék néhány metaforikus értelemben használt kifejezést: A dinamikusan fejlődő Hamburgot, úgyis mint a jövő Európájának gazdasági központját, egy újsághirdetés „Európa kapujának” nevezi.³ A Burját Köztársaságot, mely időtlen idők óta az észak és dél, valamint a kelet és nyugat közt bonyolódó élénk kereskedelem középpontjában helyezkedik el, a „Kelet kapujaként” emlegetik.⁴ Törökországra sokan úgy tekintenek, mint egy Európát Közép-Ázsiával összekötő „hídra”, és az egyik török tévécsatornát – feltehetőleg épp e közvetítő funkciónak köszönhetően – „Eurázsia” névre keresztelték.

Oroszország jellegének kérdése már a szlavofil–nyugatos szembenállás óta vita tárgyát képezi. Európai, vagy ázsiai ország-e vajon Oroszország, avagy mindkettő legjellemzőbb jegyeit magán hordozza? Esetleg egy teljesen egyedi, az összes többitől különböző országgal van dolgunk? Bár nem értek egyet a „haladó Európának” az „elmaradott Ázsiával” történő szembeállításával, mégis azt mondom, hogy Oroszországot legcélszerűbb „eurázsiaiként” kezelnünk.

Földrajzilag Oroszország területe egy európai részre (területének megközelítőleg 1/7-e) és egy ázsiai részre (a fennmaradó 6/7) tagolódik. Politikailag az 1993-as Alkotmány értelmében (65. cikkely) az Oroszországi Föderációt 21 köztársaság (Adigeji, Altáji, Baskír, Burját, Csecsen, Csuvas, Dagesztán, Ingus,

Georgij Hruszlov az Etnikai Oktatási Kérdések Intézetének és a moszkvai Puskin Intézet Nyelv-
szociológiai osztályának tudományos munkatársa, valamint a moszkvai ROSKO Kulturális és
Oktatási Ügynökség igazgatóhelyettese. Itt közölt tanulmánya a FILPV 18. világkongresszusán
hangzott el előadásként 1994. márciusában, Hamburgban.

Köszönetet mondunk Tiszóczy Csabának a fordításban való közreműködéséért. (A szerk.)

Kabardin-Balkar, Kalmük, Karacsajevi-Cserkesz, Karél, Komi, Mari, Mordvin, Észak-Oszét, Tuva, Udmurt, Hakác, Jakut köztársaság, valamint Tatarszta); 6 országrész; 49 terület; 2 szövetségi státusú város; Moszkva és Szentpétervár; 1 autonóm körzet és 10 autonóm kerület alkotja. Az Oroszországi Föderáció paradoxona abban rejlik, hogy épp az oroszoknak, mint önálló etnikumnak, nincs saját nemzeti államiságuk.

A jelenlegi föderációs rendszer hosszú történelmet mondhat magáénak, mely hol segítette a birodalom gyarapodását, hol súlyos veszteségekhez vezetett. A moszkvai nagyfejedelemség terjeszkedése a XVI. század végén kezdődött: életvitelüket tekintve más és más beállítottságú népek csatlakoztak a nagyfejedelemséghez. Az északi és a szibériai területek lakói zárt keretek közt, természetes életmódot folytattak. Közép-Ázsia, a Kaukázus területeinek egy része, a forradalom előtti Krím-területek, valamint a Volga-mellék népei a keleti hagyományokat követték. A Baltikum államai, Lengyelország, Finnország, Nyugat-Ukrajna, Nyugat-Belorusszia, Örményország és Grúzia keresztény területeinek népei a nyugati fejlődési mintát igyekeztek megvalósítani. Oroszország nemzeti címere, a Bizáncot idéző kétfejű sas III. Iván nagyfejedelem idejében vált nemzeti címerre – az ország európai és ázsiai, azaz nyugati és keleti, kettős érdekelttségét szimbolizálva. A XVII. századból származó keleti diplomáciai okiratokon gyakran szerepelt az ún. „tugra” – a sas heraldikai testvérpárja, mely mint arab kalligrafikus szimbólum, Oroszország Kelethez tartozását, Kelettel összefonódott évszázados múltját, kölcsönös integrációját jelképezi.⁶

Oroszország népei kb. 150 nyelvet beszélnek, melyek közül mintegy 70 számít normatívnak. A nyelvek nyelvcsaládbeli hovatartozása is nagy változatoságot mutat: van köztük indoeurópai, finnugor, török, kaukázusi, mongol, mandzsu-tungus, paleoázsiai. E népek kétféle ábécét használnak, a sajátjukat, illetve az oroszon alapulót (különösen az a mintegy 50 nép, amely újonnan alkotott írásrendszerrel rendelkezik).

A vallási vonatkozásokról néhány szót ejtve: e térségben a kereszténység, az iszlám, a buddhizmus és a judaizmus szinte minden ága megtalálható – a maga sajátos ige-, illetve isme-értelmezésével, az írásbeli és szóbeli tradíciók sajátos egymáshoz való viszonyával.

D. Mengyelejev orosz tudós nyilatkozatát idézve: „Történelmünk teljes egészében az ázsiai és a nyugat-európai normák keveredését példázza.”⁷ „Európa és Ázsia egységének” megvalósítása, mint a húszas évek orosz filozófiai és társadalmi elgondolásának legfőbb célkitűzése, olyan nevekhez fűződik, mint Nyikolaj és Szergej Trubeckoj, L. Karszavin, N. Losszkij és Sz. Frank. Ez a csoport a keleti és a nyugati kultúrák közti párbeszédet, valamint Oroszország Európához való csatlakozását sürgette, ugyanakkor Oroszország rendeltetését abban látta, hogy a káros nyugati hatásoktól megvédje a világot.

Az ún. „eurázsiaiak” erősen keletorientáltak voltak, ezzel együtt azonban nem támogatták Oroszország újbóli ázsiaivá válásának, egyfajta keleti despotikus állammá formálódásának gondolatát. Az eurázsiaiak úgy gondolták, hogy a kierőszakolt visszatérés az ősi gyökerek egyikéhez, s egyszersmind a másik jelentőségének alábecsülése vagy esetleges figyelmen kívül hagyása elkerülhetetlenül az ország mesterséges elszigetelődéséhez, sajátosan egyéni alapjainak le-

rombolásához vezetne. Az „egyesített Eurázsia” elmélete nem Oroszország Ázsiával való teljes azonosulását célozza, nem is azt, hogy maga Oroszország jelentené a Keletet, hanem az eredeti orosz szellem felkutatását. Ez nem egyszerűen egy kelet felé vezető út, amint azt néha gondolják, hanem egy kelet felé irányuló exodus.⁸

Az „eurázsiai” gondolat ismét helyt adott Ny. Karamzin nemzetállami koncepciójának. Karamzin Oroszországban a nyugati és a keleti világ egységét látta, aminek köszönhetően az országnak – más államokhoz viszonyítva – sok esetben lépéselőnye származott, olykor viszont épp emiatt drámai ellentmondásokkal kellett szembenéznie.

Az orosz gondolkodók e témára való mai reflektálásaiból mutatnék be még két példát. D. Lihacsov szerint az orosz kultúra a sok nemzetiség jegyében formálódott. Szemében Oroszország nemzeteket összekötő gigantikus hídként, a kultúra hídjaként emelkedik a magasba. A hatalmas orosz folyó, a Volga fogta össze az orosz, a karel, a mari, a mordvin, az udmurt, a csuvas, a kalmük és a germán népeket.⁹ Andrej Szaharov egy általa benyújtott alkotmánytervezetben olyan álláspontra helyezkedik, miszerint a Szovjetunió utódállamainak nem Független Államok Közösségeként, hanem Európa és Ázsia Szovjet Köztársaságainak Uniójaként kellett volna egyesülniük.

Az Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) 1993-ban Amszterdamban megrendezett világkongresszusának záróülésén Richard Tucker a Föld össznépeességét mintegy képletesen százra redukálva meghatározta az európaiak, az ázsiaiak, valamint a többi kontinens népeességének arányát. Roger Cole és Carine Feyten a többnyelvű és többkultúrájú nemzeteket érintő problémákról beszélt, különleges hangsúlyt fektetve az USA népeességi mutatóira. Előzetes becslések szerint a XXI. századra az USA területén élő nem fehér etnikai csoportok népeessége jóval meghaladja majd a fehérekét, s a várt népeességnövekedést tíz év múlva az alábbi százalékarányok fogják jellemezni: ázsiaiak – 22%, hispánok – 21%, feketék – 12%, fehérek 2%.¹⁰

Oroszországnak is hasonló folyamatokra kell számítania. Egy olvasói levél egy népszerű orosz napilappal kapcsolatosan azt hangoztatja, hogy a lap sokkal inkább eurázsiai, mintsem európai, s nagyobb figyelmet követel a hatalmas kiterjedésű tatár-, baskír-, kazah-, közép-ázsiai, valamint általában a muzulmánlakta területeknek, minthogy az orosz lakosságnál regisztrált alacsony népszaporulat, szemben a fenti köztársaságokban megfigyelhető intenzív népeességnövekedéssel minden bizonnyal drasztikus demográfiai és gazdasági változásokhoz fog vezetni.¹¹ Mintegy válaszként, az újság így fogalmaz: „Mi, eurázsiaiak ... Összetartozunk. Bár országunk két kontinensre is kiterjed, mégis sokszor úgy érezzük, sem Európához, sem Ázsiához nem tartozunk igazán. Mi egy különleges közösséget képviselünk. Tetszik vagy sem, de eurázsiaiak vagyunk.”¹²

A sajátosan orosz életvitel visszaállítására irányuló társadalmi igény sokakban nacionalista érzelmeket ébreszt, szerveződnek már a nacionalista csoportosulások és mozgalmak. Vannak, akik nyugati típusú modernizációt óhajtanak, míg mások a Nyugat-Oroszország és az ortodox Oroszország (nem a muzulmán Kelet) közti kapcsolat kiépítésében látják a jövő útját. Megint mások a területi

együvé tartozás, a közös szláv környezet jegyében gondolkodnak, s vannak, akik a szláv–török dualizmus állandóságában s hatalmas erejében hisznek.

A legégetőbb probléma az, hogy – míg a németek ma már egységes nemzetet alkotnak – 25 millió orosz Oroszországon kívül, az egykori Szovjetunió területén szétszórtan él. Sőt gyakorta megesik, hogy „orosz etnikumnak” vagy „oroszul beszélő, oroszajkú népességnek” titulálják őket, ami természetesen nem helytálló, hiszen más – nem orosz – etnikai népek tucatjait is ezzel a títullal illetik.

Ma Oroszország kb. 1 700 000 menekültnek nyújt menedéket (orosznak, nem oroszoknak egyaránt). Olyan embereknek, akik otthonukat, családjukat hátrahagyva váltak földönfutóvá, hogy életüket mentse. E menekülési hullámnak elkerülhetetlen velejárója a különféle vernakuláris nyelvek diffúziója.

A jelenlegi oroszországi szociolingvisztikai helyzetet az idegennyelv-tudással rendelkezők irányában támasztott egyre növekvő igény jellemzi. Az oroszok számára lehetőség nyílt külföldi munkavállalásra. Hivatalos adatok szerint a külföldön munkát vállalni szándékozó orosz állampolgárok száma 2 és 5 millió közé tehető. 1993-ban csak Németország 2000 vendégmunkást foglalkoztatott. Egyre nő azoknak az orosz állampolgároknak a száma is, akik üzleti ügyben, vagy pusztán kikapcsolódásra vágyva utaznak külföldre. A társadalmi viselkedés és gondolkodásmód ilyen irányú megváltozása új oktatási tradíciók kialakulásához vezet, befolyásolja az idegen nyelvekhez való hozzáállást, sőt magát a nyelvválasztást is, ugyanakkor tökéletesíti az elsajátítás módszereit stb. Jelen tanulmányomban az oroszországi nyelvoktatás néhány társadalmi és etnokulturális aspektusára kívánok rávilágítani.

Mely nyelvek szerepeljenek a nemzeti tantervben?

Egy modern orosz iskola nyelvoktatási programja az anyanyelv, az orosz, valamint idegen nyelvek oktatását foglalja magában.¹³ E három összetevő megfelelő minőségi és mennyiségi felosztása alapvető fontosságú.

Az orosz nyelvoktatási politikáról írt előadás- és publikációsorozatában Irina Zarifian körvonalazza a XIX. század első felétől létező ún. „egyetemi oktatási körzet” lényegét, melyet ő mintegy e fenti oktatási irányvonal gyakorlati megvalósulásának tekint. E komplexum központi intézményeként maga az egyetem funkcionál, amelyhez kapcsolatosan s amelynek irányítása alatt működik a gimnázium. Az orosz nyelvterület központjában álló Moszkvai Egyetem mellett más egyetemek is a Nyugat felé fordulást szorgalmazzák. Így például Derpt és Tartu célja a német, míg Vilniuszé a lengyel nyelvterületre – amely egészen a Kijevi kormányzóságig terjedt – való „betörés”.

Oroszországnak a központi kormányzóságok mellett számolnia kellett a kívül eső szibériai körzetekkel csakúgy, mint a közép-ázsiai területekkel, ahol is más volt az irodalmi nyelv, más a kultúra. Miután Litvánia orosz fennhatóság alá került, az erőszakos oroszosítás a Vilniuszi Egyetem bezáráshoz vezetett (1832). Ezt követően a lengyel nyelvterület Varsó irányába tolódott el. Később Ukrajna és Belorusszia is orosz befolyás alá került. Oroszország keleti irányú terjeszkedését a Kazanyi Egyetem biztosította, mely mintegy közvetítő szerepet

játszott Ázsia és Európa között. A déli területeket a Harkovi Egyetem fogta össze. További terjeszkedés folyt még a transzkaukázusi területek irányába is.

Zarifian megközelítése szerint az egyetemi oktatási körzet az állami kormányzás és a kulturális egymásra hatás szintézisét valósítja meg – az összehasonlító nyelvtudomány mint oktatási módszer alkalmazásával. Az anyanyelv-oktatás fejlődését az idegen nyelvek mozdították elő. A legfontosabb klasszikus nyelv – s egyben az orosz oktatási rendszer kulturális alapja – nem az ógyházi szláv volt, hanem a latin vagy a görög. A modern nyelvoktatás metódusai korrigálásának és fejlesztésének lehetőségét Zarifian kétféle út ötvözésében látja: egyrészt a klasszikus, az idegen, valamint a nemzeti nyelveknek emelt óraszámokban történő tanításában, plusz az oroszoknak mint a nemzetek közti kommunikáció eszközének oktatásában; másrészt pedig a tudományos-nyelvészeti oktatás egykori színvonalának visszaállításában.¹⁴

Napjainkban egyre nő a különféle iskolatípusok száma Oroszországban. A különböző tantárgyak (köztük a nyelvek) oktatására specializálódott iskolák mellett megjelentek olyan speciális oktatási intézmények is (pl. gimnáziumok, líceumok), melyek alapos, kibővített nyelvi ismeretek szerzésére nyújtanak lehetőséget. Az állami iskolák mellett sorra létesülnek a magán- és egyházi iskolák, sőt a nagyvárosokban más európai országok, valamint az UNESCO által támogatott iskolák. I. Zarifian megalkotott egy tervezetet a Moszkvai Állami Egyetemre és a Moszkvai Oktatási Osztályra vonatkozólag, amelyet „Moscow University area” címen 1992-ben elfogadtak. Az első klasszikus gimnázium már meg is nyílt Moszkvában, ahol a diákok euklidészi geometriát, latint és görögöt, valamint hittant tanulnak.¹⁵

A klasszikus szemlélet rendkívül üdvös és megnyerő, hiszen a klasszikus nyelvek révén antik kultúrákat ismerhetnek meg a diákok. Az Oroszországban ma felmerülő másik oktatásbeli igény is történelmi gyökerekre nyúlik vissza. Az 1864-es Oktatási Törvény érdemlegesnek találta mind klasszikus, mind pedig reál gimnáziumok létrehozását. A klasszikus gimnáziumok két klasszikus nyelvet (latint és görögöt), egy modern nyelvet (szabadon választhatót) tanítottak, valamint lényegre törően természettudományokat oktattak. Ezzel szemben a reál gimnáziumokban a klasszikus nyelvek rovására a természettudományi tárgyakat helyezték előtérbe, emellett pedig két modern nyelvet tanítottak. A fennmaradó tantárgyak (hittan, orosz nyelv, történelem, földrajz) aránya mind a két gimnáziumtípusban megegyezett. Később azonban, az 1871-es oktatási törvény hatályba lépésekor az addig jól bevált gyakorlat megszűnt. Attól fogva csupán egyfajta gimnázium létezett: a két klasszikus nyelvet oktató gimnázium. A reál gimnáziumok helyébe a természettudományokra specializált iskola lépett – színvonalát tekintve messze elmaradva a reál gimnáziumokétól. Ez az ellenreform megközelítőleg egy évszázaddal vetette vissza az oktatást: a XVIII. századi időket hozta vissza, amikor is kizárólag latin és görög oktatás folyt az oktatás minden szintjén.¹⁶ Így nem csupán a klasszikus, de a reál jellegű oktatási intézmények rendszerének visszaállítása is ránk vár.

Anyanyelv-oktatás

Az anyanyelv-oktatás kérdését Oroszországban jó néhány évtizeden át teljesen figyelmen kívül hagyták. Főképp azt követően, hogy 1958-ban az OSZSZK Legfelsőbb Tanácsa elfogadta „az iskola és az élet kapcsolatának megszilárdítására” vonatkozó törvényt. Az anyanyelvet vagy egyáltalán nem tanították, vagy ha igen, pl. a nemzetiségi iskolákban, akkor is csupán egy volt a sok tantárgy közül, ahol a magyarázatok, instrukciók már orosz nyelven hangzottak el. A hetvenes évek közepén Oroszország népeinek nyelvéből (mintegy 150) mindössze 53-at tanítottak – külön tantárgyként – a nemzetiségi iskolákban. Később, a nyolcvanas évek közepén már csupán 46-ot, 1988-ra pedig ez a szám 39-re csökkent.¹⁷ Az anyanyelv oktatására szolgáló tanórákat az ún. „fennmaradó elv” szerint – utolsóként – osztották fel: csakis azután, ha a tantervben előírt összes tanórát már beosztották. Az anyanyelvi tudás szintjét felmérő vizsgákat eltörölték.

Az északi iskolákban tanuló gyerekek beszédét a korántsem kielégítő anyanyelvi tudás, a túlzott tájszó-használat, valamint az orosz és más szomszédos nyelvek interferenciája jellemzi (pl. komi-zürjén hatás a manysik nyelvében). A gyerekek egy része a legalapvetőbb szókinccsel sincs tisztában: nem ismeri a rokonsági viszonyok megnevezéseit, a háztartásban használatos eszközök, hagyományos szerszámok nevét, a hal-, növény- és fafajták elnevezéseit.¹⁸

A nyolcvanas évek közepétől az oktatási és társadalmi reformoknak köszönhetően felerősödő nemzeti öntudat rávilágított a kis népek nyelvi és kulturális örökségének jelentőségére. Így számos nemzetiségi iskolában, sőt óvodában megváltozott az anyanyelv-oktatáshoz való hozzáállás. Jelenleg is szerkesztés alatt állnak új tankönyv-sorozatok, mivel az általános iskolák az anyanyelven történő oktatást igyekeznek megvalósítani. Egyelőre azonban nem rendelkeznek sem kommunikatív, sem funkcionális jellegű, anyanyelven írott könyvekkel. Nem alakult még ki az alkalmazandó terminológia-rendszer sem: Megfelelő képzettségű tanárokból is hiány van, csakúgy, mint kézikönyvekből. E problémák megoldása lehetővé tenné, hogy a nemzetiségi iskolák egy adott etnikum kultúrájának és szellemiségének közvetlen képviselőivé válhassanak, és biztosítsák maguknak a nemzetiségeknek a jövőjét.¹⁹

Az orosz nyelv oktatása

Az Oroszországi Föderáció általános iskoláiban az oktatás első négy évében az orosz mint iskolai tantárgy tanítása anyanyelven folyik, célja az alapműveltség, az alapvető készségek (írás, olvasás) elsajátíttatása. Később, a középfokú oktatás éveiben (5–9. osztály) az oroszoktatás fokozott nyelvi tudatosság kialakítását célozza. A tanterv heti 2–3 oroszórát ír elő (egy tanóra = 45 perc). Ezen kívül szerepel még az orosz irodalom, melyet lehetőség szerint ugyanaz a tanár tanít. A felsőbb évesek (10–11. osztály) számára az orosz szabadon választható. Sok esetben azonban az ő korosztályuknak összeállított tantervben oroszóra egyáltalán nem szerepel. A 80-as évek közepéig az anyanyelv-oktatásban a helyesírás és a grammatikai szabályok tanítása volt a kijelölt és követendő irányvonal. A kizárólag a nyelvi szerkezetekre való összpontosításnak, a hagyományos, kissé száraz nyelvészeti terminológia alkalmazásának köszönhetően az

orosz népszerűtlenné vált, megunták a diákok. Az örökösen magolásra kényszerülő gyerekek szemében az orosz nyelv elveszítette presztízsét.

