

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ Angol nyelvi és kulturális imperializmus és magyar tanárképzés ❖
- ❖ A hároméves némettanár-képzés eredményei és kérdőjelei ❖
- ❖ Pedagógia megoldáskísérlet az ezredforduló válságszindrómáira ❖
 - ❖ A fordítástudomány műhelyéből ❖
 - ❖ Bemutatjuk az Orosz Kulturális Központot ❖
 - ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



III.évfolyam 3. szám

1997. szeptember

Modern

Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

Főszerkesztő: Szépe György

TARTALOM

- Kontra Miklós:* Angol nyelvi és kulturális imperializmus és magyar tanárképzés ... 3
Petneki Katalin – Szablyár Anna: És a német?
A hároméves némettanár-képzés eredményei és kérdőjelei ... 15
Kocsis Mihály – Zsolnai József: Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira. III. rész. Akciókutatással megalapozott koncepció a magyarországi pedagógusképzés radikális megújításához ... 25
- A FORDÍTÁSTUDOMÁNY MŰHELYÉBŐL
- Klaudy Kinga:* Médiafordítás és interkulturális kommunikáció ... 42
Zuzana Jettmarová: Az alapnorma változása a reklámok fordításában ... 46
Salánki Ágnes: Ekvivalencia a német és a magyar reklám nyelvében ... 57
Gleb Visinszkij: Bemutatjuk az Orosz Kulturális Központot ... 62
- KÖNYVSZEMLE ... 69
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK ... 94

III. évfolyam 3. szám

1997. szeptember

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen
BOLDIZSÁR GÁBOR, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest
KLAUDY KINGA, Miskolci 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 Nyelvtudományi Intézet, Budapest
ZSOLNAI JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

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 ♦ Nyomtatás és kötés: Osiris Kft. ♦
Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦ ISSN 1219–638 X

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

KONTRA MIKLÓS

Angol nyelvi és kulturális imperializmus és magyar tanárképzés

„Az, hogy az angol nyelv terjesztése nem csupán a kommunizmus korábbi áldozatainak önzetlen támogatása a demokrácia és az emberi jogok felé vezető úton, látható a British Councilnek Károly herceg által 1995 elején elindított 'English 2000' nevű projektumában is.”

(Phillipson és Skutnabb-Kangas 1996: 431)¹

Az angoltanárok ritkán szokták vizsgálat tárgyává tenni azt, hogy a nyelvpedagógia miképp támogatja az angol egyre növekvő szerepét Földünkön. Amennyire meg tudom ítélni, Magyarországon még senki sem foglalkozott komolyan az angol kulturális és nyelvi imperializmussal. Úgy tűnik, hogy az angol nyelv hirtelen támadt elérhetősége túl nagy eufóriát okozott nálunk ahhoz, hogysem az emberek kritikusan megvizsgálják az ország, a nemzet, a kultúra és a nyelv helyzetét. Ebben az írásban megkísérlem e komplex kérdéskör néhány részletének felületi vizsgálatát. Az angol-amerikai kulturális és nyelvi imperializmus néhány mai magyarországi példájának bemutatása után azt is megvizsgálom, mit tehetnek az angoltanárok és az oktatásirányítók azért, hogy *az angol terjedése paradigma* helyett *a nyelvi ökológiai paradigma* terjedését (Phillipson és Skutnabb-Kangas 1996) segítsék elő Magyarországon.

1. Az angol és amerikai kulturális és nyelvi imperializmus néhány példája hazánkban

Az angol nyelvi imperializmust Phillipson (1992: 47) a következőképpen határozza meg:

Az angol nyelvi imperializmus munkadefiníciója az, hogy az angol dominanciáját hangsúlyozza és fenntartja a közte és más nyelvek között levő strukturális és kulturális egyenlőtlenségek létrehozása és folyamatos újratermelése. Itt a strukturális szó széles értelemben vett anyagi dolgokat jelöl (például intézményeket és a pénzeszközök elosztását), a kulturális szó pedig testetlen vagy ideológiai elemeket (például attitűdöket vagy pe-

Angolul elhangzott a „Second Conference on Teacher Training in the Carpathian Euro-region” című konferencián Debrecenben, 1997. április 26-án.

dagógiai elveket). Az angol nyelvi imperializmus a *lingvicizmus* egyik példája. A lingvicizmus meghatározása: „olyan ideológiák, struktúrák és cselekvési módok, amelyeket a hatalomnak és a (mind materiális, mind nem materiális) forrásoknak nyelvi alapon meghatározott csoportok közti egyenlőtlen elosztásának legitimálására, kialakítására és újratermelésére használnak.”

1989 előtt az angol-amerikai kulturális és nyelvi imperializmus veszélye Magyarországon csak mondvacsinált volt, ha volt, de ma kétségtelen jelei mutatkoznak az ilyen hatásoknak és egyre több aggódó megnyilatkozást hallunk s olvasunk e tárgyban. Elég néhány újságot átböngészünk, hogy bemutassuk e kulturális és nyelvi hatás mértékét.

Az informatika korának kihívásait vizsgálva Glatz Ferenc, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke nemrég „kiemelte a kis nyelvet bíró népek identitás-megőrzésének szükségességét” (*Magyar Hírlap*, 1997. február 13., 5.). Jiří Menzel cseh filmrendező egy budapesti interjúban azt nyilatkozta, hogy „Elképzelhető, hogy 2100-ban nálunk is meg önkönél is olyan rezervátumok lesznek, amelyeket azoknak tartanak fenn, akik még csehül meg magyarul beszélnek, s turistacsoportok járnak a csodájukra. Mivel mindenki más angolul, pontosabban amerikaiul fog beszélni.” (*Magyar Hírlap*, 1997. április 4., 10.). Egy magyar újságíró szerint „most nem katonai, most kulturális megszállás alatt élünk.” (*Magyar Hírlap*, 1996. december 23., 7.). A kulturális megszálláson Faragó Vilmos az amerikai dömpingárut (filmet, zenét s irodalmat) érti.

Az amerikai-magyar Fair Business Line Holding elnöke, Lőrincze Péter arról nyilatkozott, hogy az Interneten „Az üzleteket a cégek saját anyanyelvükön is bonyolíthatják, ezzel a nemzeti nyelvek méltóságát is visszaadjuk” (*Magyar Hírlap*, 1997. április 18., 11.).

Budapest XIII. kerületében a József Attila Művelődési Központ vidám télbúcsúztató farsangi bálját „a Valentin nap jegyében” rendezte meg (*XIII. kerületi Hírnök*, 1997. február, 8.).

Egy aranylemez kapcsán Koncz Zsuzsa nemrég azt nyilatkozta, hogy „a nyugati zenedömping idején jó érzés számára, hogy a magyar rockzene iránt még mindig nagy az érdeklődés” (*Magyar Nemzet*, 1997. március 14., 32.).

Az amerikománia a sportban is megfigyelhető: 1992 őszén a *Tungsram* és a *Honvéd* kosárlabda szakosztálya *Budapesti Sólymok* néven egyesült (Laczkó 1993). Ez a név nyilvánvalóan a *Chicago Bulls*, *Atlanta Hawks* és hasonló amerikai neveket követi. Körülbelül annyira tér el a magyar sportéletben szokásos csapatnevektől, mint a zsíros kenyér az amerikai étrendtől.

1991 tavaszán a Kossuth Lajos Tudományegyetem két (amerikai és brit) vendégtanára az angol nyelv terjedését vizsgáló cikkükben ezt írták:

Elmúlt Magyarország „újjászületésének” első évfordulója, februárban megjelent képernyőinken a „Dallas”, és áprilusra hatalmas hirdetőtáblák kerültek Debrecen bevezető útjaira. Lehet, hogy nem tetszik, amit látunk, de fontos, hogy pontosan regisztráljuk: mit mond nekünk szerfelett nagy találékonysággal az új világrend. Mit akar velünk megkívántatni, éreztetni, gondoltatni, hogyan akarja befolyásolni viselkedésünket s mit akar ve-

lünk túléletni. Akkor is, ha nem tudjuk *pontosan*, hogy mi a *masszázs* a médium mögött. (Jones-Petlane és Palmer 1991: 531)

Végül a kulturális expanzióknak lássuk egy (számomra legalábbis) döbbenetes példáját! Olyasmi ez, mintha valaki mondjuk tiszta gyümölcslevet cserélne Coca Colára vagy annál is hitványabb italra.

1996 augusztusában megjelent „a világ magyar reformátusságának egyetemes énekeskönyve”, melynek hivatalos címe: *Magyar református énekeskönyv*. Az ezt megelőző énekeskönyvet 1948-ban adták ki. A válogató-összeállító bizottság tagjai (Révész Imre, Karácsony Sándor, Csomasz Tóth Kálmán, Ádám Jenő, Balla Péter, Áprily Lajos és Kállay Kálmán) ötös célt tűztek ki maguk elé, nevezetesen: a református gyülekezeti éneklés legyen jellegzetesen református; jellegzetesen magyar; ugyanakkor egyetemesen keresztyén; igeszerű és formailag (művészileg) színvonalas.

Az új énekeskönyv szerkesztői ezeket a célokat gyakorlatilag mellőzték. Az új könyv kihagy az 1948-asból 113 énekszöveget, ezek zöme (97) magyar. A reformáció korabeli magyar énekek közül 52-t hagytak el (42%). Az új könyv a magyar anyag 40%-át kiostálta, de az idegenből átvett énekeket 94%-ban megtartotta. Az új dallamoknak 30%-a angol-amerikai, 30%-a német és egyéb idegen. Az új énekek művészi értéke gyakran kétséges, „Mi több, egyharmaduk jellegzetes keringő ütemben van” (Bereczky 1997). A református énekeskönyv amerikanizálása melletti fő érvnek az tűnik, hogy egyesek szerint a magyar reformátusok nem tudnak együtt énekelni. Ezért nemcsak a XVI. századi magyar énekeket kellett megrostálni, hanem „határainkon kívül élő testvéreink kedvelt énekeit, főleg azokat, amelyek számukra hitüket, magyarságukat megtartó erőnek bizonyultak, bevette a bizottság, még akkor is, ha ezek zeneileg nem jelentik az egyházi zene csúcsait” (Máté 1997).

A magyar református énekeskönyv megreformálása a brutális amerikanizáció² egy példája. Az új könyv kavarta sajtópolémiát olvasva (Máté 1997, Bereczky 1997, Karasszon 1997) olyan sokkéléményem volt, mint nemrég egy amerikai római katolikus templomban. 1995 Karácsonyán a Michigan State University campusa melletti templomban a pap 6-8 éves gyerekekkel Jézus születéséről beszélgetett, s hamarosan ezt énekeltette velük: *Happy birthday to you, Happy birthday, Dear Jesus, Happy birthday to you*.

2. Kulturális imperializmus a tudományban

Phillipson (1992: 57) Galtungtól (1980) idézi a tudományos imperializmus meghatározását:

Ha mindig a Centrum adja a tanárokat és az határozza meg, mit érdemes tanítani (a keresztyén tanoktól a tudományos-technikai tanokig) és a Periféria adja minduntalan a tanulókat, akkor az imperializmus munkál ... a Centrum tudós csoportjai elmennek a Periférián élő nemzetekhez adatokat (nyersanyagot) gyűjteni: üledékes kőzeteket, flórát, faunát, archeológiai leleteket, attitűdöket, véleményeket és viselkedésmintákat gyűjtenek, az adatokat feldolgozzák, elemzik és elméleteket építenek fel (úgy, ahogy általában az ipari feldolgozás zajlik). Ez a Centrum egyetemem (gyárai-

ban) történik, hogy a készterméket, például egy folyóiratot vagy könyvet (gyártmányt) visszaküldhessék a Perfiéria központjába, ahol is már felkeltették iránta korábban az igényt az által, hogy a Centrumban képeztek ki szakembereket, és a helyiek némiképp részt vehettek az adatgyűjtés alacsonyabb rendű munkáiban. Ez a párhuzam nem vicc – ez maga a struktúra (Galtung 1980: 130).

A mai Magyarországon könnyedén találunk példákat arra, amiről Galtung ír. 1996 őszén a *Replika* című folyóirat különszámot adott ki angolul „Gyarmatosítás vagy részvétel? Kelet-Európa és a nyugati társadalomtudomány” címmel. A vitát kezdeményező cikkben Csepeli, Örkény és Scheppele (1996) az 1990 utáni kelet-európai társadalomtudomány nyugati szociológusok általi kolonizációjáról írnak. A helyi társadalomtudósok szerepe gyakran abban merül ki, hogy kinyitják az archívumok ajtait a nyugatiak számára, kihozzák a dokumentumokat nekik, de az elemzésre már nem kapnak lehetőséget. A nyugati tudósok gyakran nem ismerik azokat a nyelveket, amelyeken az általuk tanulmányozott népek beszélnek, ezért kénytelenek a helyi szakemberekre támaszkodni, hogy biztosítva legyen a kutatás kellő (nyugati) színvonala. Az a fontos, hogy a keleti tudós a nyugati számára hídszerepet játsszon, nem az, hogy maga is lehetne kutatásvezető. A szlovák Zuzana Kusá (1996) szerint a Csepeliék leírta tudományos gyarmatosítás Szlovákiára is pontosan ráillik.

3. A tudományos imperializmus iskolapéldája

A Galtung-idézet olyan kört ír le, amelyben a Centrum meghatározza, mit érdemes tanulni, a Centrum tudósai elmennek a Perifériára adatot gyűjteni (a Periféria tudósainak alacsony rendű részvételével), előállítanak egy terméket (pl. egy könyvet) a Centrumban és visszaküldik azt eladásra a Perifériára, ahol is már korábban felkeltették az igényt e termék iránt.

A British Council magyarországi *English Language Teacher Supply Project*-je (ELTSUP), ami az 1990-es évek elején zajlott, iskolapéldáját nyújtja annak, ahogy a Galtung-ciklus működik. 1990-től kezdve a British Council hozzávetőlegesen egy millió fontot fordított az ELTSUP-ra, amihez a magyar kormány hozzá tett 150 millió forintot. Az ELTSUP a magyarországi angoltanárképzéstől radikálisan eltérő, új programot vezetett be több egyetemünkön. A British Council számos magyar projektuma között talán ez volt a legsikeresebb. Az ELTSUP mind a briteknek, mind a hazai angoltanárképzésnek büszkesége, s joggal az. Az angoltanárképzést forradalmian megváltoztatta három egyetemen (ELTE, KLTE, JATE), ahol az Angol Tanárképző Központok (Centers for English Teacher Training) a hagyományos, filológia- és pedagógia-központú tanárképzést kihajították az ablakon, s helyette korszerű, tantárgy-pedagógiára alapozó tanárképzési modellt fejlesztettek ki s valósítottak meg.

Az Angol Tanárképző Központok sikere, különösen az ELTE-é, nemzetközi érdeklődést keltett, ezért Medgyes Péter és Angi Malderez szerkesztettek egy könyvet saját központjukról, amit a Heinemann adott ki 1996-ban. A *Changing Perspectives in Teacher Education* [A tanárképzés változó távlatai] című könyv-

vet* a kiadó kecskeméti boltjában 3950 Ft-ért lehet megvásárolni. A British Council tehát bejött Magyarországra, segítségével magyarok előállítottak egy terméket (egy Közép-Európában egyedülálló új tanárképzési modellt), a termék újabb terméket (egy könyvet) fialt a világpiac számára, amit visszaküldenek a Perifériára (ahol is a keresletet már korábban megteremtették iránta) – elérhetetlenül magas áron. Az átlagos magyarországi angoltanár nemigen fogja megvenni ezt a magyar sikertörténetről szóló szakkönyvet azon az áron, amin a Heinemann forgalmazza hazánkban.

4. Sok húhó semmiért? A brit és az amerikai angol harca Magyarországon

Amikor a közép-európai angol nyelvi imperializmust vizsgáljuk, többek között a domináns és a dominált kultúrákat elemezzük, s azt, ahogyan az angoltanulást támogatják (reklámozzák). Ennek egyik érdekes vetülete az a kérdés, hogy az angolnak melyik változatát tanítsák (tanítsuk) hazánkban. Tizenöt évvel ezelőtt a hazai angol tanszékek oktatóinak zöme hűvösen fogadta azt a kijelentésemet, hogy az amerikai angol számunkra éppoly jó, tanítható változata a nyelvnek, mint a brit (Kontra 1984). Ma ezt a kérdést nemigen feszegeti már senki. A magyarok szerint az amerikai angol legalább annyira jó, szép, logikus, energikus stb. nyelv, mint a brit angol. A brit angol, mint a magyarok számára egyedül követendő nyelvváltozat, elhalálozott.

Mindezek fényében a magamfajta szociolingvista számára igen szórakoztató dolog olyan kijelentéseket olvasni, amelyek a brit és az amerikai angolt egymás ellen játsszák ki a külföldiek angoltanításában. A British Council 1995/96-i éves összefoglaló jelentése (11.) azt állítja, hogy

1995-ben őfelsége a walesi herceg útjára indította az „English 2000” projektumot. A British Counciltől kezdeményezett ötéves projektum előre fogja jelezni, hogy világméretben mennyire fogják a jövőben is használni az angolt, ki fog fejleszteni új angoltanulási és -tanítási módokat és elő fogja segíteni a „brit” angol nyelvi áruk és szolgáltatások eladását.

S valóban: a brit angol favorizálása az angol helyett például lehetetlenné tette számunkra, hogy az egymillió fontos ELTSUP segítségével hozzájuthassunk akár egyetlen amerikai könyvhöz is. Ha a brit könyvpiacról hiányzott egy olyan könyv, amire a szegedi Angol Tanárképző Központnak szüksége volt, de az amerikai piacon bőséggel voltak ilyen könyvek, nem vehettük meg, amire szükségünk volt.

Nem lenne érdektelen megírni a magyarországi angoltanítás történetét abból a szempontból, hogy a britek és az amerikaiak miként versenyeztek (versenyeznek) egymással e század utolsó két évtizedében. Helyhiány miatt itt most csupán egy történetet villantok föl. Az ELTSUP beindulásakor, 1991 szeptemberében a budapesti brit nagykövetségen rendezett fogadáson a brit nagykövet kifejezte afelett érzett örömét, hogy olyan fontos angoltanítási projekumot indíthatnak be Magyarországon, mint az ELTSUP. Az ország élen jár a kommuniz-

* Lásd a róla írt recenziót folyóiratunk jelen számának 69. lapján. (A szerk.)

mus elvetésében és a piacgazdaság, valamint a demokrácia megteremtésében, népe nagyon is meg akar tanulni angolul, *mi több: brit angolul*. Mindezt a nagykövet körülbelül 100 magyarországi angoltanár, tanárképző szakember és nyelvész előtt mondta. Föltételezem, hogy a brit nagykövetnek nem állt szándékában tréfálni. A brit angolról és a magyarokról tett kijelentését valami más motiválhatta. Talán az, ahogyan a British Council igyekszik pénzt szerezni a brit kormánytól. E stratégiának része a brit angolnak mint világszerte kelendő árucikknek a bemutatása, olyané, „ami széles körű politikai és gazdasági előnyöket hoz Britanniának” (*The British Council Annual Report 1995/96*, 11.).

5. Magyar diákok véleménye az angol nyelvi imperializmusról

1997 márciusában három kérdést tettem föl szegedi elsőéves hallgatóimnak. 1) Fenyegeti az angol a magyar nyelvet?, 2) Miért tanul Ön angolul?, 3) Mi az angol nyelvi imperializmus? 19-ből 11 diák válaszolt igennel az 1) kérdésre, hat diák szerint nincs ilyen fenyegetés, ketten értékelhetetlen választ adtak. A 2) kérdésre adott válaszok a várakozásoknak megfelelően a nyelvtudás hasznosságát domborították ki. Meglepő módon az I. éves diákok zöme nem értette meg, miről szól a 3) kérdés. Azon kevesek egyike, akik megértették a kérdést, ezt írta: „Az angol akar a fő, a legfontosabb nyelv lenni.”

Egy másik órán harmadéves hallgatóimnak egy nyomtatott idézetet kellett kommentálniuk. Az idézet Phillipson (1990: 10) könyvéből való:

Azt a föltételezést, mely szerint az angol nyelv a globális kapitalizmus egyik sarkköve, érdemes komolyabban megvizsgálni, de első ránézésre e hipotézis igencsak hihetőnek tűnik. A kapitalizmus érdekei nyilvánvalóan globálisak, amint ez kitűnik egyik szószólója, Caspar Weinberger szavaiból is: „Nincs a világnak olyan eldugott sarka, nincs olyan nemzete, amely ne tartozna az Egyesült Államok legfőbb érdekszférájába (*Guardian Weekly*, 1984. május 20.)” Hasonlóképpen köszöntötte a brit kormány a kelet-európai kommunizmus összeomlását, amikor 1990 májusában külügyminiszterével kijelentette, Nagy-Britanniának az a célja, hogy az oroszokat az angol váltsa fel második nyelvként egész Kelet-Európában. Föltételezhető, hogy a brit kormány motívumai itt nem kizárólag emberbaráti motívumok.

Azok a reakciók, amelyeket ez az idézet váltott ki diákjaimból, jelentős aggodalmat tükröznek. Íme néhány vélemény:

1) Azt hiszem, Caspar Weinberger szavainak politikai üzenete van. Az angolnak idegen nyelvként történő tanítását tekinthetjük kulturális imperializmusnak is, mivel egy domináns kultúra automatikus terjesztéséről van szó.

2) Anglia és Amerika motívumai az angoltanításban valószínűleg abból erednek, hogy magukat más országokhoz képest felsőbbrendűeknek képzelik. S minél többen tanulnak meg angolul, annál több bizonyítékát látják országaik felsőbbrendűségének.

3) Az embereknek az a vágya, hogy megtanuljanak angolul, nem annyira külső kényszerből, mint inkább az angol fontosságáról alkotott személyes véleményükből fakad.

4) Az oroszot a legtöbb ember a kommunizmussal asszociálja [...] Ugyanakkor szerintem nem Nagy-Britanniára, hanem az egyes kelet-európai országokra tartozik annak eldöntése, hogy milyen nyelveket tanuljanak.

5) „A világ csendőre” szerep a nagy kapitalista mohóság egy újabb megnyilvánulása csupán. Egyszerűen szólva mindez egyetlen célból történik, aminek a neve: pénz.

6) Ha az oroszot felváltja valami, akkor a német nyelv kell felváltsa, mivel a németajkú országok a legerősebbek Európában.

7) Miért kellene az angolnak lennie? Lehet a német, a francia, az olasz, a spanyol vagy akár egy szláv nyelv. Vannak, akik úgy vélekednek, hogy egy magyar ember számára az a legjobb, ha beszél egy nyugati nyelvet is és egy szláv nyelvet is.

6. Javaslatok az angol terjedése paradigma ellensúlyozására

Egy japán kommunikáció kutató, Tsuda (1994, idézi Phillipson és Skutnabb-Kangas 1996: 436) két mai globális nyelvpolitikai paradigmát ír le, az angol terjedése paradigmát és a nyelvi ökológiai paradigmát.

Az angol terjedése paradigma

- A. kapitalizmus
- B. tudomány és technika
- C. modernizáció
- D. egynyelvűség
- E. nemzetköziesítés
- F. a világkultúra amerikanizálása és homogenizálása
- G. nyelvi, kulturális és hírközlési imperializmus

A nyelvi ökológiai paradigma

- 1. emberi jogi távlatok
- 2. a kommunikációbeli egyenlőség
- 3. többnyelvűség
- 4. a nyelvek és kultúrák megőrzése
- 5. a nemzeti önrendelkezés védelme
- 6. az idegennyelv-tanítás támogatása

Phillipson és Skutnabb-Kangas (1996: 436) e két paradigmát egy kontinuum végpontjainak tekinti, s megállapítja, hogy „a felsorolt jellemzők nem bináris opozíciók, vagyis az egyik jellemző megléte nem zárja ki a neki megfelelő másik jelenlétét. Inkább arról van szó, hogy e jegyek és tendenciák nyalábjai megjelennek azokban a struktúrákban és folyamatokban, amelyek vagy az angol terjedését, vagy a nyelvi ökológiát támogatják.”

Phillipson (1992: 185) felsorolja az angoltanítás öt régi, de ma is hatékony alapelvét, vagy helyesebben mondva, széles körökben elterjedt téveszméjét:

1) Az a legjobb, ha az angolt más nyelvek használatának mellőzésével tanítják = az egynyelvűség téveszméje

2) Az ideális angoltanár az angolt anyanyelveként beszéli = az anyanyelvi beszélő téveszméje

3) Minél korábban kezdődik az angoltanítás, annál eredményesebb = a korai kezdés téveszméje

4) Minél nagyobb az angoltanításra fordított idő, annál jobb az eredmények = a maximális tanítási idő téveszméje

5) Ha más nyelveket is jelentősebb mértékben használnak, annak az angoltudás látja kárát = a szubtraktív téveszme.

Két okom is van arra, hogy ezeket az alapelveket (= téveszméket) kissé szemügyre vegyem. Az egyik az, hogy abban a hisztérikus keresletben, ami 1990 óta Magyarországon az angol iránt megnyilvánul, e téveszmék némelyike új életre kelt. A másik ok az idegennyelv-tanítás ma érvényes alapelvei és az angol exportjában megnyilvánuló üzleti stratégiák közötti növekvő konfliktus.

Minden képzett idegennyelv-tanár tudja, hogy a tanulók anyanyelvének rendkívül fontos szerepe van az idegennyelv-tanulásban. Ebből következik, hogy a tananyagoknak a tanulók anyanyelvére is komoly figyelmet kell fordítaniuk s a tanárok lehetőleg az anyanyelvet és az idegen nyelvet közel egyformán tudó emberek kell legyenek. Ezeket az alapelveket a mai magyarországi idegennyelv-tanításban gyakran megsértik, ignorálják. Ma hazánkban túlon túl gyakran halljuk ismét az egynyelvűség téveszméjét, s e téveszmét támogatják a brit könyvkiadók akkor, amikor az angolul tanuló magyaroknak olyan tankönyveket és szótárakat árulnak, amelyek anyanyelv nélküli, fantomtanulók számára íródtak.

Lássunk egy példát a mondottakra! Ackerman (1996: 413) vitathatónak tartja azt a módot, ahogyan az egynyelvű Duden kétnyelvűsítése során, vagyis ahogyan az angol–magyar képes Duden létrehozásakor az oxfordi kiadó eljár. „Azt, ami jellegzetesen magyar, kihagyták, s ezzel a szótár használhatóságát csökkentették azok számára, akiket a szavak és a világ viszonylatában a jellegzetesen magyar kapcsolatok érdekelnek.” Így például hiába keresi Ackerman a *The Oxford-Duden Pictorial Hungarian and English Dictionary*-ben a juhász szót vagy a *puli*-t, azok ott nem találhatók meg. A lexikográfiai szakszerűtlenség ily magas fokát magam csak azzal tudom magyarázni, hogy a triviális nyelvpedagógiai alapismeretek tiszteletben tartásánál a kiadó számára előrébb valók saját üzleti érdekei.³

Magától értődik az a javaslatom, hogy a magyar angoltanárok részesítsék előnyben a kétnyelvű szótárakat az azonos méretű és jellegű, egynyelvű, brit vagy amerikai szótárakkal szemben. Nyilvánvaló, hogy diákjaik nyelvtanulási érdekeit ezzel szolgálják legjobban, s amikor ezt teszik, egyben ellensúlyozzák is azt a nyelvi és kulturális imperializmust, ami például a *The Oxford-Duden Pictorial Hungarian and English Dictionary* forgalmazásában nyilvánul meg. A kétnyelvű szótárak használatának pedagógiai helyességén túl a választást motiválhatja az is, amit Phillipson (1992: 187) ír: „Az egynyelvű nyelvtanítási módszertan szervesen kapcsolódik a dominált nyelvek, fogalmak és észjárás lingvistica semmibevevéséhez.”

A hazai lingvicizmus másik aggasztó jelének tartom azt a polémiát, amivel újabban körülvették az Idegennyelvi Továbbképző Központ [ITK] Rigó utcai nyelvvizsgáit (lásd pl. Fonyódi 1996, Tamássyné 1997, Fekete 1997). Két álláspont küzd egymással: a Művelődési és Közoktatási Minisztérium egyes tisztviselői decentralizálni óhajtanak s meg kívánják szüntetni „az ITK nyelvvizsgáztatási monopóliumát”, míg a szakma (nyelvtanárok, vizsgáztatók és alkalmazott nyelvészek sosem voltak még ennyire egy véleményen) az egységes, országos nyelvvizsgáztatás megőrzése mellett van. A magyar angoltanítás és

nyelvvizsgáztatás terén egyaránt járatos Charles Alderson attól tart, hogy „[a nyelvvizsgarendszer átalakításának folyamatát] a külső és belső üzleti érdekek felboríthatják” (Fekete 1997: 19). Az üzleti harc azt is eredményezheti, hogy a mai 52 nyelv helyett csak 4-5 nyelven lehet majd állami nyelvvizsgát tenni Magyarországon (Tamássyné 1997: 17). Az állami nyelvvizsgarendszer ilyen beszűkülése automatikusan okozná a kis nyelvek (finn, észt, norvég, szerb, román, latin, görög stb.) tanításának és tanulásának csökkenését, ami a lingvicizmus riasztó megnyilvánulása lenne. A hagyományos magyar kétnyelvű nyelvvizsga áll itt szemben az olyan egynyelvű vizsgákkal, mint amilyen a Goethe-Institut német vizsgája, vagy a különféle cambridge-i angol vizsgák.

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium azon hivatalnokainak, akik a Rigó utcai vizsgarendszer lebontásán buzgólkodnak, egyetlen olyan érvük sincs, ami szakmailag egyáltalán értelmezhető lenne. Ha tervüket végre tudják hajtani, akkor a magyarországi idegennyelv-tanulás súlyos károkat szenved s egyben megnő azoknak a száma, akiket angoltanulásukban a majdnem anyanyelvi szint elérésének irreális célja vezet majd a reálisabb és hasznosabb cél, a kompetens kétnyelvűvé válás helyett.

Az *angol terjedése paradigma* ellensúlyozására azt javaslom, hogy a magyar angoltanárok és angolt tanulók, de minden idegennyelv-tanár és -tanuló is, tegyen meg minden tőle telhetőt a mai kétnyelvű állami nyelvvizsga megőrzése érdekében.

A fentebb idézett második téveszmét, az anyanyelvi beszélő mint ideális tanár téveszméjét Medgyes Péter (1994) sikeresen megingatta. Az anyanyelvi tanár demisztifikálása és a kompetens kétnyelvű tanár felértékelése egyaránt helyénvaló, de ezek a szempontok gyakran figyelmen kívül maradnak, amikor Magyarországon ma angoltanárt alkalmaz egy oktatási intézmény. A nyelvi ökológiai paradigma támogatására azt javaslom, hogy az angoltanárokat alkalmazók lehetőleg kétnyelvű tanárokat foglalkoztassanak az egynyelvűek helyett. Visszatekintve az ELTSUP történetére, ma többek között azt tartom kritizálhatónak ebben az egyébként szerfelett sikeres programban, hogy a British Council tanárai között alig akadt valaki, akinek magyartudását nyelvtudásnak lehet nevezni.⁴

Végül arra teszek egy nyelvpedagógiai javaslatot, miképp lehet tanítványainkat felkészíteni arra, hogy az őket érő angol nyelvi és kulturális imperializmus ellen védekezzenek. Javaslatom igen egyszerű: tanáraink használjanak rendszeresen olyan stratégiai interakciós szerepjátékokat (Di Pietro 1994), amelyekben a scenáriókat angol és magyar anyanyelvűek valóban megtörtént nyelvi és kulturális konfliktusai köré építik. Ennél is fontosabb azonban, hogy minden hazai angoltanár-képző programban kellő súllyal szerepeljen a kultúraközi kommunikáció tanítása, a nyelvpolitikai ismeretek tanítása, és annak vizsgálata, hogy milyen szerepet játszhatnak az angoltanárok a nyelvi ökológiai paradigma és az angol terjedése paradigma támogatásában.

7. A zavarba ejtő konfliktus vagy skizofrénia

Valószínűleg kevés olyan nyelvtanár, tanárképző szakember, tankönyvszerző vagy alkalmazott nyelvész található, aki vitatná, hogy minden olyan idegen-

nyelv-tanítás, amely a tanulók anyanyelvét figyelmen kívül hagyja, per definitionem alacsonyabb rendű annál, amikor az anyanyelvet is megfelelő figyelemben részesítik. Ez az állítás az 1990-es években oly annyira triviális, hogy szinte szégyellem leírni. Az anyanyelv figyelembe vételének szükséges volta az idegennyelv-tanításban szakmai-tudományos alapkövetelmény. Ha ezt bárki vitatja, csak azt demonstrálja, hogy fogalma sincs az idegennyelv-tanulásról.