A orosz anyanyelvként való oktatásának új koncepciója szerint az oktatás alapvető céljai a következőképp definiálhatók: az anyanyelv rendszerként történő bemutatása; a nyelvi tények rendszerezése s ezáltal a tanulók nyelvi kompetenciájának kialakítása; az anyanyelv spontán (ösztönös) használatának irányított, tudatos használatá alakítása (Lev Vigotszkij elmélete szerint), ami a beszédkésztséget magasabb szintre emelné, valamint lehetővé tenné a retorikai készségek tökéletesítését is. Fontos, hogy megértsük és megértessük Joseph Vendryes elméletét, amely szerint minden egyes nyelv az egyetemes nyelvrendszer egyedi „darabja”, az etnikai és kulturális öntudat létrejöttét hivatott szolgálni, valamint segít legyőzni a nacionalizmus, a sovinizmus nyelvi megnyilvánulásait.²⁰

Az orosz anyanyelv-oktatás terén ránk váró legfontosabb feladat az évek során kialakult és megrögzült – mára már elavult – oktatási módszerek reformja, valamint az orosz tanár-képzés színvonalának emelése annak érdekében, hogy az oktatásból a lehető legtöbbet profitálhassanak a diákok. Ma már az orosz nyelvre is – akárcsak más nyelvekre – egyre inkább úgy tekintenek, mint az orosz nép történelmi és kulturális örökségének őrzőjére.

Az idegen nyelvek oktatása

Az idegennyelv-oktatás nehézségeire rávilágítva a szakértők véleménye megegyezik abban, hogy bár a modern oktatási rendszer lehetővé teszi a nyelvi készségek, szokások elsajátítását egy bizonyos szinten, a rendelkezésre álló tankönyvek, módszerek és a jelenlegi tanárképzés színvonala még nem megfelelő háttér annak a tökéletes gyakorlati tudásnak a megszerzéséhez, amelyet a világ, valamint országunk mai helyzete megkívánna.²¹

A nyelvi választék meglehetősen szűk. Az angol és a német uralja ma is a terepet. A nyolcvanas évek végén az orosz iskolákban legszélesebb körben tanult idegen nyelvek megoszlása a következő volt: a tanulók 52,3%-a angolt, 38,6%-a németet, 8,9%-a franciát, 1,2%-a pedig spanyolt tanult.²² Jelenleg Oroszország középiskolaiban egyre bővül a nyelvi kínálat: lehetőség van kínai, koreai, finn, japán, olasz, lengyel, bolgár, cseh és más idegen nyelvek tanulására is. Az iskolák többségében mindeddig csupán egy idegen nyelvet tanultak a diákok, ma viszont már második, sőt harmadik idegen nyelv is választható. Jó néhány régióban kulturális és történelmi fontosságú nyelvek tanítása is a tanterv részét képezi. Így pl. a kalmüköknél egy európai nyelv mellett célszerű a mongol vagy a kínai tanulása.

Újabb problémát jelent az is, hogy a városi iskolák és az autonóm köztársaságok orosz nyelvi iskoláinak diákjai vitathatatlanul előnyt élveznek a vidéki iskolák, valamint a csakis kizárólag az anyanyelven tanító iskolák diákjaival szemben az idegen nyelvek oktatását illetően. Ez utóbbiaknál szakképzett nyelvtanárokból is hiány van, de szükség lenne mind az oktatói módszerek, mind a rendelkezésre álló anyagok modernizálására is.

Etnikai és nyelvi-kulturális diverzitás az iskolai gyakorlatban

Az „univerzális” módszerekről az egyén nemzeti és kulturális identitását is figyelembe vevő módszerekre való áttérés szükségességének szemléltetésére bemutatok néhány, az etnikai iskolák nyelvoktatási gyakorlatában rejlő sajátosságot.

Oktatási módszerek és tanulási technikák – tekintettel az életmódbeli és vallási hatásokra

Első példa: Egy francia szakértő a Jakut Köztársaság nemzetiségi iskoláinak kérdését napirendre tűző UNESCO-konferencián a civilizációk két típusát különböztette meg: az írásbeli és a szóbeli civilizációt. Mind a kettőben más és más világkép nyilvánul meg. A szóbeli civilizációk emberei képekben, metaforákban gondolkodnak, világfelfogásuk a vallásra, az animizmusra épül. Az ilyen beállítottságú nemzetek esetében (pl. az orosz Észak) alapos átgondolást igényel a megfelelő oktatási módszerek kiválasztása. Semmiképpen sem szabad olyan módszereket alkalmaznunk, amelyek az adott nép szellemiségétől idegenek.²³ Így például az írásbeli házi feladatok és az írásbeli vizsgák az északi etnikai iskolák rendszerével összeegyeztethetetlenek. Hasonlóképp, ha felidézem a dal és tánc kultúrájáról ismert Latin-Amerikát, az ottani diákok esetében a gitár egy nyelvi órán csodákra képes.

Második példa: A Délkelet-Ázsiából jól ismert buddhista oktatási gyakorlat Oroszország buddhista részein is megmutatkozik. A hagyományos kontemplatív oktatás a szemléltetőeszközök felhasználásában, képek, rajzok által megjelenített történetek eljátszásában, párbeszéd-alkotásban, drámatechnikai fogások alkalmazásában jut kifejezésre. Az egyik legsajátságosabb és egyben legalapvetőbb oktatási módszer a hosszabb lélegzetvételű szövegek megtanítása. A kissé monotonnak tűnő állandó ismételtetések sokszor zenei aláfestés kíséri, melynek ritmusára akár ide-oda himbálózhatnak is a tanulók.²⁴ E téren feltűnő hasonlóság mutatkozik a kalmük és a burját iskolákban, főképp ami a zenéhez és festészethez való lelki közelséget, a képzőművészetek iránti kifinomult fogékonyságot illeti.

Harmadik példa: A baskírok és tatárok kommunikatív viselkedésén erőteljesen érződik a muzulmán vallás hatása, mely egyfajta érzéki aszketizmust hirdet és szinte elfojtja az ember kifelé irányuló érzelmi megnyilvánulásait.²⁵ Ennélfogva nem hiszek annak lehetőségében, hogy a burját, a kalmük, a baskír és a tatár diákok számára a felgyorsított, intenzív nyelvoktatási módszerek hatékonyan bizonyulnának. Ezen módszerek jelenlegi formájukban nem az ilyen jellegű iskolák számára készültek (ahol is mindössze két órát szánnak hetente az idegen nyelvek tanítására), épp ezért erőltetett alkalmazásuk minden bizonnyal a diákok öntudati torzulásához vezetne.

Negyedik példa: Ma Oroszországban 86 zsidó iskola működik, a diákok száma meghaladja a hatezret.²⁶ Az iskolákban óhéber, zsidó irodalmat tanítanak, valamint a zsidó kultúra tradícióival ismertetik meg a diákokat. A jellegzetesen zsidó szövegek hangos olvasásra íródtak, így a tanórák állandó zsongása a zsinagógák, jesivák hangulatát idézi. Ha járt már valaki zsidó iskolában, örökre emlékezni fog annak kellemes, nyílt és barátságos légkörére.

Az oktatás – tartalmi szemszögből

Ötödik példa: A muzulmán hagyományok tabuként kezelnek jó néhány, a nyelv-könyvekben gyakran szereplő témát. Így pl. a „Beszélj a családról!” kérdés vagy az ismerkedésre irányuló olyan kérdések, mint „Van nővéred/húgod?” „Hány éves?” „Hogy hívják?” „Szép?” „Hány éves édesanyád?” a muzulmán diákokat szinte lelki sokként érik. Ugyanis számukra a fenti kérdések az intim szféra megsértését jelentik. Ilyen jellegű kérdésekre a muzulmán diákok kelletlen, nemegyszer hamis válaszokat adnak.²⁷

Szintfelmérés

Hatodik példa: Az anyanyelven való olvasási készség felmérésének hagyományos módja a beszédtempó mérése, ami a percenként elolvasott szótagszámon alapul. Magától értetődik, hogy az idegen nyelvek esetében e szótagszám jóval alacsonyabb.²⁸ Ugyanakkor – állítja egy szakértő a tatárok és baskírok kommunikatív viselkedésének sajátosságait magyarázva – „az orosz anyanyelvű ember számára a tatár beszéd gyorsabbnak tűnik, mint a sajátja; a köznyelvi tatárhoz közel álló dialektust beszélő ember viszont úgy vélekedik, hogy a mishar dialektust beszélők nyelve pergőbb, mint az ő beszéde, a baskíroké viszont lassúbb – tempóját tekintve”.²⁹ Mindezek alapján könnyen belátható, hogy a fent említett „percenkénti szótagszám” elvére kontrasztív vizsgálatok elvégzésénél nem támaszkodhatunk, mivel a fenti elv rendkívül ingatag alapokon áll és viszonylagos.

Az iskolai élet irányítása

Minden egyes etnokulturális közösség esetében más módon tagolódik a tanév, az iskolai nap, más az órarend, de különbözhet a tanórák időtartama, a csoportok létszáma is. Az iskolán belüli és iskolán kívüli elfoglaltságok is különféleképpen oszlanak meg. Más a szülőkkal való kapcsolattartás módja, a szünidők beiktatása.

Konklúzió

A nyelvoktatási program minden egyes része elengedhetetlenül fontos. Az anyanyelv- és az orosznyelv-oktatás követelményrendszerének magasabb szintre emelése nélkül nem fejleszthető az idegennyelv-oktatás, és viszont. A modern nyelvoktatás mint komplex egész célul kitűzött törekvései közül a következők a legalapvetőbbek: mélyreható anyanyelvi tudás és retorikai készségek elsajátítása; az orosz nyelv révén a határok közti kommunikáció megvalósítása, valamint kultúrák közti párbeszéd az idegen nyelvek közvetítésével. E három fő törekvés egymástól elválaszthatatlan, egymással szorosan összefonódott. Minden egyes nyelv – legyen az világnyelv vagy csupán egy kisebb közösség nyelve, ázsiai vagy európai – egyformán értékes. A tényleges eurázsiaivá válás feltételeképp Oroszországnak magába kell szívnia mindazt, ami az európai, illetve az ázsiai jellegből a legértékesebb, legtöbbre becsülendő, hogy erre alapozva megrajzolja a maga arculatát, amely a majdan felcseperedő generációk nyelvi oktatásának biztos háttéréül szolgál – kaput nyitva számukra a jövő felé.

JEGYZETEK

- 1 Danova, 1991
- 2 Európai Tanács ... ajánlás 1177:1
- 3 *Известия*, 1993. szept. 29.
- 4 *Российская газета*, 1993. aug. 12.
- 5 *Российская газета*, 1993. dec. 3.
- 6 Фаизов, 1993, 46–47.
- 7 „Заветные мысли” 1903–1905”, in: *Наука и Жизнь* 1993/7, 7.
- 8 Охирова, 1993, 35.
- 9 Лихачёв, 1990, 13.
- 10 Cole, Feyten, 1993.
- 11 *Известия*, 1991. szept. 24.
- 12 *Известия*, 1991. dec. 13.
- 13 Хруслов, 1991, 15–16.
- 14 Зарифян, 1990, 50.
- 15 *Российская газета*, 1993. nov. 19.
- 16 Лебедев in: *Антология педагогической мысли ...* 1990, 20–21.
- 17 Вö. Кузмин, 1989, 34.
- 18 Etnikai Oktatási Kérdések Intézete, Archívum, 02850068473 sz. kutatási beszámoló, Г. Никольская, 1985, 47–51.
- 19 Хазанов, Хруслов 1993 (kiadás alatt), 18
- 20 Хруслов, 1992a, 15–16.
- 21 Концепция языковой политики ...1991, 6.
- 22 Сафонова, 1992, 48; a fenti nyelvek iránti viszonyulásról Oroszországban lásd: Хруслов, 1992b, 81–82.
- 23 Malorie, in: *National School ...*, 1993, 47.
- 24 Дрокин, in: *IVth International Symposium ...*, 1994, 77–78.
- 25 Султанов, in: *Национально-культурная специфика ...*, 1982, 105.
- 26 Иностранец, 1994. febr. 9.
- 27 Makheb, in: *IVth International Symposium ...*, 1994, 147–148; Kniffka, in: *Cultural identity ...*, 1992, 77, az iszlám meghatározó szerepéről a németül tanuló arab diákok identitásában.
- 28 Etnikai Oktatási Kérdések Intézete, Archívum, 02850064820 sz. kutatási beszámoló, Ужденова, 1985, 18.
- 29 Султанов, in: *Национально-культурная специфика ...*, 1982, 102.

IRODALOM

- Антология педагогической мысли России второй половины XIX-XX в.* Педагогика, Москва, 1990
- Cole, R., Feyten, C. *Multiculturalism and Multilingualism: Florida's Educational Challenge.* Az 1993-ban Amszterdamban rendezett AILA konferencia egyik előadásának írásos összefoglalója.
- Концепция языковой политики применительно к школам РСФСР [Москва, 1991]
- Európa-Tanács plenáris ülése, EREC1177.WP 1403-5/12/92-6-E. 1177 (1992) sz. ajánlás a kisebbségi jogok ügyében. A közgyűlés által 1992. febr. 5-én elfogadott szöveg.
- Danova, M. *The Portrait of a nation as a language learner: the language learning and teaching situation in Bulgaria 1990–1991.* Napirendi téma: Language Education for Intercultural Communication. FIPLV-konferencia, Pécs, 1991. aug. 14.
- Фаизов, С. Восточный герб России. *Жизнь национальностей*, 1993 /Január, 46–47.

- IVth International Symposium on Linguacultural Studies*. Moskow 1994. jan. 31–febr. 4.
 MAPRJAL, Puskin Intézet, Orosz Béke Alapítvány, Moszkva, 1994.
- Khasanov, N., Khruslov, G. *Mother Tongue Education in Russia*. [1993] *Studies in Mother Tongue Education*, IMEN, Enschede (kiadás alatt).
- Хруслоа, Г. Концепция преподавания родных языков в средней общеобразовательной школе Российской федерации. Москва, 1992.
- Khruslov, G. Language Perception in Russia as a Sociocultural Category. *Language Learning Journal*, 1992/5, 81–84.
- Khruslov, G. Languages, Culture and Morals in School Education of Russia in the 90s. [1. rész] Nemzetközi szeminárium „The State and Perspectives of Multilingual School Teaching before the XXIst Century”. Moszkva, 1991, dec. 9–12. 15–16.
- Kniffka, H. Cultural identity, life-cycles and intercultural communication: teaching German to adults in Saudi Arabia. *Language Learning Journal*, 1992/5, 75-80.
- Кузьмин, М. (szerk.) és társai. *Проблемы национальной школы в СССР: история и современность*. Москва, 1989.
- Лихачёв, Д. Русская культура в духовной жизни мира. *Русский язык за Рубежом*, 1990/6, 11–17.
- Национально-культурная специфика речевого общения народов СССР*. Москва, 1982
- National School: Concept and technology of Development. Nemzetközi UNESCO-konferencia. Jakuck, 1991. márc. 16–21. *Народное образование Якутии*, 1993/2.
- Охирва, Т. *Евразийство и пути русского исторического самопознания*. Известия Академии Наук. Серия литературы и языка. 52, köt. 1993/4, 34–47.
- Сафонова, В. *Культуроведение и социология в языковой педагогике*. Истоки, Воронеж, 1992.
- Зарифян, И. *Теория словесности. Библиография и комментарий*. Знание, Москва, 1990.

ELISABETH MACH

Bemutatjuk a Budapesti Osztrák Kulturális Intézetet

Az Osztrák Kulturális Intézet a Budapesti Osztrák Nagykövetség Kulturális Osztályából vált ki, az Ausztria és Magyarország között fennálló tudományostechnikai megállapodás alapján lett önálló intézet a hetvenes évek végén. Épületünk Budapest VI. kerületében, a Benczúr utca 16. szám alatt található, ott kapott helyet az intézet könyvtára is, ahol a könyvek mellett videokazetták és hanglemezek is kölcsönözhetőek, valamint előadóterme, amely hangversenyek és előadások színhelye.

Magyar partnerekkel közösen a legkülönbözőbb kulturális programokat szervezi az intézet, melyeket vagy saját épületében, vagy más helyszíneken, például egyetemeken, hangversenytermekben, színházakban, múzeumokban, galériákban rendez meg. A rendezvényekről a kéthavonta megjelenő, mindig egy-egy területet kiemelő programplakát tájékoztat. A márciusi-áprilisi program középpontjában például most az új médiák és a fotográfia témája állt.

Az Osztrák Kulturális Intézet a kulturális rendezvények szervezésén és lebonyolításán kívül tájékoztató munkát is végez, információt nyújt az Ausztria iránt érdeklődő diákoknak, felügyeli az egyetemeken működő lektorprogramot, és eljár az Ausztriát érintő kulturális ügyekben.

Nyelvtanfolyamok

A Budapesti Osztrák Kulturális Intézet nyelvtanfolyami részlege az elmúlt években új helyre költözött, reprezentatív tantermei a Garibaldi utca 1. szám alatt, a Parlament és a Kossuth téri metrómegálló közvetlen közelében kaptak helyet. Minthogy a nyelvtanfolyamok Ausztria külföldi kultúrpolitikájának fontos részét képezik, az Osztrák Külügyminisztérium felügyelete alá tartoznak. A részleg vezetője tapasztalt osztrák germanista, és a tanfolyamokon kizárólag magas képzettségű osztrák, valamint magyar nyelvtanárok tanítanak, akik rendszeres továbbképzésben részesülnek, hogy folyamatosan elsajátíthassák a legmodernebb kommunikatív oktatási módszereket. Munkájukat széles körű szakkönyvtár és modern oktatási eszközök segítik.

A külföldi osztrák nyelvtanfolyamok minőség szintjét 1993 óta a nemzetközileg is elismert Osztrák Nyelvi Diploma garantálja, melyet az osztrák minisztériumok, a Kulturális Intézet nyelvi részlege és osztrák germanisták közösen dolgoztak ki.

Az Osztrák Gazdasági Kamarával és az Osztrák Oktatásügyi és Művészeti Minisztériummal karöltve praxis-orientált, kommunikatív, speciális programo-

kat hoztunk létre, amelyek keretében az érdeklődők megismerkedhetnek a német *gazdasági* nyelvvel, a *turizmus*, valamint a *környezetvédelem* speciális nyelvezetével.

A közép- és kelet-európai országokban az Osztrák Kulturális Intézetek nyelvi részlegeinek feladatköréhez a nyelvtanfolyamokon túl az is hozzátartozik, hogy célzott tanár-továbbképzéssel, speciális és továbbképző szemináriumokkal, valamint osztrák és nemzetközi segélyprogramokban való részvétellel – például a környezetvédelmi nevelés és a turizmus területén – jelentősen hozzájáruljanak az adott országok fejlődéséhez.

Speciális környezetvédelmi tanfolyamok

1993-tól rendszeresen szerepelnek kínálatunkban olyan speciális környezetvédelmi tanfolyamok, amelyek középpontjában a környezetvédelemre való nevelés áll. Az Osztrák Oktatásügyi Minisztériummal és osztrák környezetvédelmi szervezetekkel való együttműködés lehetővé tette, hogy jövőbe mutató kapcsolat alakuljon ki a nyelvi és a továbbképző tanfolyamok között. A magyar környezetvédők és környezetvédelemre nevelők szakmai nyelvtanfolyamon készülhetnek fel az azt követő ausztriai továbbképző programra, mely mind gyakorlati, mind pedig elméleti tapasztalatokat közvetít a környezetvédelmi nevelés területén.