Az angoltanítás olyan szakma, ami különösen büszke professzionalizmusára (lásd Phillipson 1992). A tanulók anyanyelvének ignorálása a tanításban olyan tett, amiről süt a professzionalizmus hiánya. Az Egyesült Királyságban és az Egyesült Államokban készített és onnan exportált angol tankönyvek, munkafüzetek, szótárak stb. zöme ignorálja a tanulók anyanyelvét s ebből a szempontból ezen anyagok professzionalizmusa megkérdőjelezhető. Vitathatatlan, hogy mindez a biznisz érdekében történik. Hatalmas konfliktus van itt a között, amit a nyelvpedagógia és alkalmazott nyelvészet tud, s a között, amit a biznisz csinál. Magyarán szólva: az üzleti érdekek fontosabbnak bizonyulnak a legalapvetőbb szakmai érdeknél, vagyis: az üzleti élet oly módon befolyásolja az angoltanulást és angoltanítást, hogy szakszerűtlenebbé teszi azt, mint amilyen lehetne. Ez a helyzet nekünk angoltanároknak, anyanyelvünktől függetlenül egyébként, olyan skizofréniát okoz, amellyel együtt kell élnünk egy ideig. A nagy kihívás abban áll, hogy őrizzük meg a professzionalizmust, de szabaduljunk meg e kínos tudathasadástól.

JEGYZETEK

- ¹ Itt és a továbbiakban az angol idézeteket saját fordításomban közlöm.
- ² Nincs tudomásom arról, hogy ebben milyen szerepet játszottak az amerikaiak vagy inkább talán az amerikai magyarok. Az amerikanizáció azonban (hasonlóan az imperializmus más formáihoz) lejátszódhat amerikaiak tevőleges részvétele nélkül is. Miként Phillipson (1992: 46) írja: „az emberek a lehető legemberbarátibb motívumoktól vezérelve is részei lehetnek egy imperialista struktúrának.”
- ³ Az *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* főszerkesztője, Jonathan Crowther egy interjúban (Kovács 1995: 59) kimondja, hogy „mi is el szeretnénk kerülni, hogy az *OALD* csak egy bizonyos anyanyelvű csoportot célozzon meg, akiknek a tipikus hibái egy behatárolt halmazt alkotnak. Az üzleti érdekünk is ezt diktálja, hiszen a szótárt az egész világon forgalmazzuk.” Mindazonáltal az anyanyelv nélküli fantomtanulóknak írt egy nyelvű szótárak monopóliuma megtörni látszik. Az angolul *semi-bilingual dictionary*-nek nevezett szótárak megjelenése (ilyen például a *Magyar Chambers*) és a nem angol ajkú országokban kiadott valódi kétnyelvű szótárak, pl. a *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans* (Biro, Kontra, Radnai 1989) reménykeltő jelei az angol terjedése paradigma ellensúlyozásának.
- ⁴ Érdekes kérdéseket vet fel a brit kormánynak a külföldi alkalmazottai nyelvtudásával kapcsolatos attitűdje. A brit diplomatáktól és a British Council vezető hivatalnokaitól megkövetelik, hogy állomáshelyük elfoglalása előtt a helyszínen fejlesszék nyelvtudásukat, amennyiben nem ismerik azt a nyelvet, amelyet az adott országban beszélnek. Ezt a nyelvi képzést anyagilag támogatják. Magyarország esetében még viszonylag alacsonyrangú diplomatákat is elhelyeznek vidéki családokhoz nyelvtanulás céljából. Szemben áll ezzel a gyakorlattal az, ahogyan a Council Magyarországra vagy más országba küldi angoltanárait. Szerződött tanárainak a Council nem ajánl fel nyelvi képzést Angliában, de akkor sem, amikor megérkeznek a célor-

szágba. Úgy tűnik, ezt a politikát azzal igazolják, hogy a szakképzett nyelvtanárok *a)* elég tehetségesek ahhoz, és *b)* eléggé motiváltak ahhoz, hogy maguktól „felszedjék” a célország nyelvét. Az 1990 óta a Council által Magyarországra küldött kb. 40 angol tanár között talán féltucat akad, akinek magyartudása meghaladja a legminimálisabb *survival Hungarian* szintet. A külföldi munkavégzés kezdetén szüksége van minden tanárnak a formális, rendszeres nyelvtanulásra. Ennek hiányában a még oly képzett angoltanárok is (akik munkába állásuk napjától keményen dolgoznak) demotiválódnak és nyelvtudásuk alacsony szinten fosszilizálódik. A fent idézett érv elfedi azt a tényt, hogy az üzleti érdekek „überolják” a szakmai megfontolásokat. Az általában két vagy három évre szerződötetett nyelvtanárok nyelvi képzése pénzbe kerül, és a tanárokat – talán helytelenül – a hivatásos diplomatákhoz képest „fogyóeszköznek” tekintik. (Jeremy Parrott személyes közlése)

IRODALOM

- Ackerman, Farrell (1996). Review of *The Oxford-Duden Pictorial Hungarian and English Dictionary*. Ed. by Laszlo Anyos, John Pheby et al. Oxford: Clarendon Press, 1995. 800 pp. \$55.00 (cloth). In: *Slavic and East European Journal* Vol. 40, No. 2, 412–413.
- Bereczky János (1997). A féltő szeretet szava. In: *Reformátusok Lapja*, 1997. január 12., 3.
- Biro, Ruth G., Miklós Kontra and Zsófia T. Radnai (1989). *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans*. Bilingual edition. Budapest: Tankönyvkiadó.
- The British Council Annual report 1995/96*. Kiadta a British Council.
- Csepeli, György and Antal Örkény with Kim Lane Scheppele (1996). Acquired Immune Deficiency Syndrome in Social Science in Eastern Europe. The Colonization of East European Social Science. In: *Replika*, Special issue 1996, 111–123.
- Di Pietro, Robert J. (1994). *Szerepjátékok a nyelvórán. Stratégiai interakció*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fekete Hajnal (1997). Charles Alderson. An interview conducted on 10 January, in Budapest. In: *Testing Matters: A Journal of English Language Testing in Hungary*, Vol. 2, No. 1, 17–21.
- Fonyódi, Jenő (1996). What is the Future of the Hungarian Language Exams? In: *NovELTy: A Journal of English Language Teaching and Cultural Studies in Hungary*, Vol. 3, No. 3, 46–51.
- Galtung, J. (1980). *The True Worlds. A Transnational Perspective*. New York: The Free Press.
- Jones-Petlane, Avis and Matthew Palmer (1991). Is the medium the message? In: *Első magyar alkalmazott nyelvészeti konferencia II. kötet*, 526–531. Nyíregyháza: Bessenyei György Tanárképző Főiskola.
- Karasszon Dezső (1997). A szigorú szeretet szava. In: *Reformátusok Lapja*, 1997. január 12., 3.
- Kontra, Miklós (1984). Should Hungarians Teach British English or American? In: Medgyes Péter és Nagy Edit (szerk.), *Az angolnyelv-tanítás módszertani irodalmából (Cikkgyűjtemény)*, 127–131. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.
- Kovács János (1995). Lesz-e birtokper Oxfordban? Beszélgetés Michael Swannal és Jonathan Crowtherral. In: *Modern Nyelvoktatás* 1/1, 57–61.
- Kusá, Zuzana (1996). The Immune Deficiency – Acquired or Inherited? In: *Replika*, Special issue 1996, 129–135.
- Laczkó Krisztina (1993). Szárnyalnak a Sólýmok, avagy az amerikai típusú névadási minta a sportban. In: *Névtani Értesítő* 15, 207–212.
- Máté János (1997). A szolgáló szeretet szava. In: *Reformátusok Lapja*, 1997. január 12., 1.
- Medgyes, Peter (1994). *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan.

- Medgyes, Péter and Angi Malderez (eds.) (1996). *Changing perspectives in teacher education*. Oxford: Heinemann.
- Phillipson, Robert (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford, Oxford University Press.
- Phillipson, Robert and Tove Skutnabb-Kangas (1996). English Only Worldwide or Language Ecology? In: *TESOL Quarterly* 30, 429–452.
- Tamássyné dr. Bíró Magda (1997). A nyelvvizsgáztatás ügye a Parlament Oktatási Bizottsága előtt. In: *Testing Matters: A Journal of English Language Testing in Hungary*, Vol. 2, No. 1, 15–17.
- Tsuda, Y. (1994). The diffusion of English: Its impact on culture and communication. *Keio Communication Review*, 16, 49–61.



A LIBROTRADE KFT. 1173 BUDAPEST, PESTI ÚT 237.

ajánlja

	OXFORD UNIVERSITY PRESS	
Michael Swan	HOW ENGLISH WORKS	2240 Ft
Hugh Trappes-Lomax	OXFORD WORDFINDER DICTIONARY	1936 Ft
	LIBROTRADE – SZABÓ ÉS TÁRSA	
Szabó Katalin	WAS? MANN? WOMIT? WOZU?	1288 Ft
	LIBROTRADE – PAGINARUM	
Dr. Bartáné Aranyi Edina	TÁRSALGÁSI KÉPESKÖNYV ALAP-, KÖZÉP- ÉS FELSŐFOKON	780 Ft
Lőrincz Zsolt	NÉMET TÁRSALGÁSI KÉZIKÖNYV KÖZÉP- ÉS FELSŐFOKON	1075 Ft
	GRIMM KIADÓ	
	DEUTSCHE APHORISMEN – NÉMET AFORIZMÁK	996 Ft
Bassola Péter – Emericzy Tibor	NÉMET NYELVTANI TÁBLÁZATOK	379 Ft
Emericzy Tibor	ÖNÉ A SZÓ – MAGYAR-NÉMET NÉMET-MAGYAR TEMATIKUS SZÓTÁR NYELVVIZSGÁRA KÉSZÜLŐKNEK	1540 Ft

**LIBROTRADE
KÖNYVRÉSZLEG**

1173 BUDAPEST Pesti út 237.
Tel.: 258-1463; Fax: 257-7472
E-mail: books@librotrade.hu

**KÓDEX KÖNYVÁRUHÁZ
EMELET**

**IDEGEN NYELVŰ
KÖNYVESBOLT**
1054 BUDAPEST Honvéd u. 5.
Tel./Fax: 153-0772

BOOKSHOP

1052 BUDAPEST Gerlóczy u. 7.
Tel./Fax: 118-8633

LIBROTRADE KÖNYVESBOLT
9700 SZOMBATHELY Berzsényi tér 2.
Tel.: 06/94-326-222

LIBROTRADE HELP KÖNYVESBOLT
9022 GYŐR Pálffy u. 3. (Saru köz)
Tel.: 06/96-327-428; 06/96-430-216

És a német ?

A hároméves némettanár-képzés eredményei és kérdőjelei

Magyarországon az elmúlt években az angol nyelv előretörésének lehetünk tanúi, anélkül, hogy kimondatott volna: az angol átvette az orosz helyét, és első idegen nyelv lett a közoktatásban. Ha bizonyos alapidokumentumokra (Nemzeti alaptanterv), döntésekre, de akár a tankönyvpiacra, szakkönyvkiadásra gondolunk, egyértelmű az angol kivételezett helyzete: a NAT élő idegen nyelv műveltségi terület kidolgozásában az angolos szakértők voltak túlsúlyban, lényegesen nagyobb a választék angol nyelvkönyvekből, a hazai módszertani szakirodalom szerzői majdem mind angol szakosok stb.

Nem véletlen, hogy a *Modern Nyelvoktatás* legutóbbi számában a hároméves angol nyelvtanár-képzés továbbfejlesztéséről olvashattunk.* (Innen a címben feltett kérdés: és a német?)

Az ELTÉ-n az angollal egyidőben indult, de más curriculummal és néhány éve más szervezeti keretek között működő hároméves német nyelvtanár-képzésről ritkán esik szó az egyetem falain kívül. Pedig e képzési forma reformjának és továbbfejlesztésének lehetőségeiről évek óta komoly szakmai viták folynak.

Most szeretnénk megragadni az alkalmat, hogy röviden bemutassuk programunk legfontosabb elemeit, az elmúlt évek eredményeit. Mindenekelőtt leszögezzük: ez a képzési forma beváltotta a hozzá fűzött reményeket. Továbbfejlesztése érdekében érdemes és fontos rávilágítani néhány jelenségre, ami veszélyeztet(het)i az eredeti képzési cél megvalósítását, azaz, hogy a jövő némettanárokat valóban a tanári pályára készítsük fel.

Miért is kell komoly erőfeszítéseket tenni, hogy minél jobb némettanárok kerüljenek az iskolákba? Terestyéni Tamás 1994-ben felmérést végzett a magyar lakosság idegennyelv-tudásáról, amely e folyóiratban is megjelent.¹ A válaszadók közül, akik úgy nyilatkoztak, hogy valamennyire jártasak a német nyelvben, csak 3 % állította, hogy „nagyon jól”, 17 % pedig, hogy „jól tud”. A többség tudását a „kevéske” (47 %), az „elboldogul” (27 %), ill. a „szinte semmi” (6 %) meghatározással jellemezte. Ami pedig a nyelv használatát illeti, pl. az angollal összevetve az idegen nyelvet tudók közül többen néznek német nyelvű TV-adásokat, többen használják turistaútjaikon a németet, több az olyan személyes külföldi kapcsolat, ahol németül kommunikálnak. Az angolra – e statisztika alapján – inkább a munkában van egyre nagyobb szükség.

* Bárdos Jenő – Medgyes Péter: A hároméves angol nyelvtanár-képzés továbbfejlesztésének lehetőségei, *Modern Nyelvoktatás* III/1–2, pp. 3–19.

A német mint idegen nyelv hazánkban tehát nemcsak gazdag hagyományokkal rendelkező tantárgy, hanem egyben olyan, amelynek használata a gyakorlati életben releváns és amely a társadalom elvárásai szempontjából is a leghasznosabbnak tartott nyelvek közé tartozik. Hatékony oktatására tehát nagy szükség van.

Német szakértők a magyarországi német tanárképzésről

1993 decemberében a Goethe Intézet „Curriculumrevision für eine praxisbezogene Lehrerausbildung” címmel nemzetközi konferenciát szervezett, amelyen lengyel, szlovák, cseh és német szakértők is részt vettek. Magyar részről többségben a különböző egyetemek és főiskolák érintett tanszékvezetői, vezető oktatói voltak jelen. Aki kicsit is ismerte a nyelvtanár-képzés korábbi, nem ki-mondottan a gyakorlatot szem előtt tartó, inkább az elméleti képzést hangsúlyozó hazai programját, meglepőnek tarthatta, hogy e konferencián konszenzus uralkodott a tekintetben, hogy szükség van a pályára jobban felkészítő tanárképzés megvalósítása érdekében a képzés egyes elemeinek megváltoztatására. Ezzel kapcsolatban Hans-Jürgen Krumm professzor (Universität Hamburg) leszögezte: „Azt a luxust, hogy ne legyen professzionális a tanárképzés, néhány nyugati ország még megengedheti magának. ... Azokban az országokban azonban, ahol szükség van hatékony nyelvtanításra és mennyiségi és minőségi nyelvtanár-képzésre, a tanárképzés kidolgozandó curriculumja nem veheti át a régi tartalmakat.”²

Hans Reich a korszerű képzésről szólva a következőket mondta: „Irigykedve nézzük, hogy Magyarországon egyfázisos képzés valósul meg, mivel ez inkább alkalmas arra, hogy a tanárképzésben összekapcsolja az elméletet és a gyakorlatot és a csak filológiai profillal szemben egy tanárképzési profil alakuljon ki.”³

Hans-Werner Schmidt (Goethe Intézet, Budapest) az elmúlt években több tanulmányában is foglalkozott a nyelvtanár-képzés különböző kérdéseivel. Megállapítása szerint míg a többi kelet-közép-európai ország már elindult a professzionális tanárképzés útján, addig hazánkban sokkal erősebben érvényesül a filológiai-szaktudományos szemlélet.⁴ Az ELTE-n folyó új típusú képzést egyik tanulmányában mint egyetlen „reformkonceptiót” említi, míg szerinte a többi intézményben továbbra is a hagyományos szaktárgyak fokozatos továbbfejlesztéséhez ragaszkodnak. Hangsúlyozza, hogy az ELTE modelljét (vö. 18–20. o.) nem vették át a legtöbb intézményben, csak a kereteket. Az iskolai gyakorlat intenzitása egyedül itt felel meg a gyakorlat-orientált képzés iránti elvárásoknak. Egyébként a felsőoktatásban átlagosan egy kb. kéthetes blokk biztosított a gyakorlásra, 10–20 óra tanítással, míg pl. Németországban a kétfázisos képzés keretében 2–300 órát tanít egy jövőbeni tanár (ún. Referendarzeit, gyakorlóév/ek), még mielőtt diplomáját megkapná.⁵ Az újragondolás, változtatás lehetőségeit pedig H. W. Schmidt a növekvő hallgatói létszámok és a romló feltételek, a sorozatos takarékosági intézkedések, létszámcsökkentés miatt nem látja reálisnak.