Osztrák Nyelvi Diploma

Nyelvi diplomáink modern, kommunikáció-orientált nyelvvizsgák, melyeket 1993 és 1995 között osztrák szakértők fejlesztettek ki. A vizsgákat az Osztrák Oktatásügyi, Tudományügyi és Külügyminisztérium közös vizsgaközpontjában dolgozzák ki. A nyelvi diplomák követelményei megfelelnek az Európai Tanács három szintjének, és összhangban állnak a Goethe Intézet nyelvvizsgálóival.

Az Osztrák Nyelvi Diplomát, más nemzetközi nyelvvizsgákhoz hasonlóan, a magyar állami nyelvvizsga részeként ismerik el. (A teljes magyar nyelvvizsgálóhoz csupán fordításra van szükség.)

Az osztrák középfokú vizsgát (melynek német megfelelője a „Zentrale Mittelstufenprüfung”) a megfelelő német nyelvtudás bizonyítékául ismerik el az Ausztriában folytatandó egyetemi tanulmányok esetén.

Személyesre fordítva a szót

Bécsben születtem, majd a reálgimnázium elvégzése után történelmet, germanisztikát és filozófiát tanultam.

1973-ban léptem az Osztrák Külügyminisztérium szolgálatába, ahol a Kulturpolitikai Szekció Bilaterális és Multilaterális Részlegeinél, valamint a Külügyminisztérium Sajtóosztályán tevékenykedtem.

1981 és 1988 között az Ottawai Osztrák Nagykövetségen töltöttem be a kultúr- és sajtótanácsosi tiszteket. Életemnek ez az időszaka rendkívül tanulságos és izgalmas volt, nem utolsósorban a sokrétű lehetőségek miatt, melyeket egy ilyen hatalmas ország, mint Kanada a kulturális csereakciók területén kínál.

1988 és 1993 között ismét Ausztriában tevékenykedtem az Osztrák Külügyminisztérium Lektorcsere Csoportjának vezetőjeként.

1994-től látom el a Budapesti Osztrák Kulturális Intézet igazgatójának tisztét. A kulturális tevékenységek lehetőségének bősége és színessége nap mint nap új benyomásokkal gazdagít Magyarországon. Bár az Osztrák Kulturális Intézet nem túl nagy, munkatársaimmal azon fáradozunk, hogy minél több és minél színvonalasabb rendezvényt, kapcsolatfelvételt és kulturális tevékenységet tegyünk lehetővé, ami a magyar közönség és az Osztrák Kulturális Intézet barátaik körében öröndetes módon igen kedvező fogadtatásra lel.

ÚJDONSÁG!

János Juhász
RICHTIGES DEUTSCH
Átigazított, új kiadás
16 Gespräche über typische Fehler in der Umgangssprache für Ungarn
C O R V I N A

250 old., 1200,- Ft

Régóta várat már magára a magyarországi németoktatás kontrasztív szemléletű alapművének új kiadása. Szerzője Juhász János, az ELTE Német tanszékének nemzetközi hírű néhai tanára párbeszéd formájában dolgozott fel olyan német nyelvi jellegzetességeket, amelyek a magyar nyelvtanulók számára gondot okoznak és tipikus hibákhoz vezethetnek. Esik szó a kiejtésről, a névelők és az igeidők használatáról, igevonzatokról és módbeli segédigékről, jelentésbeli eltérésekről, szólásokról, mondatszerkezetről és kötőszavakról – egyszóval számtalan olyan problémáról, amely a német és a magyar nyelv különbözőségéből adódik a nyelvtanulás során. A könyv munkanyelve német – minthogy a német nyelven való gondolkodásra szándékszik rávezetni a nyelvtanulót – és célja a tipikus hibák tisztázása mellett a német köznyelv gyakorlati elsajátíttatása szókincsfejlesztés révén.

A 16 párbeszédet mindig gyakorlatok sora követi, amelyeknek megoldása az összefoglaló táblázatokat követően a függelékben található.

A *Richtiges Deutsch* azoknak a nyelvtanulóknak a segédkönyve, akik finomítani szeretnék középszintű nyelvtudásukat, nyelvvizsgára vagy felvételre készülnek.

KÖNYVSZEMLE

Medgyes Péter

A kommunikatív nyelvoktatás

Eötvös József Könyvkiadó,
Budapest, 1995

Rendhagyó könyv Medgyes Péter műve, mégpedig több értelemben is. Először is, alapanyaga kandidátusi disszertációként egy évtizeddel ezelőtt íródott, de mind-ezideig megőrizte aktualitását, tartalmi és szellemi frissességét. Másodszor: szakmunkáról van szó, mégis nyugodtan ajánlhatjuk „az olvasónak”, gyakorlatilag mindenkinek, aki a nyelvvel – anyanyelvvel és idegen nyelvvel – bármilyen kapcsolatban áll. Harmadszor: a mű természetesen a nyelvoktatók olvasótáborát célozza meg, de legalább annyira érintheti a nyelvtanulók táborát is, mivel olyan nyelvpedagógiai alkotás, amely tanítás/tanulás és tanár/tanuló kettősségében és ugyanakkor egymáshoz kötött egységében gondolkodik az elsőtől az utolsó sorig. Negyedszer: tíz éve és most is időszzerű az a viszony, amelyet a szerző a nyelvpedagógiával kapcsolatban képvisel: rendszert lát benne. Korábban visszavezette, illetve újra bevezette az elhanyagolt nyelvpedagógiát mint fogalmat a magyar nyelvoktatásügybe; napjainkban a fogalom megszilárdulása után a rendszert, a rendszer finom tagoltságát, a szabályozottságát mutatja föl.

Egyfajta oktatásfilozófiai megközelítés hatja át az egész könyvet, melynek lényege az, hogy a nyelvoktatás rendszerbe foglalt és egymással összefüggésben láttott kérdésein át tevőlegesen hatni lehet a gyakorlatra. Bár azt sem tagadja a szerző, hogy a jelentős szakmai gyakorlat visszafele is hat, módosíthatja a gyakorló nyelvpedagógus nyelvpedagógiai nézeteit.

A nyelvpedagógián mint alapfogalmon kívül a könyv másik alappillére a kommunikatív nyelvoktatás fogalma, amelyet nem mint a divat vagy a mindenhatóság eszközeként vezet elő, hanem megfelelő mélységű elemzéssel mutatja fel annak pozitív és negatív jellemzőit. A kommunikatív nyelvoktatás mint módszertani irány a szerző sugallatában és interpretációjában túlmutat a nyelvoktatásban felbukkanó módszertani irányok egyikén, sokkal inkább a hatékony nyelvi kommunikációra irányuló nyelvpedagógiai összegzéssé válik. A kommunikatív irányzatot mint a „nyelvpedagógiai történet egyik legfontosabb állomását” tökéletes eklekticizmussal építi be az általa alkotott kommunikatív nyelvpedagógia egészébe. Ez a termékeny, de kritikus eklekticizmus végigvonul az egész alkotáson.

A könyv jól olvasható, sőt – ami szakmunkánál ritka – olvasmányos. Ez több dolognak is köszönhető. A szerző, aki több tankönyv, tantervelmélet, tanterv szerzője, az oktatás elméleti és gyakorlati területének egyaránt jó ismerője és gyakorlója. A szakirodalom és a nyelvoktatás-történet múltjának és jelenének alapos ismerete is átüt az íráson. Mindez együtt olyan biztonságot ad, amelyben a rendszerezett ismeretek mellett megjelenhet és meg is jelenik a szerző „szubjektív” léte, visszafogott, de ugyanakkor határozott állásfoglalása. A szakmai objektivitásnak és a szubjektív jelenlétnek ez a kettőssége adja a fentebb említett olvasmányosságot, a szakmai „regényességet”. És ebben az olvasmányosságban még az sem zavaró, hogy többségében angol szakirodalomra és angol nyelvű példákra hivatkozik, mivel végig ott van a nyelvpedagógiai általánosításra való törekedés a szerző magatartásában.

Az általánosításra és a rendszerezettségre törekvést tükrözi a mű egészének felépítése, amelyről kiváló képet ad a tartalomjegyzék. Ritka alkalom, hogy a recenzens egy tartalomjegyzéket emeljen ki a műből, de most ezt teszi, mivel jelen esetben ez olyan karakteresen, átláthatóan, logikusan elrendezett, hogy a szakmabelinek a mű világos vázát adja, egyben irányít és fogalmakat vezet be. Ebbe a tartalomjegyzékbe bele lehet állítani a nyelvoktatást, és akár a könyv végigolvasása nélkül is lényeges konzekvenciákat lehet levonni a nyelvoktatásra és a szerző rendszerszemléletére vonatkozólag egyaránt. Itt is, és a mű egészében is bátran él az új fogalmak bevezetésével, vagy az eddig még fogalmakba nem szorított dolgok megrajzolásával és megnevezésével (pl. prekommunikatív feladatok, tranzakciós feladatok, szimulációs feladatok, tevékenykedtetés, a „mélyvíz-stratégia”, álszituatív drillek stb.). Az általánosításra, a rendezettségre és a fogalmi megragadásra való törekvés bátorsága kézikönyv és segédkönyv jellegű művé avatja az alkotást. Ez azt is jelenti, hogy fejezetenként, alcímenként vagy címszavanként is értelmezhető és (újra)olvasható a munka. A könyv a „kommunikatív elmélettől és szemlélettől” a „kommunikatív feladatokig” tart, azaz az elméleten át a mindennapi gyakorlati munkáig vezet: és sehol sincs szakadék az elméleti és a gyakorlati fogalmak között, viszont van meggyőző szakmai átvezetés egyikből a másikba. Ez adja a mű teljes szakmai hitelét, és egyben erősíti a fentebb említett kézikönyv jellegét. Aki olvassa, automatikusan beavatódik a nyelvpedagógia, a kommunikativitás modern fogalomkörébe. Mindezt jelentősen tovább segítik a műben található táblázatok, grafikák, regulációs felsorolások, de nemcsak segítik, hanem önálló továbbgondolásra – az egyéni tanári úttal, módszerrel való összevetésre, revízióra is – serkentenek.

A szerző a következőket írja művében: „A nyelvpedagógia akkor hajtana végre igazi minőségi ugrást, ha az alkotó nyelvhasználatot sikerülne a nyelvoktatás központjába helyezni” (94). E minőségi ugrás igénye és szakmai segítése érdekében íródott a könyv, mely az élő és alkotó nyelvhasználatot igenlő nyelvpedagógia egyik alapműveként sorolható be a könyvtári katalógusokba, illetve a nyelvoktatók rendre újraolvasható, újra fellelhető műveinek gyűjteményébe.

Sturcz Zoltán

Uzonyi Pál

Rendszeres német nyelvtan

Aula Kiadó, Budapest, 1996, 1088 p.

Bár nem az első magyarul írt német nyelvtan (a szerző gyakran utal is „elődjére”), Uzonyi Pál munkája impozáns terjedelmén túl – csupán a részletes tartalomjegyzék 15 oldalon mutatja be a kb. ezer oldalra „sűrített” információt a hangtól a szövegig! – több vonatkozásban is olyan nóvum, amely minden lényeges szempontból megfelel egy nyelvtani kézikönyvvel (*Referenzgrammatik, Anwendungsgrammatik*) szemben támasztott elvárásoknak.

Az utóbbi évek germanisztikájára jellemző kölcsönös közeledés a didaktika és a nyelvészet között a nyelvtan olykor hevesen vitatott szerepének konszolidálásához vezetett, ami egyrészt a tananyagok adekvát nyelvészeti megalapozottságában nyilvánul meg, másrészt abban a felismerésben, hogy – főképpen, ami a nyelvtanulást illeti – nemcsak egyféle, hanem nagyon sokféle nyelvtan létezik. A gondos analízis – de kisvártatva a könyvesboltok is – a legkülönbözőbb céloknak és

csoportoknak megfelelő grammatikák szinte áttekinthetetlen tömegét zúdították a nyelvoktatásra. Egyre aktuálisabbá vált tehát egy több célt szolgáló nyelvtan (*Mehrzweckgrammatik*), egy szintézis gondolata. Uzonyi Pál kézikönyve ilyen szintézis, „amelynek helye a könyvespolcon rögtön a szótárak mellett van”, amelyben „szinte minden megtalálható”, és éppen ezért majdnem mindenkinek ajánlható, a nyelvvizsga előtt álló tanuló-tól a leendő vagy már németet oktató tanárig (23).

A német nyelvről írt, első fejezetben (35–53), mely hagyományosan nem része a rendszerező leírásoknak, a szerző bemutatja a német nyelv szinkrón és diakrón változatait, a nyelvjárásokat és rétegnyelveket, és foglalkozik a magyarországi néemetséggel is. A bőséges és hasznos információ mellett a stílus élvezetes, a téma számára megnyerő. Már itt, az elején nyilvánvaló az egyszerű megfogalmazásra és az érthetőségre való törekvés, amely a munka egészét jellemzi. A második rész, a *Hangtan* (57–153) jól ötvözi a részterületek, a fonetika és a fonológia elméleti, valamint gyakorlati komponenseit, lényeges fogalmakat (hang, fonéma, betű stb.) tisztáz, részletesen bemutatja a standard kiejtés szerint (*Hochlautung*) képzett hangok sajátosságait, kiemelve – főképpen a szupraszegmentális elemek kapcsán – a hangzó beszéd jelentőségét. A könyv két további értékes sajátosságával ismerkedünk meg először ebben a fejezetben: a magyar és a német nyelv kontrasztív bemutatásával (a hangrendszerek összevető ábrázolása) és az egyes aldiszciplínák összefonódásával („Syntetizität”), pl. a változó hangsúlyú igekötők csoportjánál (127), ahol a szerző a jelenségeket komplex morfológiai és szemantikai összefüggésükben írja le. A kontrasztivitás nemcsak a számos összevető fejezetekre jellemző, hanem a könyv szinte minden ol-

dalán jelen van, különös tekintettel a kevésbé szembetűnő aspektusokra, melyek az idegen nyelv tanulása során gyakori hibaforrások lehetnek, valamint olyan jelenségekre, melyeknek rendszere nehezebben összevethető (pl. a melléknévragozás). Ez annál is inkább figyelemre méltó, mivelhogy rendszeres német-magyar kontrasztív grammatika mind ez idáig nem született, és Uzonyi ahelyett, hogy a cél (nyelvoktatás) szempontjából releváns részeket más művekből átvette, illetve átdolgozta volna, saját maga írta azokat meg. Az *Alaktan* (165–627) és a *Mondattan* (697–925) a *Rendszeres német nyelvtan* legterjedelmesebb és legrészletesebb fejezetei. A szófajok felosztása után – mely inkább gyakorlati kriteriumokat vesz figyelembe – az ige (185–397) és a főnév (399–465) alapos bemutatása következik. A könyv magyar anyanyelvűeknek készült, és részletessége, valamint a nagyobb fokú explicitálásra való törekvése szorosán összefügg használójának külső szemléletével (*Außenperspektive*), illetve az anyanyelvűekre jellemző kompetencia hiányával. Ez többek között azzal is jár, hogy számos, a nyelvtanulás szempontjából igen hasznos lexikonrészletet találunk a könyvben (pl. a rendhagyó igék 338–343; a gyakoribb igei-névszói szókapcsolatok 378–391; a gyakoribb utalószók 884; a magyartól eltérő vonzatstruktúrák listája 895–899; stb.). Alapvető kvalitása a szóban forgó fejezeteknek továbbá a nyelvi struktúrák és funkciók részletes leírása, valamint az egymással való viszonyuknak kontrasztív bemutatása. Számtalan, a helyes megfeleltetés szempontjából lényeges különbségre derül fény – pl. a múlt idő (293), a függő beszéd (239) az előljárószók (593) esetében stb. –, melyekre a hazai germanisztika már eddig is felhívta a figyelmet. Bár a leginkább alkalmazott szintaktikai modell a függőségi modell (a mondatrészek hagyományos

felosztásával), ha a jelenségek jobb megvilágítása azt kívánja, a szerző más eljárásokhoz (mit pl. generatív, közvetlen összetevős vagy lexikális-funkcionális) is folyamodik, illusztrálva egy ilyen típusú kézikönyv kötelezően eklektikus jellegét. A *Szóalkotással* foglalkozó negyedik fejezet (629–92) a legszükségesebb elméleti ismeretek mellett sok érdekes jelenlegi tendenciát is felvillant az olvasó számára. (A nyelv fejlődésének tipikus jelenségei egyébként tetten érhetők a könyv minden részében). A *Szövegtan* (927–45) többek között a beszédaktusokat és a szöveget összetartó nyelvi eszközöket ismerteti, úgy, hogy az eddigi alak- és mondattani ismereteket magasabb nyelvi szinten ötvözi. A könyv segédletként való használhatóságát növeli a *Nyelvészet*i szakkifejezések jegyzéke (magyar–német 953–65; német–magyar 966–81) a rendkívül gazdag *Tárgymutató* (1041–71), valamint a kitűnő szinoptikus ábrázolás.

Természetesen sok mindennel vitatkozni is lehet egy több mint ezer oldalon számtalan kérdést fejtegető munka kapcsán (és a recenzens tágabb keretek között meg is tenné). Csak néhányat említenék azon megoldások és megállapítások közül, melyekkel nem tudunk teljes mértékben egyetérteni: a szemantikai szempontok gyakori mellőzése (*szófaji felosztás* 175f., *visszaható igék* 392), egyes meghatározások (*morféma* 101, *egyszerű mondat* 757) és terminológiai megoldások (*Gleichsetzungsnominativ und -akkusativ* 771–74, *Genera verbi* 207, *Befejezett múlt* 293), az *alany–állítmány-viszony* (708) elemzése (melyet releváns hazai kutatások bemutatása minden bizonnyal jobban megvilágított volna), a hagyományos mondatrészek nagyobb hatékonysága egy, a nyelvoktatást megalapozó modellben stb.

Vitathatatlan azonban az a tény, hogy Uzonyi Pál *Rendszeres német nyelvtana* a magyarországi német nyelvoktatást segítő

nyelvtanítás jelentős eredménye, amelyet minden érdeklődőnek feltétlen meggyőződéssel ajánlunk.

Kohn János

Holló Dorottya, Kontráné Hegybíró Edit és Tímár Eszter

A krétától a videóig Nyelvtanárok kézikönyve

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996, 203 p.

A szerzők az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének oktatói, évek óta gyakorló nyelvtanárok és a módszertan elismert szakemberei. A kézikönyv kitűnően áttekinthető, olvasmányos, nem tudálékos, hanem lépésről lépésre segítséget nyújtó kollégaként, talpraesett idegenvezetőként, gondos, a gyermekét hol kéreppároznai, hol főzni tanító szülőként ad gyakorlati tanácsokat.

Rendkívül ötletes megoldásnak tartom a fejezeteket megelőző kérdéseket, illetve vitára szánt állításokat, melyek a fejezet alcímeiként felkeltik az olvasó figyelmét, provokálják a gyors válaszadásra. A szerzői válaszok jól áttekinthetőek, rövidek és konkrétak, nyomdatechnikai kiemelésekkel, ábrákkal és táblai illusztrációkkal szemléletesen nyomon követhetőek.

Szinte nincs nyelvtanár, akivel ne fordult volna elő a kezdő évek, de gyakran a későbbiek során is, hogy az óra előtt, vagy az óra alatt váratlanul felbukkanó kellemetlen szituációba került. Ezt azonnal a helyszínen, a tekintélyét megőrzendő, a diákok szeme láttára meg kellett oldania.

Hol fennhangon, hol magunkban számtalanszor mondtuk, gondoltuk, hogy igyekeznünk kell fenntartani a higgadt, meg-

fontolt tanár képét: észre ne vegyék diákjaink, hogy voltaképpen nem is tudjuk, hogyan folytassuk munkánkat. „Jaj nekem, most mit csináljak?” címszó alatt minden fejezet végén mentőötletek sorát találja ilyen helyzetekre a kezdő tanár.

Nem lehet kellőképp hangsúlyozni azt, hogy a jó nyelvtanár többek között színészi, idegenvezetői, karmesteri és menedzseri feladatokat is ellát az óra eredményessége, a motiváció, az összehangolt csoportmunka érdekében. Méltán hívják fel a szerzők az olvasó figyelmét arra, hogy a módszertani kézikönyvet gondolkodva, megfontolva használjuk és ne tekintsük csálhatatlan receptgyűjteménynek.

Javaslataik többsége a többéves gyakorlattal rendelkező nyelvtanár számára is megszívlelendő. Idézzünk közülük néhányat: – Csökkentsük a tanári beszédidőt! – Józanul és megfontoltan használjuk a krétát, a képeket, a technikai berendezéseket az írásvetítőtől a videokameráig. – Nincs tökéletes tankönyv, a választás és a válogatás a tanár feladata. – A mesterségesen írt „tanszövegeket” igyekezzünk időnként „élő” szövegekre cserélni. – Minden tananyag használható, ez csak a tanári ráhangolástól, a jó bemelegítéstől függ. – Ne féljünk a szokatlannak tűnő témák feldolgozásától (pl. vitázzunk az asztrológiáról, a horoszkópírók és -olvasók szerepéről). – Biztosítsunk mind nagyobb teret a szerepjátékoknak az órán, hiszen ezt nem csak az iskolás korosztály képviselői végzik szívesen. – Az órák ne váljanak házi feladat ellenőrzéssé, a bemutatást ne adjuk fel otthoni, önálló tanulásra. – A nyelvtan és szókincs tanításánál a begyakorlás érdekében alkalmazunk minél több ábrát. – Tartsuk be a hallás utáni megértés tanításának fázisait. – A hang- és videoanyagok meghallgatása, megtekintése előtt adjunk megfigyelési szempontokat. – Teremtsünk minél több problematikus élethelyzetet, használjuk ki

az információs hézag nyújtotta lehetőségeket.

Hosszasan sorolhatnánk még a valóban hasznos módszertani javaslatokat. Dicséretes a szerzők igyekezete, hogy állást foglaljanak az utóbbi évek sokat vitatott kérdéseiben is, felhasználják a legfrissebb hazai és külföldi kutatások eredményeit (hibajavítás, anyanyelv használata, ellenőrzés, számonkérés stb.). Bibliográfiai hivatkozásaik a hazai és az angol szakirodalomra szorítkoznak. Talán kívánatos lett volna a kétségtelenül leggazdagabb angol nyelvű szakirodalom mellett szót ejteni egyéb kül- és belföldi munkákról is. A szerzők következő kézikönyvében remélhetőleg ez is helyet kap majd.

Végül abban a reményben szeretnék gratulálni a szerzőknek, hogy folytatják nyelvpedagógia munkásságukat, s újabb kézikönyvekkel gazdagítják a hazai alkalmazott nyelvészet szakirodalmát.

Bakonyi István

Gráf Zoltán Benedek, Kovács János és Vizi Katalin

A – Z angol gyakorlókönyv

Corvina Kiadó, Budapest, 1996, 284 p.

Régi panasza az angol nyelvet tanítóknak és tanulóknak, hogy Magyarországon kevés megfelelő nyelvtankönyv, illetve gyakorlókönyv jelenik meg. Mostanában azonban mintha változna a helyzet, hiszen több magas színvonalú, praktikus nyelvtani összefoglaló látott napvilágot, azonban ezek csak a nyelvtani szabályok megtanulásához adnak segítséget, készségszintű elsajátításukhoz nem elegendőek. Ezért tartom különösen hasznosnak a Corvina Kiadó új, hiánypótló kiadványát, mely lehetőséget nyújt a nyelvtani szabá-

lyok gyakorlati alkalmazására és automatizálására is.

A gyakorlókönyv a kiadó korábban megjelent *A–Z angol nyelvtan lexikonát* (amelyre a három szerző: Kovács János, Lázár A. Péter és Marion Merrick vezetéknévénél rövidítésével KLM-ként utalnak az előszóban) hivatott kiegészíteni, ezért több száz nyelvtani gyakorlata szervesen kapcsolódik a lexikon ábécé-rendbe szedett szócikkeihez, de (s ezt a kiadvány fontos erényének tartom) önálló használatra is alkalmas, hiszen az egyes fejezetek elején bekeretezett „emlékeztető” idézi fel az odavonatkozó legfontosabb tudnivalókat. Ezenkívül a könyv végén található megoldókulcs lehetőséget nyújt arra, hogy a nyelvtanulók tanári segítség nélkül is ellenőrizhessék megoldásaik helyességét.

Igen ám, de hasonló típusú nyelvtani gyakorlókönyvek szép számban vannak jelen az angolszász kiadók könyvkínálatában. Mi teszi akkor ezt a könyvet olyan hasznossá s versenyképessé még a magas színvonalú külföldi kiadványokkal szemben is? A titok nyitja a gyakorlókönyv (s a KLM) által megcélzott felhasználói rétegben keresendő, ugyanis mindkét mű magyar anyanyelvű tanulók számára íródott, így különösen alkalmasak arra, hogy a két nyelv kontrasztív összevetésével, és az ebből következő különbségek és hasonlóságok kimutatásával felhívják a figyelmet az angol nyelvtan olyan sajátosságaira, amelyek a magyar ajkúaknak speciális nehézségeket jelenthetnek, vagy éppen a hasonlóságukból következően megkönnyítik automatikus használatukat. Lássunk egy példát az eltérő szerkezetek nehézségére: a gyakorlókönyv 191–2. oldalán a „tagadás furcsaságai”-val foglalkozik, s olyan, magyarok számára sok problémát okozó mondatszerkesztési jellegzetességekre helyez hangsúlyt, mint pl. az „azt hiszem, hogy nem...” típusú

mondatok angolban „áthelyezett tagadására” („I don't think” + állító tagmondat), a szubjektív rövid tagadásra (pl. „I hope not”), vagy a kettős tagadás eltérő megítélésére a két nyelvben. A kontrasztív szemlélet kialakulását segítik elő a fejezetek végén található „Fordítsa angolra” feladatok, amelyek rákényszerítik a tanulókat a két nyelv eltéréseinek felismerésére s alkotó felhasználására.

Talán itt érdemes megjegyezni a gyakorlókönyv másik érdekét: a hagyományos nyelvtani terminusok bevezetését, ugyanis a KLM egyik alapfeltevése az volt, hogy az olvasó nem ismeri az angol nyelvtan szakterminusait, ezért újszerű, egyszerűsített kifejezéseket alkalmaztak, s csak a tárgymutatóban adták meg a közismert változatokat, míg a gyakorlókönyv egyidejűleg szerepelteti a kétféle terminust.

Ezenkívül még az is figyelemre méltó a két kiadványban, hogy (eltérően sok más nyelvtankönyv avitt, könyvízü példától) a mai beszélt köznyelv mondataira építenek.

A gyakorlatok a fokozatosság elvét követik: a nehézségi szintre utaló négyzetek jelzik az egyes gyakorlatok nehézségi fokát, amelyek segítségével a tanuló maga választhatja ki a neki legmegfelelőbb feladattípust, s a kezdőtől a haladó szintig talál gyakorlatokat, tehát több éven át haszonnal forgathatja a kiadványt.

Katona Lucia

Ferenczy Gyula

Orosz nyelvtan és nyelvhasználat

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996, 332 p.

Ferenczy Gyula és munkatársa, Éva Erzsébet olyan helyzetben vállalkozott az orosz nyelv nyelvtanának és legfontosabb nyelvhasználati szabályainak leírására, amikor a magyar iskolarendszert leginkább az „anglománia” jellemzi. Már csak ezért is elismerés illeti a szerzőt és munkatársát. Gyakorló nyelvtanárként tudják, érzik, hogy Magyarországon ugyan sok minden megváltozott az utóbbi években, de az ország földrajzi helyzete miatt a jövőben is szükség lesz oroszul jól tudó szakemberekre az üzleti életben, a turizmusban és más területeken. Éppen ezért nagyon fontos, hogy az oroszul tanuló diák a nyugati nyelvekhez viszonyítva is versenyképes, színvonalas oktatásban részesüljön. Ehhez pedig jól szerkesztett, színvonalas tankönyvekre van szükség. Nos, Ferenczy Gyuláék tankönyve ilyen.

Mi az, ami szükségessé tette egy új orosz nyelvtan megjelentetését? Azt gondolhatnánk, hogy a nyelvtan minden nyelvnek a legállandóbb, legkevésbé változó része, amely kevésbé függ az adott kortól, társadalomtól, az aktuális politikától. Általában így is van. Ha azonban az utóbbi évek társadalmi–politikai változásaira gondolunk, és nemcsak Oroszországban, pontosabban a volt Szovjetunióban, hanem egész Európa területén, akkor máris belátható, hogy a nyelvtani példamondatokban sem szerepeltethető már Leningrád, a moszkvai Gorkij utca, az NDK és NSZK helyett Németországról kell beszélnünk, és Jugoszlávia, Csehszlovákia vagy a KGST már a múlté. A példák sora természetesen folytatható. Ilyen értelemben tehát a nyelvtan

sem kerülheti el az időnkénti megújítást, felfrissítést.

Nyilvánvalóan ezt ismerték fel a Nemzeti Tankönyvkiadó felelős munkatársai, amikor végre vállalkoztak orosz nyelvoktatással kapcsolatos könyv megjelentetésére. Ez az áttörés remélhetőleg további hasonlóan hasznos kiadványoknak is utat nyit.

Térjünk azonban vissza a címben jelzett kötet leírásához! A könyv két jól elkülönített részre tagolódik: egy leíró nyelvtani és egy gyakorlati, vagy más szóval nyelvhasználati részre. A leíró fejezetben belül jól áttekinthető rendben követi egymást a hangtan, a szóalkotás és az alaktan. A hangtani részben különösen értékes és a nyelvoktatásban jól használható táblázat a legfontosabb írási és kiejtési szabályok gyűjteménye. A szóalkotástannal foglalkozó fejezetben a szerzők kitérnek a főnévképzés, a melléknév- és igeképzés módjaira. A tankönyv egészén végigvonul az orosz–magyar egybevető szemlélet. Érvényesül ez a szemlélet néhány orosz és magyar képző szabályszerű egyezésének és eltérésének rendszerbe foglalásán is. A harmadik fejezet, az alaktani rész túlmutat a klasszikus leíró grammatikákon azáltal, hogy tipográfiai megjelenítésében és mintaszerű táblázataival nemcsak rendszerbe fogja a morfológiai jelenségeket, hanem szemléletességével közelebb viszi őket a nyelvtanulóhoz. Az élő–élettelen kategória szemléletes jelölése egyértelművé és könnyen megjegyezhetővé teszi ezt a magyartól eltérő jelenséget azáltal, hogy vizuális élményhez köti. A névszók ragozásaiban belül a nyilak egyértelműen mutatják, hogy a tárgyeset mikor egyezik meg az alanyesettel és mikor a birtokos esettel. Az ige leírásával foglalkozó részből kiemelném a mozgást jelentő kettős igék szemléletes, rajzos megjelenítését. Bár nem először találkozunk ezzel a szakiro-

dalomban, mindenképpen fontosnak tartom, hogy egy olyan nyelvtan-könyvnek is részévé vált, amely az orosz nyelvtan teljes feldolgozásának igényével készült.

A nyelvhasználati rész az alábbi gyakorlati nyelvtani jelenségek orosz-magyar egybevető leírását tartalmazza: 1) hely- és irányviszonyok (hová? – hol? – honnan? szerinti irányhármasság); 2) az időpont és időtartam kifejezése; 3) mennyiségi kifejezések; 4) a „van” ige használata; 5) a birtoklás, a birtokviszony és a birtokos szerkezet; 6) az állítás és a tagadás; 7) eszköz, társ, mód, állapot kifejezése; 8) a szükségesség, lehetőség, tudás, képesség kifejezése; 9) tulajdonság és minőség; 10) fokozás és összehasonlítás; 11) cselekvő, szenvedő és személytelen szerkezetek; 12) az igeszemlélet mint a cselekvés minősége; 13) a mozgást jelentő kettős igék használata; 14) névmási csoportok; 15) a melléknév teljes és rövid alakja; 16) a что és a чтобы kötőszók használata; 17) az egyenes és függő beszéd; 18) a műveltetés kifejezése; 19) a melléknévi igenév használata; 20) a határozói igenév használata; 21) a főnévi igenév használata; 22) az alany-állítmány egyeztetésének szabályai; 23) az orosz mondat szórendje; 24) kapcsolóelemek (mutatószók, kötőszók). A könyv végén lévő tárgymutató megkönnyíti a gazdag anyagban való tájékozódást.

Az egyes kérdéskörök feldolgozásának részletes elemzése helyett az az általános megjegyzés kívánkozik ide, hogy a felsorolt témakörök áttekinthető, szemléletes, mintaszerű leírása kitűnő kézikönyve lesz nyelvtanulónak és nyelvtanárnak egyaránt. Kontrasztív szemlélete révén az orosz szerzők által írt nyelvtankönyvek-nél jobban használható, speciálisan magyar anyanyelvűeknek szánt kézikönyvet vehetnek kezükbe az érdeklődők, középiskolás diákok, nyelvvizsgára készülők, főiskolások és egyetemisták. Meggyőző-

désem, hogy a fentiekben ismertetett kiadvány sikerkönyv lesz, és minden bizonnyal az lenne egy olyan nyelvtani gyakorlókönyv is, amelyet a szerzők e mű elméleti alapjaira építve, gazdag nyelvtanári tapasztalataikat felhasználva hasonló igényességgel készíthetnének el a közeljövőben.

Répási Györgyné

Fábián Zsuzsanna

Olasz–magyar melléknévi vonzatszótár

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996, 238 p.

A hazai italianisztika újabb gyakorlati eredményének lehetnek tanúi mindazok, akik kézbe veszik a nemrégiben – az OTKA támogatásával – megjelent *Olasz–magyar melléknévi vonzatszótárt*, amely a szerzőnek nem első, a vonzat tárgykörében kiadott munkája. Hasonló szellemben íródott az 1981-ben közreadott, ugyancsak rendkívül hasznos válogatás, az olasz igei vonzatok területéről.

Talán szükségtelen hangsúlyozni a vonzatok szerepét, azok ismeretének fontosságát az idegennyelv-oktatás és -tanulás keretein belül, függetlenül attól, hogy adott esetben melyik nyelvről van szó. Ami az elméleti háttérrel illeti, az ún. „kapcsolódásnak”, „valenciának” – ahova a vonzat is természeténél fogva beletartozik – igen gazdag szakirodalma van. Annyit talán érdemes általános elvként megfogalmazni, hogy a vonzat – mint a szintaktikai viszonyok kifejeződésének egyik lehetséges formája – egy olyan kapcsolat vagy kapcsolódás, melynek során egy szó (régens, amely lehet önálló jelentésű szó, de lehet viszonyító szó is)

meghatározza a vele kapcsolatot létesítő másik elem vagy elemcsoport morfológiai szerkezetét. A régens szerepét betölthetik a legkülönbözőbb szófajok, így a melléknév is. A gyakorlati nyelvismeret szempontjából is fontos szem előtt tartani azt a tényt, hogy egy régensnek többféle vonzata lehetséges attól függően, hogy milyen tartalmat hivatott közvetíteni az adott szintagma: más szóval, a vonzat minőségétől függ(het) a kifejezett tartalom.

Ugyancsak a vonzat kapcsán felmerül egy más jellegű probléma is, amely már a nyelvi normát, illetve az ún. úzust érinti. Valószínű, hogy nem kategorikus nyelvi hibát kell feltételeznünk, hanem csupán stilisztikai eltéréseket az olyan jellegű kifejezések esetében, ahol „kodifikált szinten” a leíró grammatikában esetenként egy normatív, illetve egy nem normatív (tehát helytelennek vélt) vonzatváltozatot állítanak szembe ismert olasz nyelvészek. A példák – az alaposabb szemléltetés kedvéért – nem csupán melléknévi kapcsolatokat tartalmaznak. Vö. *composto da* (nem ajánlott) – *composto di* (ajánlott változat); *a nome di* (nem ajánlott) – *in nome di* (ajánlott); *insieme a qualcuno* (nem ajánlott) – *insieme con qualcuno* (ajánlott) (lásd: Sensini M. *La grammatica della lingua italiana*. Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1990, 355–356.).

Jelen szótár kb. 600 szócikket közöl abécérendben, három különböző oszlopban csoportosítva az egyes melléknemekhez tartozó vonzatbeli információkat. Az első oszlop tartalmazza magát a vonzat szerkezetét formalizált képlet alapján (szükség esetén megadva a szerkezet stilisztikai karakterét is, illetve annak használati körét), a másodikban példamondatokat találunk a melléknemek szintaktikai funkciójára vonatkozóan (jelzői, illetve állítmányi funkció), a harmadik oszlop pedig a legjellegzetesebb magyar megfe-

lelőket adja meg, a poliszemikus megjelenéseket is beleértve.

A példamondatok forrásait illetően az Előszóból megtudjuk, hogy írott szövegekben a példák viszonylag kis hányadát sikerült a szerzőnek felfedezni vonzatával együtt. Ez azonban – véleményünk szerint, és a példamondatok minőségét figyelembe véve – nem csökkenti e munka értékét. Az ún. „diagnosztikus” mondatok értéke (különösképpen, ha azt anyanyelvi szakemberek ellenőrizték és olyan lektor hagyta jóvá, mint Giampaolo Salvi) aligha lehet alacsonyabb, mint más – esetleg szépirodalomból kölcsönzött – elem, hiszen az ilyen „konstruált” példák bizonyos értelemben azért is „diagnosztikusak”, mert „irányított célzatúak: azt mutatják meg, és csak azt, amire a kutató elsősorban kíváncsi.

Precíz, körültekintő elemző munkára utal az a *-gal jelölt és az egyes oldalak alján közölt megjegyzés is, amely bizonyos melléknemek szórendi-jelentésbeli összefüggéseire utal, pl. „In posizione preominale il significato dell’aggettivo si modifica.”

Áttekintve a szótárban található – mennyiségében és minőségében is – gazdag példaanyagot, a változatos vonzatstruktúrákat, ismét meggyőződhetünk arról, hogy a melléknemek mint „szemantikai mutatók” rangos helyet foglalnak el a nyelvi rendszerben, finom árnyalatokat képesek közvetíteni funkcionális sajátosságai révén, és jelentésük (azaz használati szabályaik) ismerete nélkül nemcsak a szemantikai helyesség elvének ártanánk, de a stílus követelményeinek is.

Jelen munka egyértelműen gyakorlati célokat szolgál, ezért nem is lehet számon kérni benne az elméleti oldalt, jóllehet az a szemléltetett példákból logikusan következik. Mégis, úgy gondoljuk, hogy egy rövid teoretikus bevezető egészen biztos, hogy még „vonzóbbá” tenne

egy ilyen értékes és minden vonatkozásban elismerést érdemlő munkát. Tettük ez utóbbi megjegyzést azért, mert – ahogy maga a szerző is utal rá –, kiadásra vár a jövőben egy magyar–olasz melléknévi vonzatszótar is, melynek társszerzője Fábrián Zsuzsanna mellett Roberto Affranio.

Az *Olasz–magyar melléknévi vonzatszótar* (amely az ún. „kodifikált” nyelvi norma tényeit tükrözi a címben jelölt területet illetően) – hasonlóképpen elődeihez – nem hiányozhat egyetlen italianista könyvtárából sem. Hasznára lehet mindazoknak, akik az olasz nyelvet akár alap-, közép- vagy felsőfokon használják mint „munkaeszközt”, de haszonnal forgathatják az olasz nyelvet tanuló általános és középiskolások éppenúgy, mint az olasz szakos egyetemi és főiskolai hallgatók, olasz szakos tanárok – beleértve az oktatás legkülönbözőbb szintjeit, az általános iskolától az egyetemig.