Keretfeltételek és az angol modelltől való eltérés egyik lehetséges oka

1992 és 1996 között a FEFA pályázatok alapján szétosztott pénzügyi támogatásból jelentős összegeket fordítottak a nyelvoktatás és a nyelvtanár-képzés fejlesztésére. Így fontos projektumok, eszköz- és könyvtárfejlesztés, továbbképzések, külföldi tanulmányutak valósulhattak meg, külföldi szakértők meghívása is lehetővé vált. De annak ellenére, hogy a különböző intézmények sokszor hasonló projektumokon dolgoztak, csak ritkán jött létre tartalmas szakmai együttműködés. (E cikk írásakor jutott el hozzánk a Goethe Intézet egyik új kiadványa, mely a *Dokumentation zu den Mentorenkursen in Ungarn* címet viseli. Ebben a füzetben dokumentálták az 1991 és 1997 között az ország kilenc városában, különböző egyetemekkel és főiskolákkal együtt lebonyolított vezetőtanár-képző kurzusokat. Ez arról tanúskodik, hogy mégis megvalósult valamifajta egységesség a némettanár-képzésben, legalábbis a vezetőtanárok felkészítése terén.)

A hazai lehetőségek közül, pl. az évenként megrendezésre kerülő Alkalmazott nyelvészeti konferencia adott alkalmat szakmai vitákra, beszélgetésekre, más intézmények koncepciójának megismerésére.

Amennyire egy kívülálló meg tudja ítélni, alapvető eltérés az angol területen megvalósult gyakorlattól, hogy nagyon hiányzik az intézmények közötti információcsere. Ha csak a hároméves tanárképzés példáját vesszük, a Medgyes-Bárdos cikkben bemutatott ELTSUP program éppen azért létesült, hogy összehangolja a tagközpontok munkáját.

Talán most az egységes tanárképzés bevezetésének hírére nem lenne indokolatlan napirendre tűzni a koncepciók, eddigi eredmények egyeztetését, értékelését.

A különbségek oka többek között a német mint idegen nyelv szakmódszertanának presztízsében, megítélésében is keresendő. H.-W. Schmidt szerint Magyarországon küzdeni kell azért, hogy egyáltalán elismerjék ezt a nyelvpedagógiai szakképzést mint egyben kutatható tudományágot, hiszen messze áll attól, hogy – ahogyan ez a Goethe Intézet előbb említett konferenciáján mint curriculáris célkitűzés megfogalmazódott –, vezető diszciplína legyen.⁶ Földes Csaba (Szeged, Veszprém) is többször nyilatkozott tanulmányaiban a didaktika alulreprezentált voltáról a magyar felsőoktatásban, akár a kutatás akár az oktatás oldalát nézzük.⁷

A következőkben szeretnénk szemléltetni, hogy az elmúlt hét esztendőben hogyan alakult az ELTE-n a némettanár-képzés nyelvpedagógiai programja és hogyan képzelhető el ennek továbbfejlesztése.

A hároméves német nyelvtanár-képzés megalakulása, eredeti céljai és feladatai

A megalakulás indokai tulajdonképpen azonosak az angol nyelvtanár-képzésével: az orosz nyelv kötelező tantárgy helyett választható tantárggyá vált, és a tanulók zöme inkább angolt vagy németet kívánt tanulni, így jelentős tanárhiány állt elő. Az új típusú német nyelvtanár-képzés tantervének kidolgozására nem állt rendelkezésre idő: a tantervi programot 1990 őszétől, a képzés bein-

dulásával egy időben kellett kidolgozni az újonnan toborzott oktatói gárdának. Az akkori helyzetben úgy tűnt, hogy a felmerülő égető feladat megoldását össze lehet kapcsolni a tanárképzés korszerűsítésével. Neves német szakértők (Krumm és Neuner professzor) és a Goethe Intézet is támogatták a Német Tanárképző Központot. Nagy segítséget jelentett az új képzési forma kialakításában, a keretfeltételek megteremtésében többek között a liechtensteini kormány támogatása, a PHARE program keretében kapott anyagi támogatás és a négy – már említett – FEFA pályázaton elnyert összeg.

A Német Tanárképző Központ (Institut für Deutsch als Fremdsprache) akkori vezetője, Tóth Pál a következőkben fogalmazta meg az újonnan alapított intézmény feladatait:⁸

- a) a hároméves, gyakorlat-orientált német szakos nyelvtanár-képzés programjának kidolgozása és végrehajtása,
- b) kétéves, az előzőre épülő graduális német szakos tanárképzés megvalósítása,
- c) posztgraduális képzés kidolgozása német szakos nyelvtanárok részére,
- d) tanár-továbbképzések és szaktanácsadói tevékenység biztosítása,
- e) multiplikátorok és mentorok ki- és továbbképzése,
- f) alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai kutatómunka végzése,
- g) tananyagok, tankönyvek, tantervek készítése és bírálata.

A legsürgetőbb feladat 1990-ben természetesen az egyszakos, hároméves alapképzés programjának kidolgozása volt. Ennek homlokterében a nyelvtanári kompetenciák kialakítása és fejlesztése állt. A nyelvtanárnak elsősorban biztos nyelvtudásra, nyelvészeti, irodalmi, pedagógiai-módszertani szaktudásra van szüksége és képesnek kell lennie arra, hogy nemcsak szaktudását, hanem személyiségét is innovatívan fejlessze. Ez határozta meg, hogy mennyiben módosul, illetve tér el a képzés programja a korábbi egyetemi tanárképzéstől.

1. sz. táblázat

Az ötéves bölcsészképzés és a hároméves nyelvtanár-képzés tantárgyankénti óraszámkerete az ELTÉ-n

TANTÁRGY	Bölcsészképzés	Nyelvtanár-képzés
nyelvészet	31 (33, ha a specializáció nyelvészet)	18
irodalom	28 (30, ha a specializáció irodalom)	18
országismeret	2	6
nyelvgyakorlat	13	28
szakmódszertan	8	30
összesen:	84	100

Nagy változást jelent a nyelvgyakorlat és a szakmódszertan óraszámának jelentős megnövekedése. Ez a növekedés azonban nem jellemző valamennyi hazai tanárképző intézmény képzésére, még a főiskolákéra sem. Jól szemlélteti a különbséget az a táblázat, amely 1992-ben egy körkérdés alapján készült. A megkérdezett összes német nyelvtanár-képzéssel foglalkozó intézményből (egyetem és főiskola) négy tanárképző főiskola válaszolt és ismertette tanegységeiket és azok óraszámát. Az összehasonlítás azért is indokolt, mert a hároméves képzés olyan főiskolai diplomát ad, amely feljogosít valamennyi iskolatípusban való tanításra, viszont a képzési idő eltér a tanárképző főiskoláktól (az előbbiben három, az utóbbiban négy év).

2. sz. táblázat

Az egyes tantárgyak összóraszámja a német nyelvtanár szakos képzésben néhány tanárképző főiskolán és az ELTE hároméves képzésében

TANTÁRGY	1. főisk.	2. főisk.	3. főisk.	4. főisk.	ELTE
nyelvészet	25	18	18	16	18
nyelvgyakorlat	18	26	30	20	28
irodalom	12	16	10	19	18
országismeret	12	4	4	6	6
szakmódszertan	5	8	20	6	30
összesen:	75	76	82	69	100

1992-ben csupán egy főiskola rendelkezett az ELTE-hez hasonló magas órásszámmal a szakmódszertan területén. Nem létezett egységes koncepció arról, hogy mely tantárgyak fontosak és relevánsak a német szakos nyelvtanár-képzés számára. Hogy azóta változtak-e a tantárgyak arányai, s ha változtak, miben, hogyan, azt nem tudjuk.

A hároméves német szakos nyelvtanár-képzés eredeti célkitűzései ma is aktuálisak és relevánsak.

A megvalósítás szakaszai 1990-1993

A képzés teljes curriculumának kidolgozása akkor akadt meg, amikor az 1992-ben létrejött Germanisztikai Intézetbe integrálódott a Német Tanárképző Központ. Azóta négy tanszék (Német Nyelvészeti Tanszék, Németnyelvű Irodalmak Tanszéke, Német Nyelvoktató Központ, Német Szakdidaktikai Központ) biztosítja mind a bölcsészképzés (ötéves), mind a német nyelvtanár-képzés (hároméves) szakmai háttérét. Ez lényegesen megváltoztatta a képzés tartalmát. Eredetileg pl. nyelvészetből és irodalomból egy speciális programot kaptak volna a nyelvtanárnak készülő hallgatók, a tanári pályához szükséges alapképzést, speciális tartalmakkal. Az intézet megalakulása után immár ugyanazokból a tanegységekből választhattak, mint az ötéves képzésben résztvevők, csak kötelező

óraszámuk kisebb ezekből a tárgyakból. A nyelvórák és a szakdidaktikai tanegységek száma sokkal magasabb. Ezt a magas óraszámot az indokolja, hogy a harmadik év elején a hallgatók már kellő nyelvi és szakmai kompetenciával kezdhessék meg iskolai gyakorlatukat.

Ugyanakkor a bölcsészképzésben résztvevő hallgatók nyelvpedagógiai tanegységeinek száma is négyre emelkedett, ami a korábbi helyzethez képest nagy előrelépést jelentett.

A Német Szakdidaktika Központ munkatársai által kidolgozott tanegységek a következők:

3. sz. táblázat

A hároméves német szakos nyelvtanár-képzés nyelvpedagógiai tanegységei és azok rövid tartalma

Szemeszter	Tanegység	Tartalma	heti óraszám
2.	Bevezetés a nyelvpedagógiába (1997 óta előadás, korábban)	A nyelvtanítás céljai, feladatai, módszerei, a nyelvelsajátítás alapjai stb.	2
3.	A nyelvpedagógia alapjai 1	A nyelvtanítás tartalmi, a nyelvi készségek fejlesztése, recepció és produkció stb.	4
4.	A nyelvpedagógia alapjai 2	A nyelvtanítás tervezése, interakciók, motiváció stb.	4
4.	Nyelvpedagógiai alapvizsga	A 2–4. szemeszter anyaga	—
5. és 6.	Nyelvpedagógiai szakszeminárium	A szakmódszertan egyes területeinek beható tanulmányozása	2 és 2
5. és 6.	Tanítást kísérő szeminárium	Az iskolai gyakorlatot támogató gyakorlati foglalkozás	2 és 2
5. és 6.	Iskolai gyakorlat	Hospitálás és tanítás	6 és 6
6.	Szakedolgozat	A hallgató által választott nyelvpedagógiai téma	—
6.	Államvizsga	A szakedolgozat védeése, egy további nyelvpedagógiai téma és a vizsgatanítás jegye	—
összes óra:			30

Az első évfolyam 1992 őszén kezdte meg iskolai gyakorlatát. Ez az új típusú tanítási gyakorlat ötvözni próbálja a magyarországi egyfázisos és a más országokban, így pl. Németországban folyó kétfázisos tanárképzést. A hallgatók egy teljes tanévet töltenek az iskolákban, ahol heti 4 órában tanítanak. Ezzel párhuzamosan bejárnak az egyetemre, ahol különböző szemináriumokon vesznek

részt, melyeknek célja részben a tanítási gyakorlat segítése, részben pedig a hallgatók elméleti felkészültségének elmélyítése. Ez a tanítási gyakorlat nem gyakorlóiskolákban folyik, hanem a főváros és környéke különböző iskoláiban.

Az új típusú iskolai gyakorlat megszervezése azt is jelentette, hogy ki kellett alakítani a gyakorló tanítás szervezeti kereteit és fel kellett készíteni a vezetőtanár-jelölteket a rájuk váró feladatokra. Ez több lépcsőben és csoportban történt, 1991 óta folyamatosan, különböző intenzitással. A legtöbb kollégának módja volt részben a Goethe Intézet, részben az ELTE támogatásával egy németországi tanfolyamon is résztvenni és megismerkedni az ottani iskolai gyakorlattal, konzultálni vezetőtanárokkal és tanárjelöltekkel.

A hároméves képzés curriculumát és tapasztalatainkat a harmadik tanév végén, 1993-ban egy kétnapos konferencia keretében kiértékeltek, dokumentációja egy évvel később nyomtatásban is megjelent.⁹ Erre a rendezvényre az intézet munkatársain kívül néhány hazai és külföldi vendéget is meghívtunk.

1994-től máig

A Német Tanárképző Központ indulásakor meghatározott feladatok (lásd 18. o.) nagy részét mind a mai napig ellátják a Germanisztikai Intézet különböző tanszékeinek munkatársai, de a keretek változása miatt jelentős módosításokkal.

- a hároméves képzésre épülő kétéves képzés kizárólag irodalom és nyelvészet tanegységeket tartalmaz;
- a posztgraduális (szakértői) képzés koncepciója, mely szakdidaktikán kívül alkalmazott nyelvészeti, pedagógiai és pszichológiai tanegységeket is tartalmaz, akkreditációja folyamatban van;
- a tanár-továbbképzés terén az elmúlt hét évben elég kevés lehetőség nyílt, de épp a napokban jelentek meg a Művelődési Közlönyben az MKM-be benyújtott programok, köztük a szakdidaktika kínálata;
- a mentorképzés különösen az első éveken, az iskolai gyakorlat kialakításakor volt központi kérdés, de az e formában továbbképzett kollégák teljesítményének elismertetése még mindig nem megoldott.

Ami az f) és g) pontokat illeti (lásd 18. o.) a Német Szakdidaktikai Központ munkatársai közül az elmúlt években öten szereztek nyelvpedagógiából egyetemi doktori fokozatot, egy kolléga a Germanisztikai Intézet Ph.D.-programjában folytat nyelvészeti tanulmányokat. Az egyetemi oktatómunka mellett számtalan kisebb-nagyobb tanulmány, tananyag, tanterv, segédanyag és fontos projektmok bizonyíthatják, hogy sikerült a kutatómunka terén is előre lépni.

Ilyen helyzetben érte a képzési programot először az egyetemeket sújtó pénzhiány, az ezt követő megszorító intézkedések. Számunkra a központi kérdést az egyéves iskolai gyakorlat várható lerövidítése és az ebből következő curriculáris módosítások jelentették.

Az 1995/96-os tanévben a FEFA pályázaton elnyert pénzek átcsoportosításával még sikerült finanszírozni az egyéves tanítási gyakorlatot, másként fogalmazva, honorálni a vezetőtanárok munkáját. Az 1996/97-es tanévben az ELTE már nem tudta saját erőből megoldani ezt a problémát. Ekkor a Soros alapítvány támogatásával sikerült megmenteni a hároméves modell legfontosabb vívmányát, melynek lerövidítése az egész curriculum megváltoztatását tenné szük-

ségessé. A bizonytalanságok miatt a tanegységek esetleges módosításait már 1996 tavaszán ki kellett dolgozni.

Többször vitatkoztunk vendégszakértőkkel is (Rösler professzorral 1994) arról a lehetőségről, hogy megőrizve a képzés innovatív eredményeit, indokolt lenne a tanulmányi időt négy évre felemelni. A 18 éves korban bekerülők gyakran nem rendelkeznek még kellő érettséggel, és a négy év során több szakmai ismeretet lehetne arányosabban elosztva, nyugodtabb „tempóban” elsajátítani. Ennek jogosságát a hallgatók gyakorlata is bizonyítja, egyre többen halasztják diplomamunkájuk megírását az iskolai gyakorlat elvégzése utáni tanévre.

Sajnálatos tény, hogy a közvélemény, az iskolák, iskolaigazgatók még mindig nem ismerik pontosan, mi is a különbség a különböző nyelvtanár-képzési formák között. A hároméves nyelvtanár-képzést sokan amolyan gyorstalpaló képzésnek tartják, és a tanárok alkalmazásáról döntve feltétlenül előnyben részesítik az ötéves képzésben részt vett végzősöket. Ezzel a kérdéssel összefügg az a téves információ is, amelyet gyakran olvashattunk a sajtóban, hogy az orosz tanárok (később más szakosak) átképzése és a hároméves nyelvtanár-képzés ugyanazon curriculummal működik. Ha az így lenne, az szakmailag alapvetően téves döntéseket jelentett volna, gondoljunk csak a képzésben résztvevők előképzettségének, szakmai gyakorlatának, ismereteinek különbségére.

A nyelvpedagógia mint tudomány

A korábbi évtizedekhez képest nagyarányú óraszám-emelkedés ellenére sem sikerült mind a mai napig a nyelvpedagógia presztízsét a többi egyetemi tantárgyéhoz közelíteni.