Tóth László

Sigbert Latzel

Lernschwierigkeiten mit deutschen Synonymen

**Teil I: Eine Analyse
von 30 Gruppen sinnverwandter
stammgleicher Verben**

**Teil II: Übungen
zu 30 Verbgruppen**

Julios Groos Verlag Heidelberg, 1995

Sigbert Latzel nem először jelentkezik olyan könyvvel, amely nagy segítséget nyújt a német nyelvet tanulóknak. 1987-ben jelent meg *Die Verben ‚wissen‘, ‚kennen‘ und ‚können‘* című kötete Münchenben, 1986-ban a *Sprechen von? Sprechen*

über? című könyve a Hueber Verlag kiadásában, és számos cikket is írt szaknyelvi folyóiratokba (*Deutsche Sprache, Zielsprache Deutsch*), ugyancsak a német igék használatával kapcsolatos témakörökben.

A kétkötetes könyv, amelyet Sigbert Latzel az egyetemek és főiskolák bölcsészkarain tanuló német szakos hallgatóknak, gyakorló német nyelvtanároknak, sőt még német anyanyelvű lexikográfusoknak is ajánl, 30 azonos tövű, különböző igekötőkkel álló, rokonértelmű igét mutat be. A feldolgozás szempontja az volt, hogy az egyes csoportokon belül vizsgált igék jelentése és használata mennyiben tér el egymástól.

A különböző igekötővel álló igék egyes csoportjait már sokszor vizsgálták más szerzők is, de más szempontból, pl. aszerint, hogy könnyen összetéveszthetők egymással, és ez rendkívül sok nehézséget okoz a német nyelvet tanulóknak (lásd pl. Müller, W. *Leicht verwechselbare Wörter*, Duden-Taschenbücher, Bd. 17). Latzel könyvében azonban nem ez az aspektus a feldolgozás kritériuma.

Az *első kötet* 30 igecsoport elemzését tartalmazza aszerint, hogy mi a közös az azonos tövű igék jelentésében és használatában, hol találhatunk szintaktikai és szemantikai eltéréseket, milyen esetekben cserélhetők fel egymással az egyes igék, és mikor nem. Tudomásunk szerint ilyen szempontok szerint eddig még nem dolgozták fel az igekötős igéket, holott éppen ez a megközelítés rendkívül fontos a nyelvtanulóknak.

A szerző – saját bevallása szerint – nem egy egységes nyelvészeti elmélet alapján dolgozott, a szintaktikai mintákat jelentésük szerinti csoportosítás alapján választotta ki. Elemzésében „Differenzierung” címszó alatt minden fejezetben az igék használatára vonatkozó alapszabályokat írja le, az „Erläuterungen” című

részekben pedig részletesen kifejti és példákkal illusztrálja őket.

Az egyes igecsoportokat tárgyaló részek felépítése a következő:

- I. Közös jelentéstartalom (Gemeinsamer Kern) – megadja a rokonértelmű igekötős igék jelentésének közös magját;
- II. A legfontosabb mondatminták (Die wichtigsten Satzmuster) – mondat szerkezetek, amelyekben a tárgyalt igék szerepelhetnek, vonzataikkal együtt;
- III. Differenciálás (Differenzierung) – az igék használatára vonatkozó alapszabályok ismertetése;
- IV. Magyarázatok (Erläuterungen) – az igék használatának bővebb magyarázata számos irodalmi példával alátámasztva;
- V. A használat körülhatárolása (Gebrauchsabgrenzung) – szituációk, konkrét példák bemutatása, amelyekben az adott igék felcserélhetők egymással anélkül, hogy a közlés jelentése megváltozna.

Az egyes igecsoportokat tárgyaló részek áttekinthetőek, logikus felépítésűek és optikailag rendezettek. A rendkívül gazdag és bőséges idézetanyag méginkább elősegíti a megértést. Az idézetek forrásjegyzékét a kötet végén találjuk meg.

A vizsgálódáshoz csak kevés szakirodalom állt a szerző rendelkezésére, a szabályokat nagy mennyiségű szöveganyag feldolgozása, elemzése eredményeképpen fogalmazta meg. Ennek megfelelően a könyvben szereplő szemléltető példák szinte kivétel nélkül autentikus szövegekből származnak, ami ismét fontos tény a nyelvtanulás szempontjából.

A második kötet haladó nyelvtanulók számára tartalmaz gyakorlatokat az első kötetben szereplő igecsoportok használatára vonatkozóan. Néhány gyakorlatot kö-

zép fokú ismeretekkel is meg lehet oldani, de többségük leginkább felsőfokú ismeretekkel rendelkező diákok számára készült, akik már legalább 800 tanórán tanultak németet.

Ebben a kötetben sem a könnyű felcserélhetőség volt a kiválasztás fő szempontja, hanem a rokonértelműség, ezért nem szerepelnek pl. a *bearbeiten* – *überarbeiten* – *umarbeiten* csoportban az *abarbeiten*, *aufarbeiten*, *ausarbeiten*, *durcharbeiten*, *einarbeiten* stb. igék. A második kötetben – nem úgy mint az elsőben – csak az igék használatára vonatkozó alapszabályok egyszerű, szemléletes megfogalmazásai találhatók a gyakorlatok előtt, ezek könnyítik meg a nyelvtanulók számára a megfelelő igekötős alakok kiválasztását.

A rövid mondattani és jelentéstani bevezetőben a szerző a lehető legkevesebb szakszót használta, szintén a könnyebb érthetőség kedvéért.

A második kötet fejezetei a következő részekből állnak:

- I. Közös jelentéstartalom (Gemeinsamer Kern) – megadja a rokonértelmű igekötős igék jelentésének közös magját;
- II. Szintaktikai jellemzők (Syntaktische Charakteristika) – olyan mondat szerkezetek, amelyekben a tárgyalt igék szerepelhetnek, vonzataikkal együtt;
- III. Differenciálás (Differenzierung – Faustregel) – az igék használatára vonatkozó alapszabályok ismertetése példákkal, valamint rövid utalásokkal arra, hogy milyen esetekben cserélhetők fel egymással az igecsoport tagjai.

Ezután következnek a gyakorlatok, amelyek többségükben kiegészítendő mondatok, illetve szövegrészletek, tehát a megfelelő igéket adott kontextusba kell helyezni.

A gyakorlatokban található szöveggörnyezet igényes, irodalmi forrásokból szár-

mazik. A kötet végén kiegészítő feladatokat, valamint a gyakorlatok megoldásait találjuk, így a nyelvtanulók maguk is ellenőrizhetik munkájukat. A két kötet együttes használata vezethet leginkább eredményre. A könyvet – a szerző szándékával egyetértésben – a leendő és a már dolgozó német nyelvtanárok, germanisták figyelmébe ajánljuk.

Antal Zsuzsanna – Mohácsi János

Kassai Ilona (szerk.)

Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat

A 6. Élőnyelvi Konferencia előadásai

MTA Nyelvtudományi Intézete,
Budapest, 1995, 320 p.

Az 1993. évi budapesti konferencia előadásaiból összeállított kötet ígéretes (több szempontból is pluralizmust megelőlegező) szerkesztői bevezetője után olvasható első tanulmányt a Magyarországon élő amerikai Juliet Langman írta: a kontextust, illetve annak négy szintjét (a nyelvi, az interakciós, a beszélőközösségi és a történelmi-társadalmi kontextust) tekinti a téma megfelelő keretének, amelyen belül nemcsak a kétnyelvűség definíciója, hanem például a kódváltások adott típusa is megbízhatóan leírható. Kutatási javaslatában – a térségben viszonylag erős etnikai identitás és a növekvő interkulturális problémák miatt – hangsúlyozza a magyarok és a magyarországi kisebbségek együttes vizsgálatának fontosságát.

Az újvidéki Mikes Melánia és Junger Ferenc közös előadása a vajdasági magyar–szerbhorvát kétnyelvűség szocio-lingvisztikai kutatásáról számol be három

(középiskolai, munkahelyi és óvodai) körben. – A budapesti Bartha Csilla az amerikai magyar kivándorlók kétnyelvűségének vizsgálatához két szempontot emel ki az interetnikus kommunikációs stratégiákkal összefüggésben: a nyelvcsere és a nyelvvesztést. Fokozataikat a kivándorló nyelvi kontinuumának felosztásával sikerül definiálnia.

A pécsi Szépe György és Zimmermann Claudia a kisebbségi nyelvhasználat nyelvpolitikai keretét vázolják fel; nyelvpolitikai és nyelvi-jogi szempontból fontosnak tartják biztosítani, hogy a nemzeti kisebbséghez tartozók anyanyelvükön s a többségi államnyelven felül két idegen nyelvet tudjanak tanulni optimális keretek közt. Be is mutatnak egy példát a magyarországi német kisebbség idegen nyelv-tanulásáról (Zimmermann Claudiának a pécsi nemzetiségi gimnáziumban és az egyetemen folyó, a németre alapuló kísérleti angoloktatása alapján).

A budapesti Gyivicsán Anna a diaszpórában élő magyarországi szlovákság aszimmetrikus kétnyelvűségéről fest lehangoló képet. Az ehhez vezető negatív tendencia történelmi követéséből kirajzolódó tanulság a hatékony nyelvpolitikai koncepció hiányát teszi felelőssé azért, hogy immár – a huszonegyedik órában – az átgondolt nyelvi tervezéstől sem várható csodák.

Az újvidéki Göncz Lajos a tannyelv hatásáról ír (a kétnyelvűség pszichológiájának keretében). Tove Skutnabb-Kangas többnyelvű közösségekre kidolgozott skandináv oktatási modelljének alkalmazásával és a Vajdaságban végzett empirikus kutatások alapján elemzi, miként hat a tannyelv többnyelvű környezetben a tanulók személyiségének fejlődésére. Eredményei igazolják a modellált oktatási tipológia egyes tanítási programjainak várható hatásmechanizmusait is, különösen a kétnyelvűséget támogató egynyelvű okta-

tásban (többek közt a kanadai mintájú ún. „belemerülési” [immersion] modell esetében).

A budapesti Jarovinszkij Alekszandr a gyermekkori magyar–oroszc kétnyelvű „mentális lexikon” szerkezetét tárja fel egyes családokból származó óvodás korú gyermekek esetében. A témán belül és kitekintve egyaránt érdekes összefüggéseket mutat ki (például a memóriában tárolt szavak mennyisége az egynyelvűekhez viszonyítva, passzív és aktív thesaurus aránya, az interlingvális szinten megfigyelt hibákban tükröződő interakció a két mentális lexikon között, a „jó” hibák mint a működő-fejlődő kompetencia termékei, domináns és nem domináns nyelv viszonya, paradigmatis és szintagmatis válaszok aránya, nyelvbotlás).

Kassai Ilona a leépülő gyermeki (angol–magyar) kétnyelvűséget, a nyelvvesztés kezdetén megfigyelhető kommunikatív stratégiákat írja le egy amerikai kislány esetének alapján. A gyengülő nyelvi kompetencia ellensúlyozására bevethető kommunikatív stratégiák típuscsoportjai (interlingvális, intralingvális, társalgási esetek), illetve konkrét típusai (kódváltás, kódkeverés, kölcsönzés stb.) eszerint már gyermekkorban gazdagon mozgósíthatók, jellemző módon többnyire kombinálódnak is. Következtetései egyrészt éppen a gyermek–felnőtt, másrészt az anyanyelv–második nyelv, felépülő–leépülő kompetencia dimenziójába vetítik e stratégiák működését.

A további néhány tanulmányt területi csoportosítás fogja össze. A moldvai csángók szociolingvisztikai problémáival két előadó is foglalkozik. A budapesti Fodor Katalin történelmi-társadalmi kontextusban kutatja a csángók identitás-problémájának nyelvi és nyelven kívüli okait, valamint az erdélyi, illetve anyaországi magyarokkal való találkozásuk néhány negatív jelenségét. – Az azóta elhunyt

Szabó T. Ádám a csángók nyelvi híreről írt szép esszét.

A kárpátaljai Csernicskó István problémavázlata e régió bilingvizmusáról, a magyar–oroszc és a magyar–ukrán/ruszin kétnyelvűség alakulásáról nyújt történeti áttekintést (1945–1993). Az ungvári Liza-nec Péter *A kárpátaljai magyar nyelvjárások atlasza* I. kötetének anyaga alapján vizsgálja a táplálkozás népnyelvi szókincsében kimutatható lexikai párhuzamokat. – A budapesti Balogh Lajos és Debreceni Anikó „archaikusan konzerválódott, palóc típusú magyar nyelvjárás-szigetként” határozzák meg Nagydobrony helyét a kárpátaljai magyar nyelvjárások rendszerében. – P. Csige Katalin pedig a kárpátaljai magyar sajtótermékek nyelvi színvonalát vizsgálja. Tanulságos a párhuzamos (ungvári és magyarországi) fordítások összevető elemzése (az orosz eredeti és a két magyar szöveg stilisztikai és pragmatikai jellemzőivel).

Simon Szabolcs a szlovákiai magyar újságcímek színeváltozásáról szól a címek formáinak és funkcióinak szembeállításával. A pozsonyi Lanstyák István a szlovákiai magyar argóról ír: a kisvárosi magyar középiskolás diákok kérdőíves vizsgálatának értékeléséből elgondolkodtató tanulságokra jut, ugyanis a magyarországi szlenggel egybevetve – Bárczi Géza kifejezésével élve – a „nyelvteremtő és nyelvmegújító erő” kisebbségi helyzetben fokozottabban létkérdés, s itt az argó terjedési módja és iránya is sajátos változatokkal szolgál. – N. Császi Ildikó a Nyitra vidéki Nagykér község személyneveinek használatát vizsgálja történetileg. – Az egykori Gömör vármegye és Nógrád területét, a középpalóc Medvesalját nyelvjárastani szempontból térképezi fel Cs. Nagy Lajos az *ly* realizációinak új állapotvizsgálatával. – Sándor Anna megfigyelései a Nyitra környéki nyelv-szigetbéli Kolon mai nyelvhasználatának hangzó,

írott és e kettő közötti átmeneti (például a helyi hangosbemondó) közléstípusairól, amelyek ún. népi kétnyelvűségről, illetve „szubtraktív” kétnyelvűségről és szlovák interferenciáról tanúskodnak.

Három vajdasági szerző foglalkozik alapos tanulmányban a magyar–szerb kétnyelvűséggel: Papp György témája a bácskai magyarság nyelvében feltárható, beszédhelyzeti kötődésű kölcsönszavak és közlési interferencia; Katona Edité a vajdasági magyar nyelvhasználatbeli interferenciajelenségek és az egyes tükrözéstípusokhoz fűződő (gyakran tudatos) adatközlői magatartási tapasztalatok; Andric Edité pedig a szerb hatások rendszeres számbavételéből adódó nyelvművelési és kontrasztív nyelvoktatási tennivalók kijelölése.

A román–magyar nyelvi érintkezés keretében a kolozsvári Zsemlyei János a romániai magyarság nyelvhasználatát tarkító tükörszavak, tükörkifejezések és hibridszavak gazdagon adatolt gyűjteményéről ad áttekintést.

Fagyal Zsuzsanna széles körű felmérésre támaszkodva elemzi a (lényegében bajor-osztrák dialektust beszélő, Pest megyei) solymári „svábok” magyar beszédére jellemző interferencia-jelenségeket, amelyek egyúttal nemzedékek szerint is jól tagolódnak, s a legújabb történelmi-társadalmi fejleményeket is tükrözik (például a német irodalmi nyelv ismét megnövekedett presztízsének hatásában).

A nyelvi érintkezés problematikájához Kontra Miklós fűz igen újszerű módszertani megjegyzéseket az amerikai magyarok között hallható eldöntendő kérdés intonációja kapcsán. South Bend-i terepmunkája során és ott gyűjtött anyagának feldolgozásában felhasználta a variációelmélet (a nyelvészet, a szociológia, az antropológia és a statisztika tudományközi együttműködéséből adódó) módszertani alapelveit (a megfelelő adatok, a teljes

körű elemzés, a reprezentatív adatközlői mintavétel elvét, valamint a nyelvi változó kontextusának meghatározását), a kvantitatív szociolingvisztika kategóriáit (a nyelvi változó és a változószabály fogalmát). E módszertani háttérrel sikerül valóban differenciált képet alkotni a bevándorlók egyes rétegeiről, illetve magáról a változó folyamatról. A mellékletben közölt kérdőíveken kívül a megfigyelői paradoxon feloldásáról mondtak is beavatnak az interjú műhelytitkaiba.

A nyelvi kontaktus kifejezetten pragmatikai aspektusával, a kétnyelvűek nyelvi viselkedésének, a nyelvhez fűződő viszonyuknak a kutatásával három szerző is foglalkozik a kötet végén. Borbély Anna egy magyarországi román nyelvközösségben vizsgálja a nyelvi attitűdben és a nyelvválasztásban tetten érhető értékelés, illetve motiváció kérdéseit, amelyek releváns összefüggést mutatnak a román nyelvű interjú adatközlőinek életkorával, nemével és iskolázottságával. – Rajsli Ilona a magyar egyetemeken tanuló vajdasági magyar fiatalok nyelvhasználatában lejátszódó nyelvi adaptálódási folyamatot, a kódváltást és az érintettek meta-nyelvi reakcióit elemzi a napjainkra teljesen megváltozott politikai-társadalmi kontextusban. – A témakört Posgay Ildikó kérdése zárja „Valóban hiperpurizmus?” című írásával. Az erdélyi értelmiség élvonalára nyelvhasználatának feltűnő vonása a magas fokú nyelvi igényesség, amely stilisztikailag választékosságnak és néha túlzott purizmusnak is tűnhet; a szerző szerint azonban ez az anyanyelvhez féltve őrző ragaszkodással kötődő bensőséges viszony kifejeződése.

A kiadvány az MTA Nyelvtudományi Intézetében Kontra Miklós irányításával működő élőnyelvi kutatócsoport megszo-kott magas színvonalát őrzi. A sokoldalú (főként szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai alapú) megközelítést magyar

vonatkozásai hungarológiai érdekűvé avatják. Hasznos olvasmány lehet minden nyelvtanár számára. (A terminológiai eligazodást is megkönnyítheti a gyűjteményt záró név- és tárgymutató.)

Szűcs Tibor

Frauen und Fremdsprachen

Neusprachliche Mitteilungen aus
Wissenschaft und Praxis
1996. I. negyedév, 60 p.
Cornelsen Verlag, Berlin

Aktuális vitatéma: mennyiben befolyásolja az idegennyelv-tanulást a tanár neme, hiszen ez elválaszthatatlan a tanár személyiségétől. A témaválasztás apropóját az adta, hogy a Fachverband Moderne Fremdsprachen (a FIPLV német szervezete) 1995. októberi konferenciáján a résztvevőknek több mint 70 százaléka nő volt.

Konrad Schröder „Nők idegen nyelveket tanulnak” című írásában *történeti távlatokba* helyezi a témát; s friss kutatások alapján kifejti, hogy idegennyelv-tanulásban a nők motiváltabbak és eredményesebbek, és a motiváltságban fontos szerepet játszik a nyelv hangzása, amelyet eddig elhanyagolandó tényezőknek tekintettek a kutatók. – Századunk első évtizedéig egyetemi tanulmányok folytatása egyenesen elképzelhetetlen, megengedhetetlen volt egy nő számára. Nagyon jól meg lehetett azonban tanulni egy nyelvet a jó leányiskolákban, ahol a francia vagy az angol elsajátítása kötelező volt; ezek ismerete a német nyelvterületen mércét is jelentett. Sőt kiderül az is, hogy a XIX. században némely professzorokat „jól nevelt” feleségük segítette ki, ha kiejtési problémáról esett szó, hiszen az ifjaknak és férfiaknak tartott nyelvórákon a nyelv-

tant és a fordítást tartották fontosabbnak, míg a leányoknak szóló órák társalgás- és kiejtéscentrikus voltak.

A hatvanas évektől zajló *feminista jellegű kutatások* végre széles társadalmi körökben kifejezésre juttatták a nők hátrányos megkülönböztetését és elnyomását. A szerzők összekapcsolják a nyelvtanulást a feminizmussal. A kötet egyik feminista írásában például Natascha Würzbach többször utal a középiskolában történő angoltanításra és az itt alkalmazható női irodalmi szövegek felhasználására. A másik feminista jellegű írás Antje Anette Panzneré, aki *a volt NDK nyelvkönyvekben szereplő nők jellemét és személyiségét vizsgálja* tevékenységük, hivatásuk és beszédmagatartásuk alapján (két metszetben: 1970 előtt és után). Arra keresi a választ, hogy a nyelvkönyv-írásra nehezedő ideológiai hatás mennyire formálja a szereplők jellemét, miközben hangsúlyozzák a nők egyenjogúságát a családban, de még inkább a munkahe-lyen. A női szereplőkkel kapcsolatos eseményekre ugyanakkor általában a sikertelenség jellemző. A „haladó szintű” könyvekben már meg sem jelennek a nőalakok, csak szó esik róluk.

A többi szerző a nyelvoktatás egy-egy szempontját vizsgálja.

Ruth Kahlke cikkéből *a nők nyelvtanulási készségéről* tudhatunk meg érdekességeket, például azt, hogy a nők az idegennyelv-tanulás iránt nagyobb affinitást mutatnak, és hogy beszédkészségük a férfiakénál fejlettebb; mindez – többek között – annak is tulajdonítható, hogy a nő anyaszerepben, de már kismama-szerpben is, nyelvi közvetítőként funkcionál először a magzat, majd a csecsemő, kisgyermek felé. Más értelmezés szerint ez az affinitás annak is köszönhető, hogy a nők e témát a gyakorlati oldalról közelítik meg, míg a férfiak elméleti síkon próbálnak továbbjutni. Feltárja továbbá

azt is, miért tanulócentrikus a női tanár és ezzel szemben miért tananyagcentrikus a férfi. Miért választják sokan a nők közül a nyelvtanári pályát? Az anyaszerep tradicionálisan szolgáló, kiszolgáló szerep, és a tanári hivatás is hasonlóan szolgáló jellegű, tehát igen közel áll a nők személyiségéhez. A férfi–nő közötti beszédalkotási és beszédtanulási különbség már gyermekkorban is megnyilvánul.

Ingeborg Christ tanulmányában arra keresi a választ, *mennyire való inkább lánynak a nyelvtanulás, mint fiúnak*. Közismert, hogy a fiúk inkább természettudományi területen nyújtanak nagyobb teljesítményt, míg a lányok a humán tárgyakban, azon belül is az idegennyelv-tanulásban jeleskednek. Candelier és Hermann-Brennecke kutatásai (1993) alapján a lányok kétszer nagyobb mértékben választják a középiskolában az idegen nyelvet. (Az angol nyelv kivételt képez a német nyelvterületen; itt ugyanis az arány kiegyenlítődik.) Sőt, hasonló tendenciát figyeltek meg egyetemisták körében is. Merész módon levonhatnánk a következtetést, miszerint a lányok tehetségesebbek a nyelvtanulásban, mint a fiúk. Christ aszszony felsorolja az ellenérveket is; így például foglalkozik olyan motivációs lehetőségekkel is, melyek a fiúk nyelvtanulási kedvét serkenthetik.

Liesel Hermes azt vizsgálja tanulmányában, *miért választják a nők hivatásul a nyelvtanári pályát*; nagyon világosan jeleníti meg mindezeket mind a hivatásválasztás, a hivatásgyakorlás, mind a karrierre törekvés terén. Bemutatja, miért viszonyulnak a nők a „család–karrier–hatalom” kérdéséhez úgy, ahogyan azt Magyarországon is tapasztaljuk. A nő számára első a család, a várható családalapítás szemszögéből választ magának hivatást, (tanult) hivatását azonban alárendeli a gyermeknevelésnek és férje karrierjének, egyben saját munkahelyén is elfogadja

azt a tényt, hogy főnökei férfiak, holott szakmai képesítése, szaktudása, személyisége alkalmassá tehetné vezető pozíció betöltésére.

Marianne Häuptle-Barceló és Brigitte Glaser *a férfi és női tanári modelleket* vizsgálják: vagyis azt, hogy *másként tanítanak-e a férfi és női nyelvtanárok*. Mennyiben nem-specifikus a tanítási stílus és a tanítási témák kiválasztása a nyelvórákon? Egyetemi nyelvtanárok és tanítványaik által kitöltött kérdőívek alapján állítja, hogy a megkérdezettek a tanítási stílusban érzékelhető különbséget elsősorban nem-specifikusnak tekintik, a tanár személyiségének szerepe csak ezután következik. – Ezeket a felméréseket Németországban kiterjesztették *a középiskolások idegen nyelvi versenyeire* is.

Elke Hertel szerint – az angolt kivéve – mindenhol jóval magasabb a lányok részvételi aránya a versenyen (az angolnál ugyan kisebb mértékben, de itt is a lányok dominálnak). Kimagaslóan magas viszont a lányok részvételi aránya az ún. „kisebb” nyelvekben (lengyel, kínai, spanyol). Kiegyenlítettebbnek tűnik a lányok és fiúk megoszlása a francia nyelvvizsgát tekintve. A nyelvi versenyeken a nyelvek megválasztásával kapcsolatban utal arra, hogy ebben a korosztályban az általános motiváció fiúk és lányok között nagyjából ugyanaz. Elemzése révén azonban kiderül az is, hogy hiába nagyobb a lányok részvételi aránya a versenyeken, arányában tekintve mégis több fiút találunk a helyezettek között. Így van ez annak ellenére, hogy a lányok osztályzatai általában ötös vagy négyes, míg a versenyre jelentkező fiúk között több négyes vagy hármas osztályzatot is találunk. Mi lehet ennek az oka: talán a lányok annyival rokonszenvesebbek a tanár számára, hogy ennyivel jobb osztályzatot kapnak, mint a fiúk; vagy a fiúk jobban tudnak versenyezni?

Ez a kiadvány abban a reményben született, hogy egyrészt újabb vitát kezdeményezzen ebben a témában, másrészt pedig, hogy felemelje szavát annak érdekében, hogy a nőkről ne feledkezzünk meg a nyelvpolitikai vizsgálatokban; mindkettő szempont lehetne Magyarországon is.

Herr Judit

Nina Catach

La ponctuation

Presses Universitaires de France, Paris, 1994, 128 p.

Nina Catach francia nyelvész könyve nem első a maga nemében, a központosítás, az írásjelhasználat (ponctuation) nyelvészeti feldolgozásával már foglalkoztak mások is előtte; ezekre a munkákra hivatkozik könyvében. Érdeme, hogy szakszerűen összegzi, amit a nyelvvel foglalkozóknak – köztük a nyelvszakos tanároknak – érdemes tudni az írásnak erről a fontos tartozékáról.

Meghatározása szerint írásjel minden olyan, a szövegben szereplő jel, amely a szöveget tagolja vagy belső súlyelosztását mutatja. Szűkebb értelemben írásjel a pont, vessző stb., szóval, amit mi is annak tartunk, továbbá a nagy kezdőbetű. Tágabb értelemben pedig mindaz, ami a szövegben nem betű, tehát például a szavak közötti hézag, a táblázatok körüli szabad hely, a bekezdés első sorának beljebb történő kezdése és még sok más – a fogalom számunkra meglepő kitágítása. A központosítás így az írásnak a betűvel egyenrangú szereplője lesz, a szöveg tehát kétszereplős jelenség, az ábécé az egyik, az ábécén kívüli jelek rendszere a másik szereplője.

De nem csak az írásra érvényes. A

szerző azt magyarázza, hogy a központosítás láthatatlanul jelen van az élőszóban is; olykor láthatóvá, helyesebben: hallhatóvá válik, például, amikor azt mondjuk: „Zárójelben jegyzem meg...”

A könyv első része az írásjelek történetét mondja el. Megtudjuk, hogy múltjuk közel háromezer éves, a görögök használtak először írásjeleket – sokkal kevesebbet, mint mi. De a további részekben is sűrűn esik szó a múltról; az állítások próbaköve nagyjából az egész második évezred.

A „nyersanyagot” a francia helyesírás adja, néhányszori kitekintéssel az angolra, továbbá egy-két, a spanyolra, németre vonatkozó utalással. (Hiányolhatjuk, hogy az antik görögön kívül nem ad példát egyetlen nem latin betűs nyelvből sem.) De nem a francia rendszert akarja leírni, mindenből általános nyelvészeti következtetést von le. Így a fejtegetések java része elvont jellegű, nyelvészeti és logikai összefüggései nagy figyelmet kívánnak az olvasótól. Nézzük meg egy példán. Többféle pont van, s ezeket rangsorolni kell. A mondatzáró pont magasabb szerepű, mint a rövidítést jelölő, ezért az utóbbinak kell eltűnnie, amikor együtt jelennének meg. Magyarra áttéve: „Volt ott mindenféle könyv, ismeretterjesztő, bűnügyi, képzőművészeti stb.” Gyakorlatilag egyszerű, hogy a *stb.* után csak egy pontot írunk, a logikai minősítés szempontjából azonban két pontnak a funkciója van jelen, s a kisebb „rangú” nem kap alakot.

Az utolsó fejezetben az irodalom sajátos írásjelhasználatáról olvashatunk.

A könyv nem foglalkozik a tanítás kérdéseivel, de van néhány megállapítása, amelyből a nyelvtanár gyakorlati érdekű következtetéseket vonhat le.

Aki idegen nyelvet tanít, tapasztalhatja, hogy milyen fontos a pont, a vessző, a kettőspont stb., mennyivel nehezebb az

olyan szöveg megértése, amelyben viszonylag kevés az írásjel. Zökkenőket okoz az olvasásban, megértésben, megtanulásban például az, hogy az angol kevesebb központosági jelet használ, mint a magyar. A nyelvész számára a hiányzó jelnek is lehet értéke, funkciója, ugyanúgy, mint a matematikában a zérusnak, de ez a nyelvtanulót nem igazítja el. N. Catach is jelzi, hogy a korunkban kiadott latin nyelvkönyvekben, sőt felnőttek részére készült gyűjteményekben több az írásjel, mint amennyit az ókori auktor használt – nyilvánvalóan az érthetőség kedvéért. De az élő nyelvek régebbi irodalmának mai kiadásában is előfordul az írásjelek „szaporítása”. Régebben voltak olyan nyelvkönyvek – talán ma is vannak –, amelyek a szövegben „kódolt” didaktikai szándékot a betűtípusok változtatásával tették láthatóvá. (Az anyanyelvi grammatikákban ez gyakori.) N. Catach szerint a betűtípus-használat is a „punctuation” fogalomkörébe tartozik.

Az idegen nyelvek tanításában az írásjel-tévesztést a kisebb hibák közé szokták sorolni. Az ismertetett könyv elolvasása után ennek az általános helyességét illetően kétségeink támadhatnak.

Igen sok a lapalji jegyzet, s ez a könyv – amúgy sem könnyű – olvasását megnehezíti. Francia nyelvtudásra természetesen szükség van a tanulmányozásához, nagy türelemre is – de megéri.

Bán Ervin

Michael Swan – Catherine Walter

How English Works A grammar practice book

Oxford University Press, 1997, 358 p.

Az ismert szerzőpáros nyelvtani gyakorlókönyve, habár ezt a szerzők nem mondják ki nyíltan, M. Swan *Practical English Usage* című referencia-könyvére épül, s így annak gyakorlókönyveként is felfogható. Már pusztán ez a tény is elegendő lenne arra, hogy örömmel fogadjuk megjelenését, azonban a könyv ettől eltekintve is kiválóan sikerült munka. A címben foglalt célkitűzést, hogy az angol nyelvtant mint a nyelv rendszerének szerves, életteli és működő részét mutassa be, maradéktalanul teljesíti.

A könyvet főleg középhaladó és haladó szinten lehet a legjobban használni; nyelvvizsga-kategóriákban gondolkodva a szerzők elsősorban a „beyond First Certificate Level up to CAE” (Cambridge Advanced) [vagyis: az első bizonyítvány után a CAE-ig terjedő] szinteken ajánlják, ami a hazai állami nyelvvizsga-követelmények szempontjából is kompatibilis szintet jelent. Noha a szerzők meghatározása szerint a könyv elsősorban az egyéni felkészülést segíti, osztálytermi munkára is kiválóan alkalmas, akár drill-jellegű, akár kommunikatívabb típusú feladatokról van szó. A tanár jelenléte (vagy legalábbis elérhetősége) azonban semmiképpen sem hátrány, hiszen a magyarázatok (szükségképpen) rövidek és célratorőek, s így célszerű lehet azokat kiegészíteni vagy a magyar anyanyelvű tanulók számára különösen problémás eseteket külön is kiemelni. A szerzők különben utalnak arra, hogy részletesebb magyarázatoknak a *Practical English Usage*-ban érdemes utánanézni.

A könyvet – nyelvtankönyv létére! – jó kézbe venni, mert kivitele kifejezetten

OXFORD

Learner's *Wordfinder* Dictionary

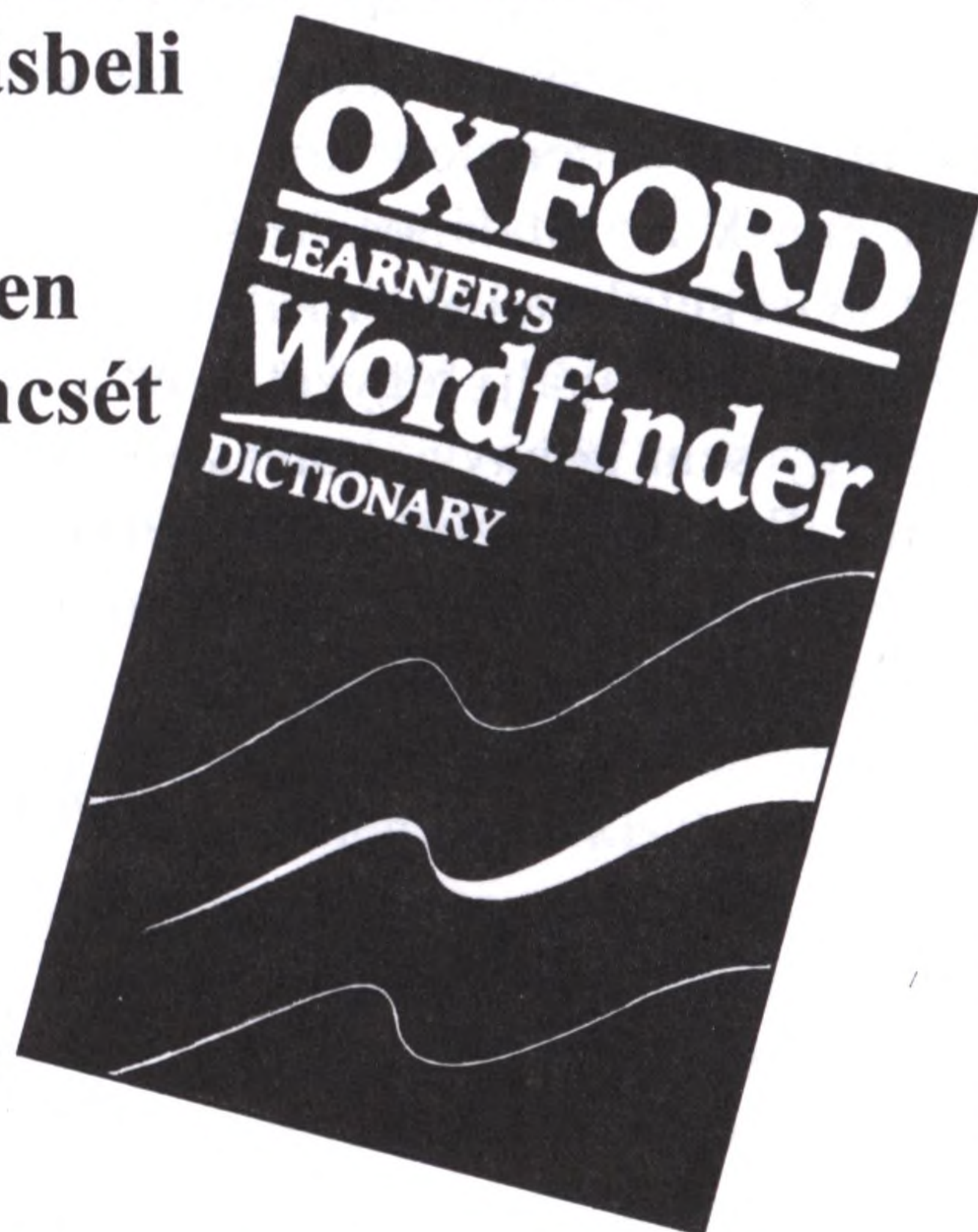
Az ideális szókincsfejlesztő szótár

A nyelvtanuló

- ⇒ könnyen rátalálhat a megfelelő szóra, nem kell körülírással kifejezni gondolatait
- ⇒ a témakörönként csoportosított szókincssel eredményesen javíthatja írásbeli kifejezőképességét
- ⇒ célirányosan és módszeresen fejlesztheti tematikus szókincsét a nyelvvizsgákra

A nyelvtanár

- ⇒ gazdag nyelvi háttérrel talál nyelvórái és tanfolyamai számára



További információ: Oxford University Press, 1113 Budapest, Tarcali u. 20. (1)166 1577

vonzó. Használat közben azután kiderül, hogy e vonzó megjelenés nem pusztán illusztráció, hanem a színeknek és az ábráknak komoly funkcionális szerepük van. A magyarázatok, a példamondatok és a megoldási minták saját színkóddal rendelkeznek, a vizuális anyag pedig részben nyelvi információt hordozva tanít, részben pedig feladatmegoldás kapcsolódik hozzá. A rajzok között nagyon sok a karikatúra, a viccek segítségével pedig a nyelvtani jelenségeket könnyen és szó szerint játszva meg lehet érteni és tanulni.

Szerkezetileg a könyv igen jól áttekinthető. Az anyag több mint 200 címszóból áll, ami azt jelenti, hogy egy-egy témával a tanulók tűrőképességéhez igazodva foglalkozik. A könyv elején tematikailag bontott tartalomjegyzék, a végén pedig index teszi könnyűvé a tájékozódást. A tárgyalt anyag bemutatása a *Practical English Usage*-ban már ismertté vált módszert követi, amennyiben a magyarázatot követően jelzi a tipikus hibákat. Ezután következnek a gyakorlatok, amelyek logikusan felépített sorrendben, a mechanikusabb, drill-jellegű feladatoktól kiindulva eljutnak a kontextusban való gyakoroltatáshoz. A két megközelítés azonban nem válik el élesen; inkább úgy lehetne jellemezni, hogy az egyes gyakorlatokban más-más szempont kerül a fókuszba. A kontextus lehet vizuális vagy/és szöveges, a szövegeken belül pedig párbeszédes és leíró jellegű feldolgozás egyaránt megtalálható. A szövegek igen gyakran autentikus forrásokra (hirdetések, sajtónyelv stb.) támaszkodnak. Itt kell megjegyezni, hogy a bemutatott nyelvi anyag hitelességét az is garantálja, hogy a könyv a British National Corpus [vagyis az óriási méretű, számítógépes angol szöveggyűjtemény] alapján íródott. A gyakorlatok nehézségi foka is változatos, így a tanuló(csoport) szintjének meg-

felelően lehet válogatni közülük. A kimondottan nehéz gyakorlatokra jelzés hívja fel a figyelmet. Külön kitér a könyv a beszélt és az írott nyelv eltérő sajátosságaira.

A szakmában manapság tanulóközponturnak nevezett szemléletet – tegyük hozzá, jó értelemben – tükrözik a „Do it yourself” címkével ellátott gyakorlatok. Itt a szerzők arra biztatják a könyv használóját, hogy a tanulmányozott példák alapján ő maga fogalmazza meg a szóban forgó szabályszerűséget. A választás helyességét a könyv végén található KEY-ben lehet ellenőrizni. A *miért*-re adandó válasz azonban már a tanár feladata lesz, s ezért is utaltam a fentiekben a tanári jelenlét kívánatos voltára.

A fentieket összefoglalva a *How English Works* áttekinti az angol nyelvtan ismert és kevésbé ismert részterületeit, s mindezt jól áttekinthető módon, változatos és – ami különösen lényeges – szórakoztató, felhasználóbarát megközelítéssel teszi. Életszerűségénél fogva alkalmas arra, hogy a nyelvtant megszerettesse a tanulókkal.