A hazai főiskolákon, egyetemeken didaktikát/metodikát (a németországi gyakorlatban leginkább ez az elnevezés fedi azokat a tartalmakat, amelyeket e tárgy keretében közvetíteni kell) oktatók évek, de inkább évtizedek óta nem tudnak megfelelő tudományos fokozathoz jutni a saját szakterületükön. Korábban maga a tárgy a szakdidaktika (nyelvpedagógia, didaktika/metodika, szakmódszertan) nem lehetett főtárgy az egyetemi doktori vizsgán. Néhány éve (1988-ban az ún. „kisdoktori” eljárásban) ez lehetővé vált, de hamarosan újból változott a helyzet, a kisdoktori fokozat már nem számít tudományos fokozatnak, csak a korábban megszerzett kandidátusi, ill. az 1993 óta megszerzhető Ph.D.-fokozat jelent tudományos kvalifikációt. Ehhez viszont ebből a tudományágból akkreditált programokra lenne szükség, amire németből jelen pillanatban nincs kilátás. (1996 óta van ugyan lehetőség Pécsen a Janus Pannonius Tudományegyetem alkalmazott nyelvészeti programjába bekapcsolódni, illetve időközben akkreditálták az angol nyelvpedagógiai programot az ELTE-n.) H.–W. Schmitt már idézett cikkében megjegyzi, hogy 1993 óta napirenden van és állandóan halasztódik egy német nyelvpedagógiai program akkreditálása az ELTE-n. Nem tartja optimális megoldásnak azt, hogy az új programot a nyelvtudományhoz kapcsolják, ezzel kitolódik és az első végzetek feladata lesz majdan kivívni a szak emancipációját.

Most, 1997 nyarán ez az akkreditáció még mindig nem történt meg, illetve időközben nem akkreditálták, azaz pontosabban átdolgozásra visszaadták „a

szak neves, Ausztriában és Németországban tevékenykedő professzorai által támogatott” programot.¹⁰

Tehát ördögi körről van szó: nincsenek kvalifikált szakemberei a német mint idegen nyelv didaktikája tudományágnak (maradjunk most a német megjelölésnél), ezért nem lehet akkreditálni a programokat, de amíg nincsenek ilyen programok, nem is lesznek e szakterületen felülről is elismert szakemberek. Ez a képzés színvonala, elismertsége szempontjából igen hátrányos.

Korábban a csekély számú didaktikaórát gyakorló tanárok, vezetőtanárok, majd többségben e területről az egyetemekre, főiskolákra került tanárok tartották, akik sokszor nyelvtanári státuszban voltak. Ez a tény is bizonyára gyengítette a didaktika amúgy is alacsony presztízsét. A másik út az volt, hogy aki tudományos pályát akart befutni, váltásra kényszerült és a nyelvtudományt vagy pl. a pedagógiát választotta, mert ez utóbbi felvállalta a nyelvpedagógiai témákat is. De a „valódi” tudományok közül Magyarországon tulajdonképpen egyik sem érzi magáénak azt a kutatási területet, amelyet a didaktika felölel: a nyelvészetnek túl gyakorlatközpontú, a pedagógiának túl nyelvészeti, az alkalmazott nyelvészetnek pedig túl szűkre szabott, ha csak egy adott nyelv oktatását vizsgálja. Így nehéz kialakítani egy olyan műhelyt, ahol a számos, kutatásra és feldolgozásra váró feladatot el lehetne végezni, ami a tartalmi megújulás egyik alapvető szakmai feltétele lenne a tudományszervezés és a felsőoktatás területén egyaránt.

Ugyanakkor napjainkban pl. a továbbképzésekben rejlő anyagi lehetőségek miatt is gyakorlat, hogy a didaktikával, nyelvpedagógiával foglalkozó szakemberek feladatait sokan szívesen átvállalják. Ez az a tantárgy, amihez állítólag mindenki ért, aki nyelvet, nyelvészetet vagy irodalmat tanít.

Összegzés: Az itt leírtak egy hatéves periódus eredményeit és problémáit vázolták. Szándékunk az volt, hogy bemutassuk, mennyiben hasonlít és mennyiben tér el a német nyelvtanár-képzés helyzete az angoltól, hogyan alakult ki az ELTE-n ez a külföldi kollégák által „Budapester Modell”-nek nevezett újszerű program. Egyben arra is fel akartuk hívni a figyelmet, hogy ez a nemzetközileg is elismert szakmódszertani képzés érdemes arra, hogy a kilátásba helyezett változások ellenére fennmaradjon és továbbfejlődjön. Véleményünk szerint, és ezt a német szakértők is hangsúlyozták, az egyetemi oktatásba integrált gyakorlat-orientált szakmódszertani képzést nem lenne szabad anyagi megfontolásból a szaktárgyi képzéstől elkülöníteni. Reméljük, hogy ezt más intézményekben is idejében felismerik.

JEGYZETEK

¹ Terestyéni Tamás: Vizsgálat az idegennyelv-tudásról... *Modern Nyelvoktatás* II. / 3. sz. (1996) pp. 3–16.

² Goethe-Institut Budapest (szerk.): *Curriculumrevision für eine praxisorientierte Lehrerausbildung. Dokumentation der Internationalen Konferenz am 3./4. 12. 1993*. Budapest 1994, p.12.

- ³ Reich, H. H.: Anforderungen an ein zeitgemäßes Ausbildungsprofil. Versuch einer Zusammenfassung. In: Goethe-Institut Budapest (szerk.): *Curriculumrevision für eine praxisorientierte Lehrerausbildung. Dokumentation der Internationalen Konferenz am 3./4.12.1993*. Budapest 1994, p. 51.
- ⁴ Hans-Werner Schmidt: Weiterentwicklung des Faches Didaktik/Methodik Deutsch als Fremdsprache als Voraussetzung zur notwendigen Reform der Deutschlehrerausbildung in Ungarn. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* 1995, p. 170.
- ⁵ Hans-Werner Schmidt: Qualifizierung von Menoren für die schulpraktische Ausbildung. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. 1994, pp. 137–138.
- ⁶ Goethe-Institut Budapest (szerk.): *Curriculumrevision für eine praxisorientierte Lehrerausbildung. Dokumentation der Internationalen Konferenz am 3./4.12.1993*. Budapest 1994, p. 56.
- ⁷ Földes, Csaba: Neue Ansätze der Lehrerausbildung im Spannungsfeld zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Nationalitätensprache. In: *Info DaF* 21, 1994, 4, pp. 431–443.
- ⁸ Tóth, Pál: Institut für Deutsch als Fremdsprache. Budapest, 1990. Kézirat, p. 3.
- ⁹ Petneki Katalin/Schmitt, Wolfgang/Szablyár Anna (szerk.): *Curriculumevaluation der Deutschlehrerausbildung aus didaktischer Sicht. Tagungsdokumentation*. (=Budapester Beiträge der Germanistik, Band 25) Budapest, 1994.
- ¹⁰ Hans-Werner Schmidt: Weiterentwicklung des Faches Didaktik/Methodik Deutsch als Fremdsprache als Voraussetzung zur notwendigen Reform der Deutschlehrerausbildung in Ungarn. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* 1995, p. 173.

IRODALOM

- Hajdú, Erzsébet: Die Sprachpraxis. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung*. Különszám 1994, pp. 40–43.
- Hajdú, Erzsébet: Ungarn nach der Wende – Neue Ansätze in der Deutschlehrerausbildung. In: *Interaktiver FSU. Wege zur authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffer zum 60. Geburtstag*. Szerk. F.-J. Meißner. Tübingen, Narr, 1997
- Morvai, Edit: Das Schulpraktikum in der dreijährigen Deutschlehrerausbildung an der Eötvös Loránd Universität/Budapest. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung*. Különszám 1994, pp. 55–58.
- Orosz, Magdolna: Die Rolle der Literatur. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung*. Különszám 1994, pp. 37–40.
- Petneki Katalin – Schmitt, Wolfgang – Szablyár Anna (szerk.): *Curriculumevaluation der Deutschlehrerausbildung aus didaktischer Sicht. Tagungsdokumentation*. (=Budapester Beiträge zur Germanistik. Schriftenreihe des Germanistischen Instituts der Loránd-Eötvös-Universität. Band 25) Budapest, 1994
- Petneki Katalin: A hároméves német nyelvtanár-képző szak módszertani programja. Második Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia.
- Petneki Katalin: A nyelvtanárok kommunikatív kompetenciájának deziderátumai. In: *Első Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia Nyíregyháza*, 1991, I. kötet, pp. 158–162.
- Petneki, Katalin – Zalán-Szablyár, Anna: Das neue Ausbildungsmodell „Didaktik-Methodik” am Germanistischen Institut der ELTE. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* 1993, pp. 107–119.
- Petneki, Katalin: Die methodisch-didaktische Kompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung*, Különszám 1994, pp. 44–48.
- Zalán-Szablyár, Anna: Dreijährige Deutschlehrerausbildung. Curriculumentwicklung an der Eötvös Loránd Universität/Budapest. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung*. Különszám 1994, pp. 27–30.

Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira

III. rész

Akciókutatással megalapozott koncepció a magyarországi pedagógusképzés radikális megújításához

Tanulmányosorozatunk harmadik részében az 1971-ben kezdődött és 2005-ben befejeződő akciókutatás-sorozatunk legkényesebb témájáról lesz szó: a pedagógusképzés évszázadok óta halmozódó, s mindmáig megoldatlan problémagubancairól. Emlékeztetni szeretnénk arra, hogy cikksorozatunk első darabjában (*Modern Nyelvoktatás* 2. évf. 4. sz. 22–30. p.) bejelentettük: kutatásainkat részben egy tudatosult pedagógiai válságtani felfogásmód, részben pedig a napi praxis, illetve a pedagógiai elméletalkotás és kutatás, illetve oktatáspolitikai válságkezelő innovációs rohamok és nekibuzdulások környezetében végezzük egy reménypedagógiai felfogás jegyében. Ez annyit jelent, hogy eszünk ágában sincs elhinni, s másokkal elhitetni, hogy a mi eddigi negyedszázados erőfeszítéseink bármit is megoldanak tömegméretekben. De egyet nem tagadhatunk le. Konzekvensen négy nagy (már az előző írásokban is ismertetett) problémacsoportra keressük kutatóként a választ. A problémacsoportok az alábbiak.

- 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 réteg-hovatartozástól függetlenül az iskola megközelítően azonos esélyt biztosítson minden tanuló képességeinek kibontakozásához?
- Meddig tartható és működtethető a tömegoktatás intézménye a professzionalitást 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 laikus is láthatja, hogy e problémacsoportok háttérében a sokat emlegetett „emberi tényező” kérdésköre áll, esetünkben emberi tényezőkön a pedagógus kompetenciáját, munkakultúráját, szakmai felelősségét értve. Másként fogalmazva, mi azt gondoljuk, hogy az előzőekben idézett válságszindrómák mint megoldásért kiáltó problémacsoportok a pedagógus szakma újragondolása és

végiggondolása nélkül megválaszolhatatlanok. Ez utóbbi álláspontunk – nem szívesen ugyan, hanem kényszeredetten – tudomásul veszi, hogy iskolák a XXI. század közepéig feltehetően létezni fognak, még annak ellenére is, ha az információs társadalom, az internet világa mindennapjaink részévé válik. De azt is tudomásul vesszük, hogy a tanulás – tetszik, nem tetszik – életforma lesz a születéstől a halálig, s ebben a helyzetben valamiféle pedagógusra, andragógusra, pszichoterapeutára mégiscsak szükség lesz az agyoncivilizált világban éppúgy, mint a perifériákra szorult szerencsétlen sorsúak világában. Tömören szólva: iskola lehet, hogy nem lesz (magunk nem fogjuk sajnálni a kimúlását), de valamiféle, embereken segítő, a kultúra, az írott kultúra és a civilizátumként jellemzett tömegkultúra dzsungelében valamiféle kalauzra, segítőre, szakmai, szellemi teljesítményeket megítélőkre, minősítőkre („vizsgáztatókra”), a tudomány és a művészet termékeit jól-rosszul tematizálókra (tantárggyá, kurzussá gyúrókra, átpofozókra) szükség lesz. Még az is előfordulhat, hogy az a foglalkozásnév, amit ma pedagógusnak mondunk, kiostálódik, de az is elképzelhető, hogy professzionalizálódva jelentős szakmai presztízstre tehet szert. Hosszú távban gondolkodva tehát úgy véljük, minden lehetséges. Rövidebb távon azonban marad a nyers tény: iskolák vannak, pedagógusképzés és -továbbképzés – úgy, ahogy eddig is volt – ma is van, s bő fél évszázadra előretekintve marad is. A vele való foglalkozás nem passzió, hanem olyan kihívás, amelyre, ha értelmes és kivitelezhető választ tudunk adni, egyben válaszolunk a már többször említett kérdéseinkre: az *elidegenedésként*, az *esélybiztosításként*, a *professzionizációként*, az *elviselhető iskolai praxisként* címkézett témakörökre is.

E nem túl lelkes prolegoména után lássuk, hol tartunk a pedagógusképzés és -továbbképzés ügyében, hogyan látjuk a teendőinket, elvégzett kutatásaink és fejlesztéseink tükrében.

A pedagógus szakma kritikája

A pedagógusképzés megújítása esetében tudnunk kell, hogy a legnagyobb létszámú értelmiségi foglalkozás sorsáról, jövőjéről van szó. (Az 1995-ös statisztikai adatok alapján: 183 316 fő.) A társadalom liberalizálódásával szokás a közoktatást, illetve az iskolát szolgáltatásként jellemezni, s ezzel mintegy enyhíteni az iskolába járó népesség gondjait és kínjait. A legfőbb probléma azonban az, hogy „a pedagógiai szolgáltatást élvezőknek” előbb-utóbb munkába kell állniuk, vállalkozásba kell kezdeniük, egyáltalán: boldogulniuk kell azzal a tudással és képességegyüttessel, amelyet az iskolában 12 év alatt úgy-ahogy összegyűjtöttek. A beilleszkedés – persze egyéb okok miatt is – nem mindig sikeres. A „szolgáltatásban” részesülő szülők, tanulók, munkáltatók egyaránt elégedetlenek. Az elégedettek a kevés kivételhez számíthatók. Ezért aztán nem véletlen, hogy mind külföldön, mind Magyarországon, mind a szakmán belülről, mind kívülről felerősödik egy kritikai hangvétel a pedagógusokkal szemben. A témakört jól ismerő és kutató Nagy Mária szerint „a kérdés az, hogy *megfelelő szakmai tudással rendelkeznek-e a tanárok*, vagy hogy *egyáltalán szakma-e a tanítás* [a mi kiemelésünk], sokszor igen éles és durva támadásban fogalmazódik meg. Angliában pl. a 70-es évek közepe óta folyó oktatáspolitikai vitákban [...] szimbolikus jelentőségűvé vált a Brit Gyáriparosok Szövetsége képviselőjének

egy oktatási hetilapban megjelent cikke, amely „A tanárokat vádolom!” címmel jelent meg. Amerikában a 80-as évek elejének egy sikerkönyve *Segítség! A tanárok nem tudnak tanítani!* címet viselte.”¹

A rendszerváltás utáni időszak jellegzetes szakmakritikáját Surányi Bálint tette közzé „Kicsoda a pedagógus és miért jelenthet ez problémát” címmel. A pedagógus szakma gondjait – politológiai és szociológiai dimenzióban – interpretálva olyan következtetést fogalmaz meg, amely a képzésnek – napjaink pedagógusképzésének is – igen kemény dilemmája: „... az a kívánatos, ha a pedagógus a szerepidentitás általános problémáival és ebben saját döntési alternatíváival még az előtt szembesül, mielőtt ténylegesen a pályára lépne. Ennél sokkal kevésbé tartom értékesnek azt a képzési stratégiát, amelyik elveket, értékeket és technikákat közvetít, de a társadalmi koordinátákkal és az identitás dilemmáival nem szembesíti a jelölteket, abból a meggondolásból, hogy helyesebb, ha ezeket mindenki a tanítás folyamatában, fokról fokra ismeri föl és küzdi ki megoldását – ha tudja.”²

A hazai közoktatási rendszer napjainkban tapasztalható gyors és folyamatos, a struktúrát és a tartalmat egyaránt érintő átalakulási folyamatához hasonló változások Európa és a világ más országaiban is lejátszódtak. De ott is általános tapasztalat, hogy a közoktatásban bekövetkező változások ott is csak késve és esetlegesen jelentek meg a pedagógusképzés vagy a továbbképzés rendszerében. Erre utaló kritikaként is értelmezhetjük a nálunk ma elsősorban alternatív pedagógiákként (Montessori, Freinet, Waldorf stb.) ismert pedagógiák és programok továbbképző tanfolyamokon, vagy önálló, graduális képzésben való ismételt megjelenését. Ezen túlmenően az elmúlt két évtizedben nemzetközi konferenciák sora – például az ATEE (Association for Teacher Education in Europe) és az EFFE (European Forum for Freedom in Education) rendszeres, évenkénti konferenciái, az OECD szervezetén belül működő Centre for Educational Research and Innovation 1988-as konferenciája stb. – foglalkozott a pedagógusképzés problémáival és egyre sürgetőbb reformjával. A problémafeltárás és megoldáskeresés terén legtovább valószínűleg az EFFE pedagógusképzési szekciója jutott, amelyen belül több ország szakmai kompetenciájának összefogásával egy „európai tanárképzési modellkísérlet” gyakorlati kipróbálása is felmerült.