Magyarics Péter

Sándor Hervej, Ian Higgins és
Michael Loughridge

Thinking German Translation

Routledge, London, 1995

Mesterség vagy művészet, lobban fel a vita valahányszor a fordítói tevékenységről esik szó. Természetesen mindkét tábornak vannak elkötelezett hívei és heves ellenfelei. Az sem valószínű, hogy ebben a vitában bárki is kimondhatná a döntő szót. Hervej Sándor és munkatársai sem vállalkoztak ilyesmire. Könyvükkel mind-

össze azt kívánják bizonyítani, hogy a fordítói tevékenységnek feltétlenül van egy olyan, mesterségbeli összefüggése, amelynek fortélyai elsajátíthatók, azaz – az oktatás felől nézve – megtaníthatók. A *Thinking German Translation* (továbbiakban TGT) szerzői vallják, hogy megfelelő gyakorlattal igenis kialakítható bizonyos fordítói jártasság, fejleszthető a készség. E készségfejlesztés segítésére született az a könyv alapjául szolgáló 19 hetes tanfolyam, melynek anyagát korábban már többször sikerrel próbálták ki az St. Andrews Egyetem tanárai és diákjai.

A sorozat első darabja, a francia–angol fordítói anyag 1992-ben jelent meg a Routledge kiadónál. Azóta megszületett két újabb változat, a spanyol nyelvből/nyelvre, valamint az 1995-ben megjelent TGT, a német nyelvből/nyelvre fordító hallgatók számára. Ez a legutóbbi tankönyv természetesen sokat módosult az első változathoz képest, hiszen hasznosította az évek során szerzett tapasztalatokat, és beépítette a közös munka során begyűjtött tanári és hallgatói észrevételeket, javaslatokat.

A könyvet forgatva az első, amit megállapíthatunk, hogy Hervey Sándor nemcsak nemzetközi hírű, kitűnő elméleti szakember, hanem – szerzőtársaival egyetemben – nagyszerű pedagógus is. A TGT ugyanis elsősorban friss szemléletével, tudományos, mégis diákközpontú megközelítésével tűnik ki a hasonló publikációk sorából. A szerzők célja – az előszó tanúsága szerint – egy olyan tankönyv közreadása, amelyet egyforma haszonnal forgathat a fordítás oktatásával foglalkozó gyakorló tanár és a szárnypróbálgató fordító-tanonc.

A jól szerkesztett, tudatosan építkező anyag először a fordításelméleti alapkérdésekkel ismerteti meg a diákokat, majd átgondoltan válogatott, szellemes példaszövegek és gyakorlatok felvonultatásával segíti őket a szükséges jártasság elsajátításában.

Itt külön érdemes megjegyezni, hogy az elméletet mértékkel adagolták a szerzők, csak annyi van belőle, amennyi valóban segítheti a fordító-palánták munkáját. A magyarázatokban tudományos nehézkességnek nyoma sincs, sőt kifejezetten diákbarát, „emészthető” formában vannak jelen. Herveyék nem elriasztani akarnak, éppen ellenkezőleg, közérthető magyarázatokkal és világos példákkal igyekeznek megismertetni a hallgatókat azokkal az alapvető fogalmakkal, kérdésekkel, amelyekkel az elméleti szakemberek foglalkoznak. Teszik mindezt azért, hogy a hallgatók megértésük: nincsenek egyedül, hiszen a „megoldhatatlan” fordítási nehézségekkel mások is megküzdöttek már, sőt le is írták a tapasztalataikat. És ebből sokat lehet tanulni, majd a későbbi gyakorlatban a tudást kamatoztatni.

A kurzus koherens szerkezetét annak a szemléletmódnak köszönheti, amely a fordítást probléma-megoldó folyamatnak tekinti, így a szerzők a problémák mentén elindulva az úgynevezett alulról felfelé építkező módszert követték. Tehát először az alapproblémák, a szöveg legkisebb egységeinek (fonémák/grafikus elemek stb.) vizsgálatával kezdik, majd innen jutnak el fokozatosan a lexikai, mondattani, szövegtani, sőt azon túllépve, az egész szöveget átfogó vagy azon túlmutató műfaji, interkulturális és intertextuális problémák megvitatásáig.

Fontos megemlíteni, hogy bár a könyv – mint említettük – alaposan átgondolt, egységes szerkesztésű és tudatosan építkezve halad a kis egységtől az átfogó felé, de az egységek önmagukban is életképesek, külön is kezelhetők, ha erre van szükség az oktatási folyamatban.

A fordítás kreatív tevékenység, vallják a szerzők, ezért a könyv célja nem lehet az, hogy recepteket vagy egyedüli érvényes megoldásokat kínáljon. A szándékuk

az, hogy a problémakörök felvillantásával és megvitatásával tudatosítsák a fordító-hallgatókkal azok eredetét, gyökerét és a lehetséges megoldási alternatívákat bemutatva segítsenek a saját, önálló megoldások kidolgozásában.

A tankönyv anyagát elsősorban a német nyelvből/nyelvre fordító tanulók és oktatóik forgathatják haszonnal, de az elméleti, probléma-felvető részét bármely más nyelven tanulók számára bátran ajánljuk.

Valló Zsuzsa

Adelheid Höffgen

Deutsch lernen für den Beruf Kommunikation am Arbeitsplatz

Verlag für Deutsch, Ismaning, 1996, 264 p.

Eleonore Dienst, Rotraut Koll
és Birgit Rabofski

Training Deutsch für den Beruf

Verlag für Deutsch, Ismaning, 1996, 176 p.

Az Európai Unió belüli kereskedelmi határok eltűnésében vannak, tagjaikkal egyre szorosabb kapcsolatba kerülnek Közép- és Kelet-Európa országai. Mindez folyamatosan növeli a szakmai életben az idegen nyelvek, ebben a térségben különösen a német nyelv szerepét. Ez a felismerés tette szükségessé a „Zertifikat Deutsch für den Beruf” vizsga kidolgozását és bevezetését Németországban, amelyet elég gyorsan követett ennek a vizsgára felkészítő tankönyvnek a kiadása.

A *Deutsch für den Beruf* című tankönyv azok számára készült, akik már tudják az általános nyelvet középfokon (Zertifikat Deutsch als Fremdsprache), a továbbiakban pedig a szakmájuk gyakor-

lásához elengedhetetlen alapismereteket és készségeket szeretnék elsajátítani német nyelven. Tekintettel a szakmák és foglalkozások széles skálájára, a könyv olyan kommunikációs bázis közvetítésére törekszik, amely általános érvényű, nem kötődik semmilyen szakmához.

A könyv anyagának elsajátításához mintegy 100–120 tanítási órára van szükség (tanfolyami kereteket figyelembe véve).

A tankönyv konkrét célja tehát a felkészítés a „Zertifikat Deutsch für den Beruf” vizsgára, ezért tartalmazza és gyakoroltatja mindazokat a feladat-típusokat, amelyek a vizsga részét képezik: *csoportos írásbeli vizsga*: szerkezetek és szókinccs, olvasásértés, hallás utáni értés és levelezés; *egyéni szóbeli vizsga*: bemutatkozás, cégbemutató, táblázat- vagy grafikonértelmezés, üzleti eset, illetve szerepjáték.

A könyv felépítése jól áttekinthető. A 10 fejezetre tagolt anyag – a fokozatos elvére épülve – mintegy végigvezeti a tanulót egy vállalat különböző osztályain.

A fejezetek felépítésénél a szerző szakított azzal a hagyománnyal, amely sok tankönyv jellemzője: a szókinccs és a szerkezetek bemutatását követik a hallás- és beszéd-készséget fejlesztő gyakorlatok, lezárásként következnek az írásbeli feladatok, amelyeket az olvasásra szánt szövegek egészítenek ki. E tankönyv szerzője a fejezeteken belüli sorrendet a téma jellege és a fejlesztendő készségek súlya szerint szabta meg. Ez lehetővé teszi számára, hogy újra és újra „meglepje” a tanulót, és ezáltal folyamatosan fenntartsa érdeklődését és motiváltságát. Az egyes témákon belül minden esetben külön jelöli a szerző, hogy az adott feladattal mely készséget kívánja fejleszteni. A témákhoz kapcsolódóan – jól felismerhetően, más alapszínre nyomtatva – további adatokat, információkat, szituációkat, illetve elméleti fejtegetéseket tartalmazó szövegeket találhat az érdeklődő tanuló.

A könyv szövegei igényesek, befogadásuk és feldolgozásuk nem csupán biztos középfokú nyelvtudást, hanem komoly szakmai ismereteket is feltételez.

A könyv – érthető módon – nem tartalmaz tételes nyelvtant, csupán az adott témára leginkább jellemző szaknyelvi kifejezésmódokra, nyelvtani fordulatokra és szerkezetekre hívja fel a tanulók figyelmét, tudatosítja szerepüket és gyakoroltatja azokat.

A feladatok igen változatosak, és bennük is érvényesül a fokozatosság elve. Külön erényét képezik a könyvnek a szituációs gyakorlatok, amelyek a szakmai hétköznapi releváns helyzeteket szimulálják, mégpedig kiragadott cselekvések helyett egész cselekvéssorokat. Ezt felismerve a tanulók is jobban át tudják élni szerepeiket.

Jelentős súllyal szerepelnek a könyvben azok a feladat-típusok (kiegészítendő szövegek, javítandó levelek stb.), amelyek a vizsga részét képezik. Az utóbbival kapcsolatban ismeretes, hogy a vélemények igen megoszlanak, de a szakirodalom inkább az ilyen típusú feladatok mellőzését javasolja. Mivel azonban az is az írásbeli vizsga része, indokolt és szükséges a gyakoroltatása.

A szerző külön gondot fordít a különböző feladatok megoldási technikáinak elsajátíttatására is: egy-egy új feladattípus (pl. elemzés, táblázatértelmezés, hallott szöveg jegyzetelése, érvelés a vitában) megjelenésekor rávezető kérdésekkel, megoldási javaslatokkal, fordulatok felsorolásával stb. segíti a tanulót.

Az olvasás és a hallás utáni megértést – ugyancsak a vizsgakövetelmények szellemében – négy szinten gyakoroltatja és ellenőrzi: tájékozódó, részletező, szelektív és intenzív. A különböző célú feladatok megoldásában a tanulót bevezető kérdések, figyelemfelkeltő utalások és utasítások segítik.

Az 5. és 10. fejezet után „tesztfejezeteket” találunk. Ezeket tanórán, csoportosan történő feldolgozásra szánja a szerző, ezért nincs hozzájuk megoldási kulcs.

Tekintettel a megelőző részek tematikai gazdagságára, az itt szereplő 6–6 gyakorlat – kétségtelen változatossága ellenére is – csupán a legalapvetőbb szókinccs és szerkezetek produktív ismeretét ellenőrzi.

A szerző könyve írásakor az egyéni tanulókra is gondolt. A könyvet záró „Arbeitshilfe” elsősorban az ő részükre tartalmazza sok feladat megoldását (vagy az egyik lehetséges megoldást). A gyakorlatok mellől sajnos hiányzik az utalás arra, hogy mely feladat kulcsát keresheti a tanuló a könyv végén.

Nagy pozitívuma a könyvnek, hogy nyomtatásakor már az új helyesírási szabályokat vették figyelembe.

Ugyancsak a Verlag für Deutsch kiadásában jelent meg a *Training Deutsch für den Beruf* című feladatgyűjtemény. A könyv elsősorban a vizsga írásbeli részére készít fel, de néhány hasznos tanácsot és mintafeladatot is tartalmaz a szóbeli vizsgához.

A könyv az írásbeli vizsga 4 „tesztjéhez” kapcsolódó különböző feladattípusokhoz fűz részletes magyarázatokat a feladat céljáról, a megoldás módozatairól, és ezután következik típusonként 5–5 mintafeladat. A megoldás helyességét a tanuló a könyv végén található kulcsban ellenőrizheti.

A feladatok bevallottan nem könnyűek. A szerzők szándéka ezzel főként az, hogy a vizsgára jelentkezők felmérhessék a feladat nehézségét, nem elhanyagolva a megoldásra rendelkezésre álló időtényezőt sem.

A gyakorlókönyv alkalmas a vizsgára való felkészüléshez mind tanfolyami keretek között csoportosan, mind pedig egyénileg tanulók számára.

Winkler Ágnes

SZOFTVER-KRITIKA

ROHONYI ANDRÁS

A konkordanciáról egy magyar program ürügyén

A program neve: ConTour

Változat: 1.0

Fejlesztő: Vlaskovits Dóra

Hardver-igény: IBM kompatibilis PC

(Minimum: AT 80286; javasolt: AT 80386)

Operációs rendszer: MS-DOS 3.3

Memóriaigény: 1 MB

A szoftver jellege: shareware

A program szerzője a program leírásában Samuel Beckettől kölcsönzi mottóját: „Szavak – ez mindenünk”. A ConTour egy olyan nyelvészeti segédprogram (konkordancia-szoftver), amely érdekes és hasznos eszköz lehet nemcsak nyelvészek, hanem mindenki számára, aki nyelvet tanít, tanul vagy tudatosan használ. „Bárki számára izgalmas lehet egy szövegben előforduló szavak gyakoriságának és szöveggörnyezetének vizsgálata. Esszéket és egyéb dokumentumokat elemezhetünk vele”, írja Vlaskovits Dóra, majd szerényen hozzáteszi: „Ehhez hasonló szoftver eddig csak angol nyelven készült, mely a mostani programmal ellentétben nem volt alkalmas magyar ékezetes betűk, ezáltal magyar nyelvű szövegek kezelésére.”

A ConTour program önmagában, mint a fenti adatokból is látható, igen szerény igényű, egy egyetemi hallgató szakdolgozatának részeként készült. Szerzője, aki nyelvszakos tanulmányai mellett az idén felsőfokú programozó képe­ sítést szerzett, jelenleg többek között egy számítógépes nyelvészeti kurzust hallgat és tervezi a program továbbfejlesztését, hogy az nagyobb terjedelmű állományokat is kezelni tudjon. A program jelenlegi formájában maximum kétezer sornyi szöveget képes kezelni, amelyben legfeljebb tízezer szó vagy írásjel (ezek között maximum kétezer különböző) fordulhat elő.

A vizsgálni kívánt állomány egyszerűen kiválasztható könyvtárstruktúra segítségével. A program képes a szavak szűkebb (120 karakteres) és bővebb (700 karakteres) szöveggörnyezetének a megjelenítésére, valamint egy szó többszöri előfordulása vagy több kiválasztott szó esetén a sorok rendezésére különböző szempontok alapján, illetve annak a vizsgálatára, hogy a kiválasztott szavak közelében egy adott másik szó előfordul-e. Tömören közli a szövegre vonatkozó mennyiségi információkat is.

Mielőtt azonban részletesebben bemutatnánk a program működését, érdekesnek látszik – szoftver-kritikában talán szokatlan módon – rövid kitérőt tenni a konkordancia-programok általános jellemzésére. Tekintettel arra, hogy a hazai nyelvoktatási és nyelvtanulási gyakorlatban a konkordancia-programok ismerete és használata korántsem nevezhető általánosnak, e rövid cikk végén néhány bibliográfiai utalást is teszünk a téma irodalmára.

A *Modern nyelvoktatás* olvasói Prószéky Gábor „Nyelvtechnológia 2000” című cikkéből már tájékozódhattak a számítógépes nyelvészet terén folyó kutató- és fejlesztőmunka hazai eredményeiről, az úgynevezett korpusz-nyelvészet lehetőségeiről és feladatairól.

A konkordancia nem más, mint egy (vagy több) szó, szórész vagy szókombináció előfordulásainak a kigyűjtése a szöveggörnyezettel együtt, egy elméletileg (és hovatovább gyakorlatilag is) tetszőleges méretű szöveggörnyezetről. A konkordancia leggyakoribb megjelenítési módja az úgynevezett KWIC (keyword in context) formátum. Az európai nyelvészeti kutatásokban leggyakrabban használt, legismertebb konkordancia-programok a *Longman Mini-Concordancer (LMC)* és az *Oxford MicroConcord (MC)*. Az *LMC* 40-50 ezer szót tud kezelni egyidejűleg, ami gyakran kevésnek bizonyul. A *MicroConcord* program jóval nagyobb, a sajtóból és tudományos ismeretterjesztő művekből összeállított kb. 2 millió szavas korpuszra épül és input-korlátok nélkül használható, bár az output itt is korlátozott.

Mire való a konkordancia?

Mire lehet felhasználni egy konkordancia-programot a nyelvoktatásban? Kézenfekvő, hogy a konkordancia alkalmas lehet a szókinccs bővítésére, de hasznos lehet nyelvtani, sőt irodalmi, stilisztikai stúdiumokban is. Itt csak utalhatunk a kontraszt, a kollokáció, a szemantikai viszonyok elemzésében rejlő lehetőségekre, példaként említve a homonímia vagy a poliszémia eseteit. A szavak jelentését a kontextus adja meg igazán.

A Grazi Egyetemen működő Bernhard Kettemann professzor konkordancia-vizsgálatok segítségével kimutatta például, hogy a gyakorlati angol nyelvhasználatban a feltételes mód képzésének a szabálya, az úgynevezett *if-clause rule* korántsem a nyelvtanítási kánonok szerint érvényesül: a valóságban az esetek egyharmadában mind a főmondatban, mind a mellékmondatban jelen idejű formák szerepelnek. Hasonlóan érdekes megállapításra jutott a függő beszéd elemzése során: az általa vizsgált angol szövegekben az igeidők szigorú egyeztetése az esetek egynegyed részében nem érvényesült. Más konkordancia-vizsgálatok bebizonyították, hogy az írott angol nyelvben a *simple past* és a *present perfect* aránya tíz az egyhez: figyelembe véve, hogy a beszélt nyelvben valószínűleg ennél is jóval ritkább a *present perfect* használata, elgondolkodhatunk azon, hogy vajon a mi nyelvtanítási gyakorlatunkban (legalábbis kezdő fokon) helyes-e az, hogy a *present perfect* megtanítására olyan sok időt fordítunk.

A szövegek számítógépes statisztikai vizsgálata megmutathatja a mondatok átlagos hosszát és a különböző szótagszámú szavak gyakoriságát, amiből a stílusra is következtethetünk. (Ilyen szempontból érdekes lenne például Joyce és Hemingway összevetése.) A konkordancia-programok felhasználására irodalmi

művek tanulmányozásához álljon itt egyetlen példa. Kettemann egy múlt század végi amerikai novella elemzésében a *he* és *she*, illetve a *his* és *her* szavak konkordanciája segítségével igen pregnánsan tudta illusztrálni a nemek közötti megkülönböztetést. A nő elsősorban a háztartással, a testi szépséggel, lelki, érzelmi megnyilatkozásokkal összefüggő szövegkörnyezetben jelenik meg, míg a férfi esetében a fej, az ész, a gondolatok, elvont fogalmak, gondok, tervek dominálnak.

A ConTour program lehetőségei és korlátai

Ez a kis (485 kB méretű) konkordancia-program a jelenlegi formájában természetesen nem alkalmas a fentiekben említett példákhoz hasonló vizsgálatok elvégzésére, elsősorban az általa elemezhető szövegállomány méretének korlátozottsága miatt. A program csak DOS szöveges (CWI-kódkészletű) állományok kezelésére alkalmas, ezért a különböző szövegszerkesztőkkel készült dokumentumokat először konvertálni kell ilyen formátumba. (A továbbfejlesztéshez a szerző tervezi saját konvertáló funkció beépítését a programba.)

A CONTOUR.EXE fájl indítása után megjelenik a felső szalagmenü, amely a program futtatása során mindvégig jelen van, de nem minden helyzetben érhető el az összes menüpont. A képernyő alján található üzenetsorban a program futása során különböző információk jelennek meg, amelyek segítséget adnak az éppen használt funkcióhoz.

A „FÁJL/BEOLVAS” menüpont kiválasztásával betölthető a memóriába az elemzendő szöveges állomány. A képernyőn megjelenő ablakban kell megadni a vizsgálni kívánt szövegfájl nevét és elérési útvonalát. A „FÁJL” menüben lehet beállítani a monitor típusát (színes vagy fekete-fehér) és a kiválasztott nyelvet (angol vagy magyar), és itt van lehetőség az aktuálisan megjelenített adatok mentésére is, tetszőleges célállományba, az elérési útvonal megadásával.