A kritikák és a megoldási javaslatok természetesen a résztvevők köre és tapasztalati bázisa által erősen meghatározottak, ennek ellenére felvázolhatók azok a témakörök, amelyekben a vélemények többé-kevésbé konvergálnak.

- Az oktatáskutatás és az oktatásirányítás szakembereinek általános véleménye, hogy a közoktatási rendszerből kikerülő teljesítménye általában elmarad a kívánt szinttől.
- A közoktatási rendszer „alulteljesítése” összefüggésben van a pedagógusképző intézmények szakmai felkészítésével.
- Az oktatási rendszer konzervativizmusra leginkább hajlamos intézményei a pedagógusképzők.
- A pedagógusképzésben oktatók iskolaképe, pedagógiaképe, gyermek- és pedagógusképe időnként korrekcióra szorul (a „képzők képzése”).
- A pedagógiai tárgyak tartalma mindenütt revízióra szorul (a 60-as évek-

- ben tanított „neveléseméleti egyveleg” hozzájárult ahhoz, hogy az egyetemi/akadémiai világ megvetéssel fordul a „neveléstudomány” felé).³
- Az iskola minősége, a pedagógusok professzionalitása és a tanulók teljesítménye iránti fokozódó érdeklődés a nemzetközi verseny éleződésével magyarázható (a pedagógusok professzionalitása az 1990-es évek európai oktatáspolitikájának egyik alapkérdése).⁴
 - A pedagógusképzésnek, de egyetlen más szakmai képzésnek sem tesz jót a hosszú ideig tartó szegregáció, mert az érintett intézmények „túlszocializálják” jelöltjeiket (Figyelem! Ez nem azonos például az egyetemi szintű tanítóképzéssel kapcsolatban Franciaországban időnként felmerülő szakmai „túlképzéssel”, azzal ellentétes folyamatot jelöl: infantilizálja a hallgatókat.)⁵
 - A pedagógus professzionalitásának igénye, a pályán belüli szegregáció elkerülése, a pedagógusok társadalmi elismertségének növelése – összefüggésben a nemzetközi versenyben való aktív közreműködéssel – a pedagógusképzés minden szintjét egyre inkább az egyetemek felé tereli, néhány ország esetében már az egész rendszer integrált, példa erre Franciaország.⁶
 - A pedagógusképzés egyetembe integrálása általában együtt jár a pedagógusképző karok, tanárképző karok, pedagógiai karok, „neveléstudományi” karok meglétével, megerősítésével vagy létrehozásával (az elnevezés országonként más és más lehet).⁷
 - Konszenzushoz közelít az a megoldás, amelyben a pedagógiai kar a képzés egészéért viseli a felelősséget, kutató és fejlesztő tevékenysége átfogja a pedagógia egészét.⁸
 - A pedagógiai karok képző, kutató és fejlesztő intézményként funkcionálva képesek lehetnek a graduális és a posztgraduális képzés „felépülő rendszerének” kidolgozására.⁹
 - A pedagógiai karok képző, kutató és fejlesztő intézményként funkcionálva képesek lehetnek az oktatási rendszer önreflexiós folyamatait rövidíteni.
 - A pedagógusképzés egyik neuralgikus pontja a gyakorlati képzés: az optimálisnak tartott arányok a teljes képzéshez viszonyított 33 és 10–15 % között mozognak, abban azonban konvergálnak a vélemények, hogy a gyakorlati(as) képzés szerepe a jövőben növekedni fog.
 - A pedagógus lehetséges szerepei átalakulóban vannak: az inkulturáció, a multikulturális nevelés, az információs társadalom stb. kihívásaira a pedagógusképzés rendszere – valószínűleg a pedagóguspálya jövőképeinek hiányában – egyelőre nem találja az adekvát választ.

Azok az oktatási és nevelési eljárások, amelyeket a hallgatók a főiskolán tanulnak, valamilyen eszmei, elgondolt tanulóira és oktatási szituációra vonatkoznak. Sőt! Nemcsak a szociális valóságtól tekintenek el, hanem az „átlagos” iskola mindennapjaitól is. Éppen az marad figyelmen kívül vagy számít egyenesen zavaró tényezőnek, ami az iskolai élet tényleges valósága, hogy ott gyerekek vannak, akik figyelnek vagy éppen unatkoznak, nyelvhasználatbeli nehézségeik vannak stb. A pedagógus így nincsen abban a helyzetben, hogy a felmerülő

probléma megoldásához számba jöhető módszereket alkalmazásuk várható nyeresége szerint mérlegelje, mint ahogy ez más értelmiségi munkánál megszokott.¹⁰ Ehhez a kritikához csatlakozunk mi is több írásunkban. Egyebek mellett hangoztattuk, hogy a pedagógustudáson természetesen nem elégséges csak a szaktudományos tudást érteni, mert ebből alakul ki az a véglet, hogy valaki jó „biológus”-tanár, mivel jól tudja a biológiát, noha alig képes arra, hogy szakszerű magyarázatát adja, miért nem tanulják tanítványai szívesen a biológiát, vagy miért nem fejlődik megfelelően pl. a rendszerezőképességük. *A pedagógustudás szerkezetében a szaktudományos tudás csak egy elem, csak feltétel. A tanulási és szocializálódási folyamatokra vonatkozó stratégiai, normatív, teleologikus, valamint diagnosztizáló tudás együttese adja a pedagógus szakmai tudását. Ezeket a tudásféleségeket a pedagógia, a pszichológia csak töredékesen írta le, tárta föl.* Éppen töredékességük miatt alkalmatlanok arra, hogy segítsék a napi gyakorlatot végző pedagógust olyan konkrét tanulásirányítási kérdésekben, mint pl. hogyan fejleszthető mind a tehetséges, mind a hátrányos helyzetű tanulók kooperációs képessége fizikai tanulókísérletek elvégzése közben. Félreértés ne essék, erről a témáról minden gyakorló pedagógus tud véleményt mondani, minden fizikatanárnak van erről véleménytudása, sőt a pusztán pedagógiával, pszichológiával foglalkozóknak is. Csakhogy ez az úgynevezett véleménytudás nem egyenlő a gyakorlatot radikálisan megváltoztatni képes, bárhol megismételhető és az eredményt, a határfokot biztonsággal megjósolni kész igazolt szakmai tudással.

A differenciált, tudományos igényvel föltárt és leírt pedagógustudás alapján mondható csak meg, melyek azok a képességek, amelyek az egyes pedagógus-szakmákhoz nélkülözhetetlenek. Könnyű belátni (hisz triviális): más képesség-együttessel kell rendelkeznie egy óvónőnek, mint egy szakoktatónak, mással egy énektanárnak, mint egy nyelvtanárnak. De hogy pontosan melyek ezek a képességek, s azok hogyan strukturálódnak, és hogy milyen fejlettségűek legyenek a sikeres tanulásirányítás érdekében, arról alig van hiteles tudásunk. Nem véletlen, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés elsődlegesen tudást közvetít, s a képességfejlesztést zárójelbe teszi. Rábízza a véletlenre, arra, hogy a maga módján valahogy mindenki kialakítja azt saját gyakorlata során. Hasonló a helyzet a szakmai jellegű attitűdökkel is.¹¹ E problémák orvoslása végett vállalkoztunk 1983-tól különböző kutatások, elsősorban akciókutatások végzésére.

A tanítóképzés megújítása érdekében szervezett képességfejlesztő akciókutatás

1983-ban kezdtük meg azokat a vizsgálatokat, amelyek később a tanítóképzés gyenge pont elemzéseként váltak ismertté. Ezek jelentősége abban volt, hogy az elemzést nem egy – valamilyen irányban elkötelezett –, szakmai csoport végezte, hanem az intézményhálózat oktatóiból felkért, vagy munkára jelentkező alkalmi társulás. A szerkesztők által rendszerbe foglalt tapasztalatok, kritikus pontok és kutatási problémák jelezték a lehetséges kitörés irányait. Bemutatták az irányítási struktúra, a tantárgyi szakbizottságok, a tanítóképzési szakbizottság, a főigazgatói kollégium és a minisztérium működésének mechanizmusát,

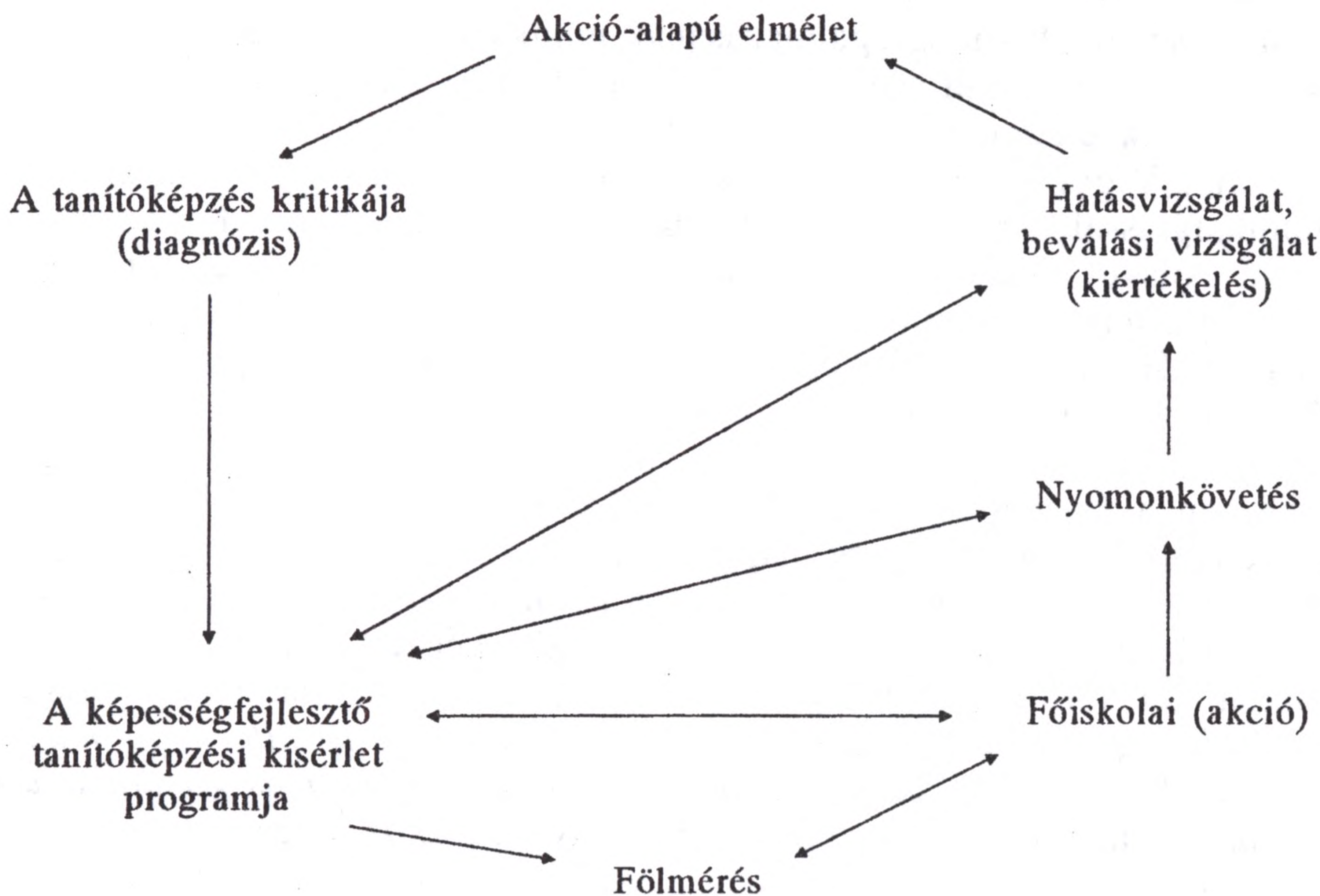
valamint a lehetséges megújítási – paternalista, messianisztikus és kooperatív-innovációs – modelleket.

Úgy véltük, hogy a tanítóképzés tartalmi megújítására, tervezett akciókutatásunk indítására csak a kooperatív-innovációs modell lehet az adekvát forma. Kutatási előfeltevéseink az alábbiak voltak: a főiskolára felvett hallgatók nem rendelkeznek reális pályaképpel; az oktatók tanítóképe „túlideologizált”; az oktatók hallgatóképe túlságosan pesszimista; a főiskolai oktatás módszereiben a középiskola folytatása; az oktatók rekrutációs mechanizmusa a középiskolákra épül; az intézményhálózat földrajzi elhelyezkedéséből adódóan egy-egy tudományágon belül nincs külső kontroll; a tananyagok rendszerint „abszolút igazságokat” közölnek; a vizsgarendszer a kognitívumok számonkérésére épül; a hallgatók a gyakorlati szakvezetők rutinpraxisát másolják.

A kutatási koncepció első megfogalmazásának időszakában már évek óta működtek a nyelvi, irodalmi és kommunikációs (NYIK) program szerint tanuló osztályok. A képességfejlesztő akciókutatás a harmadik évét zárta. Ennek köszönhetően az előbb említett programokat kidolgozó munkacsoport egyre több tapasztalatra tett szert a pedagógusok továbbképzését, a tipikusnak mondható tudás-, illetve képességhiány korrekcióját illetően. Annak ellenére, hogy a kísérleti programok tanítására általában a magasabb igény szintű tanítók jelentkeztek, nekik is vállalniuk kellett az állandó tanulás és megmérettetés mindennapi gyakorlatát. Az említett kutatási-kísérleti tapasztalatok lehetővé tették, hogy eddig nem kívánt elvárásokat fogalmazzunk meg a pedagógusok alapképzésével kapcsolatban.

Az előzőekben vázolt tapasztalati háttér önmagában természetesen nem sokat ért, szükség volt olyan vállalkozó főiskolára, amely megengedte, hogy falai között a konzekvenciák alapján megfogalmazott programot ki is próbáljuk. 1984 őszén ezt a szerepet a Kaposvári Tanítóképző Főiskola oktatói vállalták. A tanítóképzés megújítása érdekében szervezett képességfejlesztő akciókutatás tervét 1985-ben fogalmazzuk meg. E terv legfontosabb nívói az alábbiak:

- az előadások aránya és szerepe csökken, alapvető tananyagközlő funkciójukat elvesztik, inkább összefoglaló, kitekintő, orientáló szerepet kapnak;
- a képességfejlesztés lényegéből adódóan a szemináriumok és a kiscsoportos foglalkozások szerepe növekszik;
- a jól tanulható, irodalommal rendelkező tárgyak esetében elképzelhető a konzultációs feldolgozási forma;
- a képességfejlesztés lényegéből adódóan a fakultatív köre növekszik;
- a hagyományos vizsgák száma csökken, a gyakorlati jegy szerepe növekszik;
- a vizsgák számának csökkenésével a szorgalmi időszak időtartama nő;
- a hallgatók partnerként kezelése és beavatása a kísérlet egészébe;
- a hallgatók bekapcsolása az adott kutatásba;
- a tanórán kívüli konzultációk és fakultatív programok széles lehetőségeinek biztosítása;
- a hallgatók bemeneti és kimeneti fejlettségi szintjének mérése;
- a gyakorlati képzés arányainak növelése;
- a heterogén szakmai gyakorlat biztosítása.



Az akciókutatás körfolyamatának adaptálása a képességfejlesztő tanítóképzés modelljének kidolgozására

A kutatási terv az érdeklődő oktatók számára több munkaszerepet kínált, amelyekből belátásuk szerint választhattak. Ezek a következők voltak: *programkészítés* (tananyagelemzés, struktúraépítés, taneszköz- és követelményrendszer-megfogalmazás, tanulási útmutató stb.); *taneszköz-fejlesztés* (új programokhoz); *teljesítménymérés*; *tanítás*; *folyamatelemzés*, *összegezés* és *publikálás*.

1985 szeptemberétől sorra születtek azok a produktumok, amelyek alapjai lehettek a kísérleti csoportok indításának. A kaposvári vállalkozás kezdettől fogva akciókutatásként tételezte magát, amelynek körfolyamatát a *Modern Nyelvoktatás* 1996. 4. számában már közöltük. Itt – a tanítóképzés kutatására vonatkoztatva – ismét közreadjuk.