Az „INFO/MEGJELENÍT” menüpont választásával statisztikai információkhoz jutunk a betöltött szöveges állományról. Megtudjuk, hogy az állomány hány sorból, illetve hány karakterből áll. Megjelenik a szavak és az írásjelek száma, és az is, hogy ezek közül hány különbözik, továbbá a szavak előfordulási arányszáma is.

Ebben a cikkben például a ConTour elemzése szerint 1327 szó és 318 írásjel van, ezek közül 779, illetve 10 különböző, a „konkordancia” szó pedig 15-ször fordul elő, az alábbi kontextusokban:

TVER-KRITIKA__ConTour: egy magyar konkordancia -program __A program neve: ConTou
gy olyan nyelvészeti segédprogram (konkordancia -szoftver), amely érdekes és hasz
tlan módon – rövid kitérőt tenni a konkordancia -programok általános jellemzésére
si és nyelvtanulási gyakorlatban a konkordancia -programok ismerete és használata
lehetőségeiről és feladatairól. _A konkordancia nem más, mint egy (vagy több) sz
zóleges méretű szöveggörpüszből. A konkordancia leggyakoribb megjelenítési módja
gyakrabban használt, legismertebb konkordancia -programok a Longman Mini-Concord
t itt is korlátozott.__Mire való a konkordancia?__Mire lehet felhasználni egy ko
ncia?__Mire lehet felhasználni egy konkordancia -programot a nyelvoktatásban? Kéz
yelvoktatásban? Kézenfekvő, hogy a konkordancia alkalmas lehet a szókincs bővíté
gyed részében nem érvényesült. Más konkordancia -vizsgálatok bebizonyították, hog
Joyce és Hemingway összevetése.) A konkordancia -programok felhasználására irodal
korlátai_Ez a kis (485 kB méretű) konkordancia -progam a jelenlegi formájában te
özül 779, illetve 10 különböző, a "konkordancia " szó pedig 15-ször fordul elő, a
asoljuk a szerzőnek, hogy a "nagy" konkordancia -programok (pl. MC) mintájára épí

A „LISTA” funkció megadja a szövegben szereplő összes szót, kívánság szerint ábécérendben, a végződés szerinti ábécérendben vagy az előfordulás gyakorisága szerint. Kifogásolható, hogy a szavak két oszlopban jelennek meg a képernyőn, ami nehezíti az áttekintést. A szavak melletti számok jelzik, hogy azok hányszor fordulnak elő a szövegben. A listáról kiválasztott szavak kijelölése után megjeleníthető a szavak szöveggörnyezete. A kijelöléshez a <SZÓKÖZ> billentyűt kell használni, ami egyes levelezőprogramokban (pl. Pegasus Mail) szokásos, de a Norton Commanderhez szokott felhasználónak inkább az <INSERT> billentyű alkalmazása lenne kézenfekvő. A „LISTA” menüpontból megkaphatjuk az írásjeleket is.

Az egész programban talán a legfontosabb a „LISTA/SABLON” menüponttal elérhető funkció, ahol a listázandó szavak helyettesítő karakterek felhasználásával adhatók meg. A * tetszőleges számú karaktert, míg a ? egyetlen karaktert helyettesít. A szerző példáit használva a program leírásából: *a*=alma*, *atom*, *anonym stb.*, *??a?=ágot*, *akar*, *csak*, *igaz stb.*, *?z*=azok*, *szavak*, *szem stb.* A sablon segítségével megjeleníthető az egyes szavak ragozott alakjainak a konkordanciája, ami a magyar nyelv morfológiai gazdagsága miatt különösen fontos.

A „SZÖVEGKÖRNYEZET” menüpont alatt akár a szólistából, akár az „ÚJ SZÓ” beírásával megkaphatjuk a keresett konkordanciát. Nem szerencsés megoldás, hogy a bővebb szöveggörnyezetet csak a nyilak használatával, az adott sorokat balra vagy jobbra fokozatosan eltolva kaphatjuk meg. A szöveg így nehezen olvasható, nem jelenik meg egységben. Jó viszont, hogy a szövegből eltüntethető az eredeti sorvégek egyébként zavaró jelzése.

A „RENDEZ” funkcióval a szokásos szempontok szerint rendezhetjük a sorokat. A „SZOMSZÉDSÁG” menüpont a szókapcsolatok konkordanciáját adja meg.

A ConTour program kicsiben lehetővé teszi szinte mindazokat a vizsgálatokat, amelyekre egy nyelvtanárnak vagy nyelvtanulónak szüksége lehet. A program hibái a korlátaiból fakadnak: érdemes elvégezni azt a továbbfejlesztést, ami majd lehetővé teszi nagyobb korpuszok feldolgozását is anélkül, hogy szükség lenne az állományok előzetes konvertálására.

Javasoljuk a szerzőnek, hogy a „nagy” konkordancia-programok (pl. MC) mintájára építsen be a programba egy komoly magyar nyelvű korpuszt, az Interneten elérhető újságok, periodikák és egyéb dokumentumok anyagából.

IRODALOM

- Barlow, M. (1995), „Corpora for Theory and Practice”, *International Journal of Corpus Linguistics* 1 (1).
- Higgins, J. & T. Johns (1984), *Computers in Language Learning*. London: Collins ELT.
- Higgins, J. (1991), „Which Concordancer? A Comparative Review of MS-DOS Software”, *System* 19/1&2, pp. 91–100.
- Johns, T. & P. King (szerk. 1991), *Classroom Concordancing*. Az ELT Journal különszáma, Vol. 4. Centre for English Language Studies, the University of Birmingham.
- Kettemann, B. (1994), „Concordancing in Stylistics Teaching”, *Festschrift zum 30jährigen Bestehen des Instituts für Anglistik der Universität Salzburg*, Salzburg.

- Kettemann, B. (1995), „On the Use of Concordancing in ELT”, *TELL&CALL* 1995/4, pp. 4–15.
- Kettemann, B. (1996), „Concordancing in English Language Teaching”. World Wide Web Document. URL <http://gewi.kfunigraz.ac.at/institute/anglistik/project/concord1.html>
- Murison-Bowie, S. (1993), *MicroConcord Manual. An Introduction to the Practices and Principles of Concordancing in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Owen, C. (1996), „Do Concordances Need to Be Consulted?” *ELT Journal* 50, pp. 219–224.
- Prószéky Gábor (1996), „Nyelvtechnológia 2000”, *Modern Nyelvoktatás* 1996/1–2, pp. 31–34.
- Sinclair, J. M. (1991), *Corpus Concordance and Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevens, V. (1991), „Classroom Concordancing: Vocabulary Materials Derived from Relevant, Authentic Text”, *English for Specific Purposes* 10, pp. 10–15.
- Tribble, C. & G. Jones (1990), *Concordances in the Classroom*. Harlow: Longman.

The

LIBRA BOOKSHOP

LANGUAGE BOOKS

*The W I D E S T selection of
English-Language teaching materials*
LONGMAN • NELSON • OXFORD UP
CAMBRIDGE UP • PENGUIN FIT

Custom Orders / available
1085 Budapest, Kölcsey u. 2.
Tel./Fax: 313–7630,
266–0065/102

Open: Mon–Fri: 10–18
Sat: 9–13

EXPANDED *Fiction and Literature
section*

Also featuring

LANGENSCHIEDT and **DUDEN** books

*Everything you need
for your German studies*



HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK

Tisztelt olvasóink!

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

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

Együttműködésüket előre is köszönöm.

Szablyár Anna
rovatvezető

KONGRESSZUSI NAPTÁR

1997

Május 16–18.

A NELLE (Networking English Language Learning in Europe/Networking European Language Learning in English) regionális konferenciája a Litván Angoltanárok Szövetségének szervezésében

Színhely: Riga, Lettország

Felvilágosítás: NELLE Sekretariat, Jungfernmühle 18, D-21147 Hamburg, Németország

Május 22–24.

A FaDaF (Fachverband Deutsch als Fremdsprache) 25. rendes évi közgyűlése

Színhely: Johannes-Gutenberg-Universität Mainz (Németország)

Felvilágosítás: Geschäftsstelle des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), Hüfferstr. 27, D-48149 Münster, Németország

Témák:

1. Érzelem és értelem az idegen-nyelv-oktatásban, különösen a német mint idegen nyelv oktatásában
2. Tanulás új médiákkal
3. Német mint idegen nyelv – vonzó-e Németországban tanulni?

Felvilágosítás:

Prof. Dr. Frank G. Königs

Herder-Institut der Universität Leipzig
Lumumbastr. 2

D-04105 Leipzig;

Anke Stöver-Blahak

Studienkolleg Hannover
Am Papehof 8d

D-30459 Hannover;

Dr. Gabriele Neuf-Münkel

Studienkolleg Bonn

Mönckemöllerstr. 48

D-53129 Bonn, Németország

Május 28–31.

Jubileumi konferencia a nyelvek kapcsolatáról és a többnyelvűségről

Színhely: Brüsszel, Belgium

Felvilágosítás: Prof. Nelde, UFSAL
Brüssel, Belgium

Július 7–18. és 21–augusztus 1.

*Nemzetközi nyári kurzusok
angoltanároknak*

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

Augusztus 3–9.

*Az IDV (Internationaler
Deutschlehrerverband)
11. Nemzetközi Konferenciája*

Színhely: Amszterdam, Hollandia
Információ: Universiteit van Amsterdam,
Congresbureau, Postfach 19268,
NL-1000 GG Amsterdam, Hollandia
NL-3584 TC Utrecht, Hollandia

Augusztus 10–17.

Nemzetközi nyelvtörténeti konferencia

Színhely: Düsseldorf, Németország
Felvilágosítás: Dieter Stein,
Heinrich-Heine-Universität, Anglistik III,
Universitätsstraße 1,
D-40225 Düsseldorf, Németország

Augusztus 18–22.

*A Language for Special Purposes (LSP)
11. Európai Szimpóziuma*

Színhely: Koppenhága, Dánia
Téma: Identitás és interface – Kutatás,
tudomány és társadalom
Felvilágosítás: LSP Centre,
Copenhagen Business School, Dalgas
Have 15, DK-2000 Frederiksborg, Dánia

Szeptember 1–4.

*Az International Association of Literary
Semantics
2. Nemzetközi Konferenciája*

Színhely: Freiburg, Németország
Felvilágosítás: M. Fludernik, Englisches
Seminar, Universität Freiburg, D-79085
Freiburg

Szeptember 8–10.

Az IATEFL konferenciája

Színhely: Izrael
Felvilágosítás: IATEFL, 3 Kingsdown
Chambers, Kingsdown Park,
Whitestable, Kent, CT5 2DJ,
Nagy-Britannia

Szeptember 11–13.

EUROCALL '97

Színhely: Dublin, Írország
Felvilágosítás: J. Thompson,
EUROCALL Secretary, CTI Modern
Languages, The School of European
Languages and Cultures, The Univ.
of Hull, Cottingham Rd., Hull, HU6 7RX,
Nagy-Britannia

Szeptember 22–25.

5. Eurospeech konferencia

Színhely: Patras, Görögország
Téma: Szóbeli kommunikáció és a technika
Felvilágosítás: G. Kokkinakis,
Department of Electr. and Computer
Eng., Wire Communication Lab., Univ.
of Patras, 10 Rion, GR-261 Patras

Szeptember 25–29.

*A GAL (Gesellschaft für Angewandte
Linguistik) rendes évi közgyűlése*

Színhely: Bielefeld, Németország
Téma: A nyelv mint médium
Felvilágosítás: Prof. Dr. Dieter Wolff,
Institut für Anglistik/Amerikanistik,
Bergische Universität/Gesamthochschule
Wuppertal, D-42097 Wuppertal,
Németország

Október 6–8.

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

Színhely: Koblenz, Németország
Téma: Idegennyelv-tanítás és -tanulás,
tanárképzés
Felvilágosítás: Harald Harnack,
Rheinau 1, D-56075 Koblenz

A III. évfolyam 1–2. szám szerzői

ANTAL ZSUZSANNA, International Business School – Budapest, Német Nyelvi Csoport
BAKONYI ISTVÁN, Széchenyi István Főiskola, Idegennyelvi Tanszék, Győr
BÁN ERVIN, Budapest
BÁRDOS JENŐ, Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar, Angol Tanszék, Veszprém
DOLLERUP, CAY, Koppenhágai Egyetem
GIAY BÉLA, Janus Pannonius Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
GILE, DANIEL, Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction, Párizs
HELL GYÖRGY, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Német Tanszék, Piliscsaba
HERR JUDIT, Janus Pannonius Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
HRUSZLOV, GEORGIJ, Puskin Intézet, Moszkva
KATONA LUCIA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Idegennyelvi Továbbképző Központ, Budapest
KLAUDY KINGA, Miskolci Állami Egyetem, Általános Nyelvészeti Tanszék
KOHN JÁNOS, Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Német Tanszék, Szombathely
MACH, ELISABETH, Budapesti Osztrák Kulturális Intézet, Budapest
MAGYARICS PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ, Budapest
MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ, Budapest
MOHÁCSI JÁNOS, International Business School – Budapest, Német Nyelvi Csoport
PETNEKI KATALIN, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Szakdidaktikai Központ, Budapest
RÉPÁSI GYÖRGYNÉ, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyelvi Lektorátus, Nyíregyháza
ROHONYI ANDRÁS, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém
STURCZ ZOLTÁN, Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet, Budapest
SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Szakdidaktikai Központ, Budapest
SZÉPE GYÖRGY, Janus Pannonius Tudományegyetem, Magyar Nyelvi Tanszék, Pécs
SZŰCS TIBOR, Janus Pannonius Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
TÓTH LÁSZLÓ, Janus Pannonius Tudományegyetem, Olasz Tanszék, Pécs
VALLÓ ZSUZSA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanárképző Főiskolai Kar, Angol Tanszék, Budapest
WINKLER ÁGNES, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola, Budapest
ZSOLNAI JÓZSEF, Kísérleti Általános Iskola, Gimnázium és Szakközépiskola, Törökbálint

Szerkesztőségünkhöz beérkezett újabb könyvek

Bradger, Ian, Menzies, Pete: *Multilevel Business English Programme*. Phoenix ELT incorporating Prentice Hall Macmillan, New York stb.
Course Book. Elementary, 2. kiad. 1996, 136 p.
Course Book. Pre-intermediate, 2. kiad. 1996, 140 p.
Course Book. Intermediate, 2. kiad. 1996, 148 p.
Course Book. Higher Intermediate, 1995, 163 p.
Götze, Lutz: *Was muss ich über die neue Rechtschreibung der deutschen Sprache wissen? Informationen, Regeln und Diktate*. Verlag für Deutsch, Ismaning, 1996, 32 p.
Klott, Klaus, Koettgen, Maria, Tomaszewski, Andreas: *Orthografie neu. Schnellkurs für Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag, Ismaning, 1997, 64 p.
Lübke, Diethard: *Übungen zur neuen Rechtschreibung. Deutsch als Fremdsprache. Deutsch üben*. Verlag für Deutsch, Ismaning, 1997, 56 p.
Radice, Francise, Elliott, John: *English for Accountancy. Professional English*. Phoenix ELT incorporating Prentice Hall Macmillan, New York stb. 1996, 192 p.

Továbbra is köszönettel fogadunk recenzálásra ajánlott könyveket, hogy Könyvszemlénkhez válogathassunk közülük.

A Modern Nyelvoktatás megvásárolható

a CORVINA KÖNYVKLUBBAN

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

(nyitvatartás: hétfőtől csütörtökig 9 és 16 óra között,
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

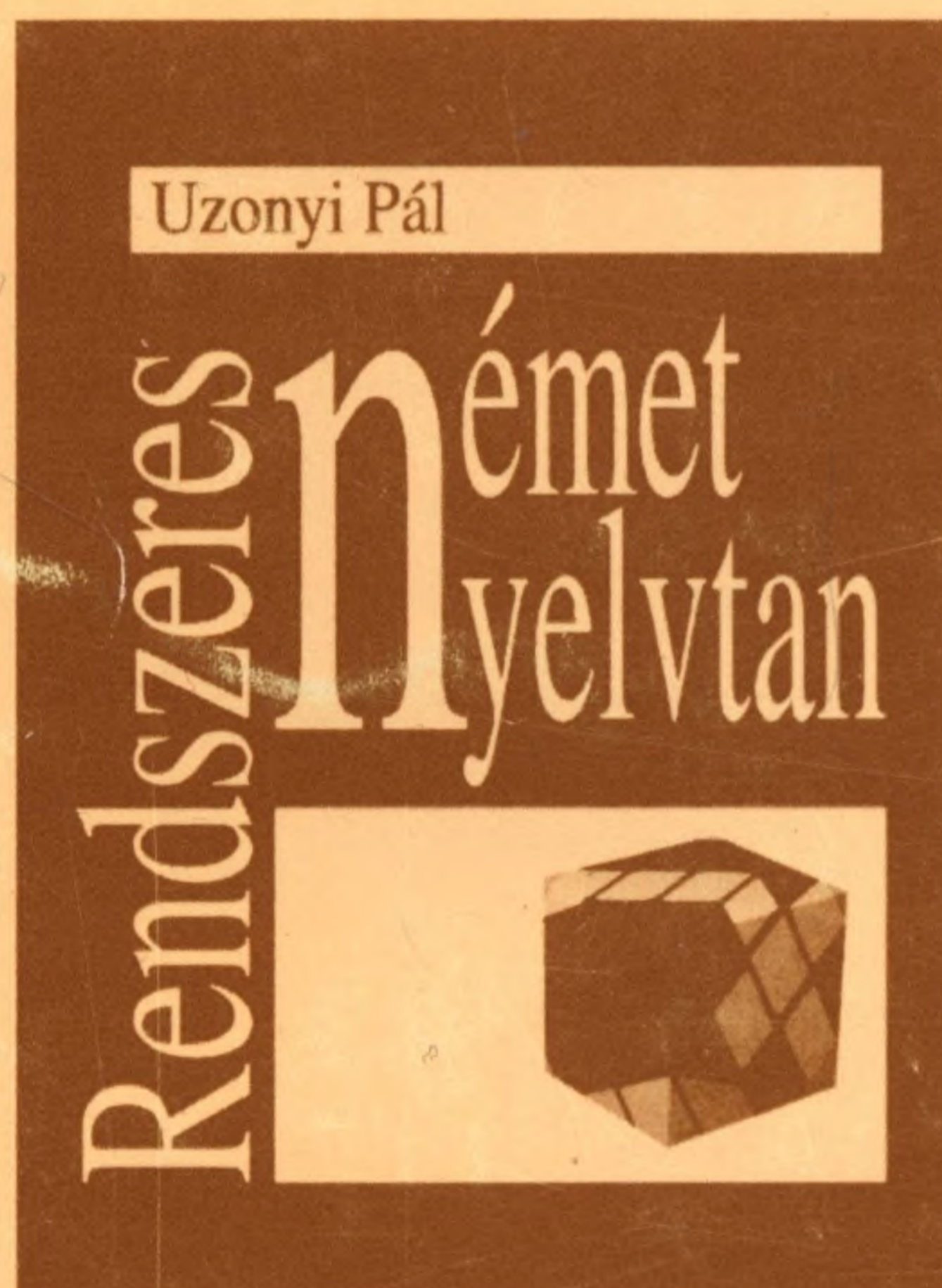
és megrendelhető a kiadónál:

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.

Fax: 118 4410



A *Rendszeres német nyelvtan* a német nyelv felépítése iránt érdeklődőknek összefüggő olvasmányként szolgálhat, de részletes tartalomjegyzéke és tárgymutatója révén lexikonszerű kézikönyvként is használható. Az alapfokú nyelvvizsga előtt álló tanuló ugyanúgy választ kereshet benne a kérdéseire, mint a haladó csoportokat oktató némettanár (csak a kérdések feltehetőleg nem ugyanazok). E két szélső pont között persze ott találjuk a népesebb felhasználói rétegeket is, vagyis a közép- vagy felsőfokú állami nyelvvizsgára, felvételig készülőköt, az iskolában vagy bármilyen tanfolyamon németet tanulókat, a leendő vagy már gyakorló némettanárokat, akiknek a németül megtanult nyelvészeti tényeket magyarul kell az iskolai órákon továbbadniuk.



Fogyasztói ár: 3385,- Ft

Megrendelhető: AULA Kiadó Kft. Könyvesbolt
1093 Budapest IX. Kinizsi u. 1-7.

Tel.: 2170-233/7159