Amint az ábrából kitűnik, a folyamat spirálszerű lépésekkel halad vagy haladhat. Magában foglalja a tervezéstől a kiértékelésig tartó munkálatsort, miközben a visszajelzés mozzanatai is ciklikus hatással lehetnek az alapfolyamatra. A pedagógusképzési akciókutatások esetében a kiértékelést ki kell egészítenünk a *bevéálási vizsgálatokkal* is, hiszen a végső választ azok adhatják meg a körfolyamat valamely elemének helyes vagy helytelen voltáról.

Az *akcióalapú elmélet* mitegy előzetesként született meg a „Tézisek és normák egy akcióalapú elmélethez” című anyag. Ugyanakkor megkezdtük a hazai és külföldi – elsősorban a skandináv országokbeli, hollandiai és a Waldorf-pedagógusképzési – tapasztalatok, képzési koncepciók elemzését és értékelését, a hozzájuk való viszonyunk megfogalmazását.

A *diagnózis* pontos megfogalmazásának munkálatai is elindultak. Az elemzéseink és a szakirodalom segítségével megrajzolható kritikát értő bírálatoknak tettük ki. Ennek eredményeként született meg az akciókutatási terv tanítóképzés-kritikája. Végül következett az *akcióterv* vázlatos megfogalmazása. E három munkafázissal 1985 őszére készültünk el, ekkor azonban a Kaposvári Tanítóképző Főiskola korábbi vállalásától visszalépett. Ezért másfél évre kicsúszott a talaj a tervezett kutatás alól. Azonban ez az időszak újabb felismeréseket hozott. Rájöttünk, hogy a képességek – így a pedagógiai képességek – fejlesztésében az időnek, az érésnek, a fejlesztési folyamatok összeérésének a korábban feltételezettnél nagyobb szerepe van.

1988-ban a Jászberényi Tanítóképző Főiskola már egy kiérlelt, sok szempontból ellenőrzött kutatási terv alapján vállalta a kísérleti csoportok indítását. A következetesen végigvitt és rendszeresen nyomon követett kutatási folyamatról már többször és több helyen beszámoltunk. Végzett hallgatóink beválási vizsgálatát két fordulóban bonyolítottuk le. Ezek tapasztalatai azt mutatják, hogy *a pedagógiai fejlesztés, a színes gyakorlati terep és az alternatív pedagógiákba való bevezetés segítette volt hallgatóink paradigmátikus gondolkodásának kialakulását, illetve egy részük tanterv- és taneszköz-fejlesztővé válását.* A megemelt igényszintnek köszönhetően a végzettek több mint fele azóta újabb diplomát is szerzett.

A hosszú távú, a XXI. századi fejlődés-trendekre (a globalizációra, a regionalizációra, az információs társadalom „ittlétére”, a kultúra szerepének várható felértékelődésére) reagáló pedagógusképzés mint lehetséges oktatásügyi válasz

Kevés olyan szakma létezik, amelyik az idő – a mindennapi észjárás szerint is jól ismert – tagolódásához, a múlthoz, a jelenhez és a jövőhöz szinte egyformán súllyal kötődne. Tapasztalatból tudjuk, hogy pl. a magyar oktatásügy több évszázada a Comenius-, Herbart-féle, valamint a reformpedagógiai hagyomány(ok) jegyében szerveződik, miközben kapkodva reagál a jelen hazai, európai és globális kihívásaira, és tétován keresi helyét a modern és a posztmodern elemekkel átszőtt hosszú távú XXI. századi változások, fejlődéstrendek és jövőképek világában. A mai magyar oktatásügy csak annyiban figyel a jövőre, azt is mondhatnánk: csak annyiban van jövőképe, amennyiben utol akarja érni, figyelembe akarja venni, miként reagálnak az Európai Unióhoz való csatlakozásban befolyásolóan szerepet játszó nagy példaképek (a német, a francia, az angol, az amerikai) oktatási rendszerei a jövőtendenciákra. Egy, a pedagógusképzés témájával foglalkozó írás nem kerülheti meg a magyar oktatásügy lehetséges válaszait a hosszú távú, XXI. századra előre láthatóan jellemző tendenciákat: a globalizáció, a regionalizáció, az információs és tanuló társadalom ittletét, a szabadidő várható növekedését, a kultúra szerepének remélt felértékelődését. Az utóbb említett tényezők a pedagógusképzéssel aszerint függenek össze, hogy a magyar fejlődés milyen scenáriók, milyen forgatókönyvek szerint alakul. A XXI. századi jövőképeket a magyar nemzeti stratégia szempontjából bemutató forgatókönyvek közül mi a Varga Csaba által fölvezetett négyféle jövőlehetőség egyikével azonosulunk. Varga Csaba Magyarország hosszú távú jövőjét

egy új, globális erőterben mutatja be 2020-ig előrettekintve.¹² Az általa kimunkált négyféle alternatívát a következő nevekkel illeti: *alámerülés* scenárió; *világvége* forgatókönyv; *libikóka* scenárió; *kultúratársadalom* forgatókönyv.

A továbbiakban Varga Csabának mind gondolatmenetét, mind szövegét idézve mutatjuk be a lehetséges forgatókönyveket. Ezt követően a kultúratársadalom forgatókönyvre figyelve ismertetjük elgondolásunkat, kitüntetett figyelemmel a pedagógusképzés, a pedagógusszakma megújítására, illetve a pedagógus hiányszakmákra, figyelembe véve mind az alapképzés, mind a szakirányú továbbképzés (szakpedagógus-képzés) jövőbeni eshetőségeit. Varga Csaba szerint az igazi különbség a világvége és a kultúratársadalom scenárió között van, az alámerülés és a libikóka forgatókönyv jövőképe nagyon *közel* van egymáshoz, akár mind a kettőt szürke alternatívának is nevezhetnénk, ám a közeljövő egyelőre ezt a két választatot kínálja és *egyáltalán nem mindegy*, hogy lassan, de folyamatosan alámerülünk vagy a libikóka szerint hol merülünk, hol pedig emelkedünk.

Az *alámerülési forgatókönyv* szerint Magyarország a második világ része. Marad elsősorban árutermelő ország, az európai integrációban alávetett helyzetű, nincs regionális központ szerepe, az egy főre jutó GDP-ben lassan növekszik a lemaradása az első világhoz képest, *a kor követelményeivel szemben változatlanul alulképzett ország*. Általános belső „stagfláció”, a társadalom végképpen két részre szakad, de a köznyugalom nem borul fel. Az ország jövőbeli teljesítményével nem tud javítani a helyzetén. Csendes, folytatódó alámerülés, de látványosan nem csúszik le a harmadik világba.

A *világvége forgatókönyv* szerint az ország külső erőtere globális válságba kerül. Bekövetkezik a részleges ökológiai vagy/és a pénzpiaci világkonfliktus. A globális gazdaság okozta konfliktusok kezelhetetlenné válnak, ennek hatására konfrontáció indul az első és harmadik világ között. Kelet-Európa véglegesen leszakad a fejlett Észak társadalmaitól, Európában újabb regionális háborúk és polgárháborúk törnek ki. Növekszik a második világ információs-kommunikációs kiszolgáltatottsága, ezért *Magyarország minimális mértékben integrálódik a fejlett információs társadalomba*. Magyarország a bajban lévő globális erőterben szükségképpen csúszik lefelé a harmadik világ felé. A stratégiai elképzelések zöme felborul, az ország belső egyensúlyának megtartása kétségessé válik. Magyarországról nézve ez a világvége forgatókönyv.

A *libikóka forgatókönyv* szerint Magyarország tudatosan vállalja a második világbeli szerepet, ennek minden előnyét és hátrányát. Még azt is feltételezhetjük, hogy a második világ általában csökkenti lemaradását az első világhoz képest. Magyarország hol megközelíti, hol meghaladja az öt százalékos gazdasági növekedést, részleges regionális központ funkciója megerősödik, *a felsőfokú végzettség aránya viszonylag gyorsan emelkedik*. Az erős helyzetű integrált hatalmi osztály időnként hajlandó javítani a civilosztály és a tudásosztály töredékes autonómiáját, kétséges életesélyeit. Ez a forgatókönyv nem megváltás, de nemcsak gyenge javulás várható, hanem a javulás hellyel-közzel megteremti a feltételét az *információs gazdaságba és társadalomba való belépésnek*.

A *kultúratársadalom forgatókönyv* értelmében Magyarország az egyetlen optimális forgatókönyvet választja, a kultúratársadalom scenáriót. Ennek a fo-

lyamatnak a keretében nem bomlik meg az ökológiai, az ökonómiai egyensúly, és a jóléti állam csendes kimúlása (vagy csak gyengülése) sem Európában, sem nálunk nem robbantja szét a társadalmat, végül a *globális információs társadalom egyre inkább kultúratársadalommá változhat*. Ilyen optimális globális erőterben Magyarország a felsorolt és a nem jelzett pozitív megatrendjei többségét sikeresen megvalósítja, és ennek eredményeképpen beléphet a *globális paradigmaváltást jelentő kultúratársadalmak korszakába*. Ez még mindig nem megváltás, mert ilyen soha nem lehetséges, de *lényeges javulás csak ettől a forgatókönyvtől remélhető*. Az emelkedés persze csak hosszú távon prognosztizálható, s eleve bekalkulálandó, hogy a forgatókönyvhöz képest nagyon jelentős eltérésekkel, egymástól is különböző negatív-pozitív jelenségekkel számolhatunk. De legalább vízióként van egy vonzó jövőkép.

A kultúratársadalom – amelyet akár tudástársadalomnak is nevezhetünk (ugyancsak Varga Csaba nyomán) – mint lehetséges jövőforgatókönyv jegyében „emeltük be” még 1992-ben *A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programjába*¹³ a feltárt 69 (iskolában is kezelendő) kultúraterület sorába – többek között – a következőket:

- a globális problémák (globalisztika) iránti fogékonyság megalapozását és fejlesztését;
- a játékkultúra és a szabadidős kultúra fejlesztését;
- a klasszikus humán kultúra iskolai rehabilitációját;
- a kognitív kultúra megalapozását és fejlesztését;
- a kozmológiai kultúra megalapozását és fejlesztését;
- a művészeti ágak kultúrájának megalapozása és fejlesztése köréből a következőket:
bábjáték, drámajáték, ének-zene, építészet, film, fotó, iparművészet, design, irodalom, képzőművészet, kertművészet, video, virágrendezés;
- a tanulási-önművelési kultúra kialakítását;
- a tudományos gondolkodás fejlesztését;
- a világkultúra értékei iránti fogékonyság megalapozását és fejlesztését;
- az alkotásra orientált (kreatológiai) kultúra megalapozását;
- az embertani (antropológiai) és az egészségkultúra megalapozását és fejlesztését;
- az információs és az informatikai kultúra fejlesztését;
- az ökológiai kultúra megalapozását és fejlesztését;
- az új enciklopédikus műveltség megalapozását és fejlesztését;
- az idegen nyelvi kultúra prioritását és – Magyarország-ismeret mellett
– a nemzetközi kapcsolatok kultúrájának megalapozását.

E területek – megfogalmazásukkor (tehát 1992-ben) – még alig voltak jelen pedagógiai közgondolkodásunkban. A NAT (Nemzeti alaptanterv) megjelenése a hiányhelyzeten enyhített, több – fentebb felsorolt – területet pártfogásba vett. *Szakember-igényük így előrejelezhetővé vált*. A hosszú távú fejlődéstendenciák, illetve a *kultúratársadalom lehetséges víziója*, de az információs társadalom igénye felől nézve is sajnos érintetlenül maradtak vagy periférikusan kerültek említésre a NAT-ban az alábbi területek:

- a világkultúra értékei iránti fogékonyság megalapozása és fejlesztése;
- az alkotásra orientált (kreatológiai) kultúra megalapozása;
- az új enciklopédikus műveltség megalapozása és fejlesztése;
- a kognitív kultúra megalapozása és fejlesztése;
- a kozmológiai kultúra megalapozása és fejlesztése;
- a tudományos gondolkodás fejlesztése.

Az imént felsorolt területek „iskolai gondozása” szakértelmet, pedagógiai felkészültséget követel. Nem azt jelenti ez, hogy az alapképzés kereteiben a fenti területek „szakosait” indokolt kiképezni, hanem azt, hogy e területek integráns részeivé kell, hogy váljanak a *pedagógusképzés alapozó tárgyainak*. A *szakirányú továbbképzés keretei között pedig elképzelhetőnek tartjuk olyan szakpedagógusok kiképzését, akik a jövőművelés pedagógiájának, a kreatológiai (alkotástani) pedagógiájának, az új enciklopédikus műveltség, a kognitív tudományok pedagógiájának a specialistájává „képződnek”*. 2020 távlatából lássuk, mit tehetünk itt és most, illetve itt és mást a magyar pedagógusképzés megújításáért.

A pedagógus szakma jövőjét szolgáló egységes pedagógusképzés, „beleértve” az ötéves, egyetemi szintű tanítóképzést

a) Az egységes képzés értelmezése

Az egységes képzés igénye vagy szándéka csak azokon a területeken lehet adekvát feltevés, amelyek azonos szakmára készítik fel a hallgatókat, miközben a képzésük tartalmi és strukturális szempontból széttagolt. A pedagógusképzés ilyen területnek minősül, hiszen a pályára készülőköt ma is négy intézménytípus szelektálja már az indulás pillanatában. *„Csupán a pedagógusképzésben esik meg az, hogy más nívón tanítják a gyermekkor, a serdülőkor vagy az ifjúkor pszichológiáját. Elképzelhető-e az orvosképzésben, hogy a jövőendő páciensek életkora alapján különböző szintű képesítést kapjanak az orvosok?”* – kérdezte Gilbert De Landsheere¹⁴ az 1970-es évek elején. A nyugat-európai országok egy része a már meghozott intézkedéseivel, pedagógusképzési reformjával, az egyetemi képzésbe integrálásával megadta a választ.

A pedagógusképzésben és -továbbképzésben érintett és érdekelt hazai szakemberek az *egységes képzés* szókapcsolatot legalább két értelemben használják. Valószínűleg többségben vannak azok, akik az *egységes tanárképzést* értik rajta. Ezt az álláspontot támasztja alá a felsőoktatási törvény is, ugyanis a kétszintű pedagógusképzési rendszeren belül egységes tanárképzésről rendelkezik. A szakemberek egy szűkebb köre az *egységes pedagógusképzésről* mint lehetséges modelltől beszél, figyelmen kívül hagyva a jelenlegi törvényi szabályozást. A felsőoktatásban az *egységes egyetemi képzésről* egy harmadik összefüggésben is beszélnek, az egyetemen minden hallgató számára azonos alapképzést értve rajta.

aa) Az egységes tanárképzés mint lehetőség

A Nemzeti alaptanterv „rejtett” pedagógusképzési koncepciója és a felsőoktatási törvényben deklarált egyetemi szintű tanárképzés a pedagógusképzés egyelőre még nem működő strukturális modelljének felrajzolását teszi lehetővé.

Évfolyamok:	I.	II.	III.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Óvóképzés:	4 éves képzés egyetemen														
Tanárképzés I.:	5 éves képzés egyetemen														
Tanárképzés II.:	5 éves képzés egyetemen														

A pedagógusképzés egy lehetséges struktúrája

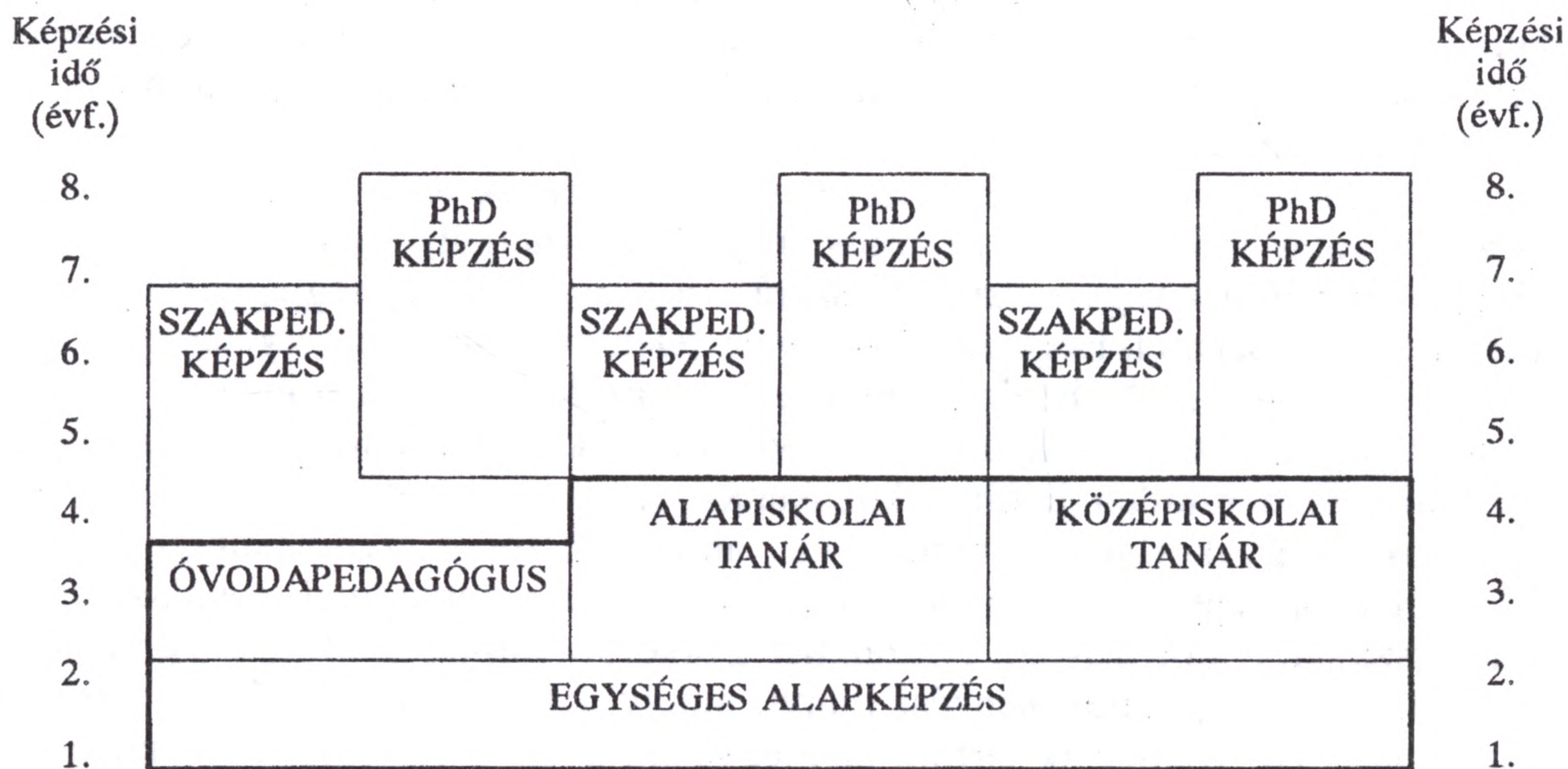
Ebben a modellben az egységes tanárképzés két változatban is elképzelhető. Az egyszerűbb esetben a tanárképző főiskola átveszi az egyetemi képzés programját és időtartamát és – az egyetemekhez hasonlóan – a 7–12. évfolyamok tanítására készíti fel hallgatóit. Az egyetemek valószínűleg – szakmai okokra hivatkozva – nem támogatnák ezt az elképzelést. A nemzetközi tapasztalatok is azt mutatják, hogy ez nem a megfelelő megoldás. Az Egyesült Államokban a főiskolák egyetemekké történő átnevezése nem járt együtt sem a tudományos színvonal emelkedésével, sem az oktatók magasabb szintű kvalifikációjával, sem a kutatások terén várt pozitív változásokkal. Hasonló volt tapasztalható Japán esetében is.¹⁵ Hosszú előkészítő munkát igényelne a második megoldás, az egyetemi és a főiskolai képzés tananyagának összehangolása, az esetleges átfedések kiszűrése. Ebben az esetben a két intézmény 1-4. évfolyamos tananyaga azonos lenne. Nem tévesztendő azonban szem előtt, hogy mindkét intézmény tananyagrendszere a mai állapotukhoz viszonyítva alapvetően megváltozna, teret adva az 5. évfolyam kiegészítő szaktárgyi stúdiumainak. A tanárképző főiskolán végzettek főiskolai oklevelet kapnának, de plusz egy év alatt az egyetemi oklevelet is megszerezhetnék. Ez a megoldás meghagyná az érintett intézményeket, a hallgatókat sem csoportosítaná át, ugyanakkor a főiskolai oktatók komoly továbbképzését és az egyetemi oktatók áttanítását feltételezná. Az egységes tanárképzés ilyen két fokozatú – főiskolai szintű – megoldása működik például Svédországban, ahol a tanári diploma I. fokozatát 7 félév, II. fokozatát 9 félév teljesítése után kapják meg a hallgatók. Az 1–7. félév tananyaga mindenki számára azonos. A hazai pedagógusképzési elképzelések sorában Csapó Benő vázolt fel ehhez hasonló módon működő rendszert¹⁶ a szegedi főiskolai és egyetemi képzés összehangolása reményében.

Évfolyamok:	I.	II.	III.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Óvóképzés:	2 éves képzés														
Tanárképzés I.:	7 féléves képzés főiskolán														
Tanárképzés II.:	9 féléves képzés főiskolán														
	4 éves képzés egyetemen (a 4. év pedagógiai képzés)														

A svéd pedagógusképzés struktúrája

ab) Az egységes pedagógusképzés mint idea és/vagy valóságos lehetőség

A felsőoktatási törvény kétszintű pedagógusképzési rendszerben egységes tanárképzésről rendelkezik. Ez a távlati célkitűzés jelentős átalakulást indukál a képzési rendszerben, miközben az integrációs készlet is ebbe az irányba mutat. Tekintettel arra a „történelmi” helyzetre, amelyben a felsőoktatás jelenleg van, célszerű lenne az átalakulási folyamatot az *egységes pedagógusképzési és -továbbképzési rendszer* kiépítésére használni. Az egységes pedagógusképzési rendszer azt jelenti, hogy a pedagógusjelöltek – függetlenül választott életkorpedagógiai szakterületüktől – a szakmai hierarchián ismétlésektől és kitérőktől mentesen haladhatnak, beleértve a posztgraduális képzés (szakpedagógusi, doktori) lépcsőfokait is. Természetesen e megoldásnak csak abban az esetben van létjogosultsága, ha a pedagógus lehetséges munkaszerepei pontosan leírtak, a szakpedagógusi kompetenciák karakteresen körülhatároltak, azaz a pedagóguspálya szakosodott munkaszerepeinek professziógramjai nem csak a tanügy-igazgatás által elfogadottak és méltányoltak, hanem a munkaügyi, a pénzügyi és az önkormányzati (belügyi) igazgatás által is. (A kezdeményező szerep azonban szükségképpen a tanügy-igazgatásé.)



Az egységes pedagógusképzés „felépülő” rendszere

Az egységes pedagógusképzés modelljének gyakorlatba való átültetésére, kísérleti kipróbálására alapvetően két megoldás kínálkozik: egy egyetemen belül, illetve egy egyetemi integráción vagy egyetemi szövetségben belül.

1) Egy egyetemen belül

Az egységes pedagógusképzési modell figyelembe veszi a munkaerőpiaci kihívásokat, ezért csak a két- és többszakos képzést támogatja. Az óvodapedagó-

gus-tanító, tanító-egyszakos tanár és kétszakos tanár szakpárokból választhatnak az érdeklődők. Az óvodapedagógus-tanító szakpár főiskolai végzettséget és óvó-tanító szakképesítést nyújt, a képzés időtartama 4 év. A tanító-egyszakos tanár és a kétszakos tanári szakpárok egyetemi végzettséggel és a megnevezett szakképesítéssel zárnak. Elképzelhető a modellnek olyan működése is, amelyben – az ábrán láthatóan – az óvóképzés önálló szakként szerepel. Ez a megoldás azonban nem tekinthető szerencsésnek, mert nagyon szűk életkor-pedagógiai szakaszra lokalizálja a felkészítést, mellőzve a szakmai mobilitást, a konvertálható tudás és a flexibilitás célkitűzéseit.

Az óvodapedagógus-tanító szakpár a 3–9 éves korosztály tanítására készít fel, figyelembe véve az óvodaiskola hazai tapasztalatait, illetve az óvoda és az iskola közötti átmenet nehézségeit. A főiskolai végzettség a szakmai „ranglét-rán” való haladás szempontjából hátrányos lenne, ezért az egyetemi végzettséget plusz egy év alatt a szakterület speciális tárgyainak és részproblémáinak tanulmányozásával szerezhetik meg a jelöltek. Ebben az esetben a választott szakterület elhagyása nélkül is eljuthatnának a jelöltek a Ph.D. címhez. Ez a lehetőség felveti a jelenlegi óvó- és tanítóképző intézményhálózat sorsát. A jelenleg is folyó intézményi integrációt célszerű lenne arra is kihasználni, hogy minden ilyen intézmény egy egyetemhez is kapcsolódjon – legalább szövetségben. Ez garanciája lehetne a képzési tartalom részletekbe menő egyeztetésének, illetve az elképzelt rendszer működésének. Az intézmények egyszerű átnevezése itt sem járható út.

A modellen jól látható, hogy az egységes képzésnek több iránya van. A pedagógussá válni szándékozók az irány megjelölése nélkül, érettségi eredményeik alapján, felvételi vizsga nélkül, egyszerű – a kóros személyiségjegyeket mutatókat kiszűrő – személyiségvizsgálatok után jelentkezhetnek az egyetemre.

Az ábra jól érzékelhetően mutatja, hogy az I. évfolyam mindenki számára azonos stúdiumokat tartalmaz. Az I. évfolyamnak az általános képzés a funkciója, miközben minden jelölt a közoktatási rendszer minden fokán legalább 2 hét szakmai gyakorlaton vehetne részt, amelynek során szembesíthetné egyéni adottságait az éppen aktuális korosztály általános jellemzőivel, a választott terület „számárávalóságával”. A szakmai gyakorlat alapján az I. évfolyam végén választanának a jelöltek képzési irányt, amely a II. évfolyam végéig módosítható lenne. (Itt fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a választás a szakmai előmenetelt nem befolyásolja.)

Az általános képzés azokat a stúdiumokat tartalmazza, amelyek a későbbiekben mindhárom „irányban” felhasználhatóak (pl. filozófiai propedeutika, filozófiai és kulturális antropológia, filozófiatörténet, művészet- és művelődéstörténet, szociológia, tudományelmélet, tudománytörténet, ökológia, ökonómia, informatika, matematika stb.). A filozófiai antropológia alapozhatja például a pedagógiai jellegű tanulmányokat és a Nemzeti alaptantervben megjelenő „embertan”-t mint tanári szakot. Hasonló a helyzet a kulturális antropológiával: alapoz is és „tanárképes” szakká is válhat, például a hon- és népismeret közös követelménye okán. A tudományelmélet és a tudománytörténet minden szakot alapozhat, a matematika és az informatika pedig az általános műveltség részeként is és alapozó tárgyként is szerepelhet.

A közös I. évfolyam végén a jelöltek – a korrekció esélyével – irányt választanak, de a II. évfolyamon is közös képzésben vesznek részt a pedagógiai jellegű és az értelmiségi létre felkészítő általános stúdiumokon. A II. évfolyamon kezdődik a hallgatók intenzív szakos képzése, amelyek sorában a tanítói szak is egy lehet. A III. évfolyamon – tekintettel a választott irányra – a pedagógiai jellegű tanulmányok is szétválhatnak, és már csak az értelmiségi létre irányuló vagy általánosan képző stúdiumok maradnak közösen a tanév végéig. Az utolsó két évfolyamon már csak fakultatív jelleggel szerepelnek olyan ismeret- és tevékenységkörök, amelyek nem függenek össze a szaktárgyakkal vagy azok tanításával.

Az egységes pedagógusképzés „felépülését” szemléltető ábra bemutatja a szakmai előmenetel lehetőségeit is. Itt a speciális képzés alatt olyan posztgraduális szakpedagógus-képzést értünk, amelynek eredményeként a már pályán működő pedagógusok tanterv-fejlesztőkké, taneszköz-fejlesztőkké, mérési-értékelési szakpedagógusokká, képzett iskolavezetőkké, menedzserekké, pedagógiai marketing szakemberekké, pedagógiai szakújságírókká stb. válhatnak. Az eddig graduális szakként is felvehető pedagógiát csak ebben a formában, azaz bizonyos szakmai gyakorlat után, posztgraduális szakképzésként tudjuk elképzelni.

Itt kell megemlíteni a Ph.D. képzést is, amely az egyetem szakmai utánpótlásának legfontosabb bázisa, „kutatóhelye”, és ezzel az alapképzésnek is egyik fontos színtere: a tudomány termelésének közvetlen „visszacsatolásával” a hallgatók is bevonhatók a kutatásba, illetve bevezethetők a tudományos közéletbe. E folyamat úgy is értelmezhető, mint a „doctorandus” egyetemi oktatási gyakorlata, azaz a tanszékek ideiglenes létszámbővülése. A nyilvánvalóan gazdaságosabb rendszer előnye az is, hogy bármely területen biztosított az előmenetel. (Például az óvodapedagógus saját szakterületén is doktorálhat.) Ez a lehetőség a hazai doktori képzésben egyelőre nem adott. Ebből következően az egységes pedagógusképzési és -továbbképzési modell a doktori képzés újragondolását is igényli, a meghirdetett témák jelentős tartalmi bővítését mindenképpen indokoltá teszi.

Az eddigiekben ismerttetett modellek bevezetésére a jelenlegi helyzetben egyetlen egyetem sem felkészült, de reményteljes kezdeményezések már vannak.

2) Egy egyetemi integráción vagy egyetemi szövetségen belül

Ez a megoldás feltételezi, hogy az integráción belül különböző életkori szakaszokra felkészítő pedagógusképzési egységek vannak. (Ezek lehetnek más-más helységeken is.) Ebben az esetben a jelöltek a választott életkor-pedagógiai szakaszt képviselő intézménybe jelentkeznek és átesnek – a már említett – alkalmassági vizsgán. Tanulmányaikat a választott intézményben folytatják a végzésig. Olyan – az integráción belül kialakított és a továbbhaladás szempontjából átgondolt, egyeztetett – program alapján tanulnak, amelyben a karakteres diszciplinaritás, az egységes követelmények és az áttanítások rendszere a biztosítékai az egységességnek. Ilyen körülmények között az integráción belül érvényes kreditrendszer kidolgozására is megteremtődnek az alapok. A posztgraduális képzés területén az előző változatban leírtak itt is érvényesek.

Az egységes pedagógusképzési rendszer kiépítéséhez a jelenlegi viszonyaink között mind az 1) mind pedig a 2) változat ígéretes lehet.

Az egyetemi szintű egységes pedagógusképzés modellje nem csupán elméleti modellezés eredménye, a gyakorlatban is működik, pl. Franciaországban. (IUFM: Institut Universitaire de la Formation on des Maîtres.)

Évfolyamok:	I.	II.	III.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Óvó- és tanítóképzés:	3 éves képzés egyetemen + 2 éves képzés az IUFM-ben														
Tanárképzés I.:										3 éves képzés egyetemen + 2 éves képzés az IUFM-ben					
Tanárképzés II.:													4 éves képzés egyetemen + 1 éves pedagógiai képzés az IUFM-ben		

A francia pedagógusképzés struktúrája

Itt minden pedagógusjelölt – óvodapedagógus, tanító és tanár – az egyetemen kezdi meg tanulmányait és különböző időpontokban lép ki a folyamatból, diplomáját ennek függvényében kapja. Ha azonban folytatni szeretné tanulmányait, a még hiányzó szakaszt elvégezheti vagy vizsgáit leteheti. Valószínűleg a hazai intézményi integráció folyamatában is létrejöhet olyan változat, amelyben a megfelelő kompetenciák birtokában – legalább akciókutatásként – egy hasonló modell kipróbálható.

Ezzel a modellel ismerkedve hazai viszonyaink között a szakmai közvélemény általában a tanítók (és óvodapedagógusok) egyetemi szintű képzését fogadja kételkedéssel. Az orvosképzésben soha nem merült fel a gyermekorvosok képzésének időbeni redukálása.

ac) Az egységes egyetemi képzés lehetősége

Az egyetemi képzés szakoktól független egységes alapozása nem új gondolat a felsőoktatásban, több országban ma is működő gyakorlat. Ez figyelhető meg például Franciaországban az egyetem I. évfolyamán. Hasonló rendszer bevezetését javasolja a hazai egyetemi képzésben Szentirmai Attila az ún. 0. évfolyamon.¹⁷ Ezt a megoldást nem tartjuk szerencsésnek, mert egy évvel megnyújtja a tanulmányok idejét. Ez jelentős költségnövelő tényező lenne. Az egységes pedagógusképzési rendszer egyik jelentős előnye az, hogy intenzívebbé teszi a tanulási folyamatot, új tanulásirányítási megoldásokat (pl. távoktatási formákat) vezet be az alapképzésbe is.

Az alapozó tárgyak rendszere – természetesen – egyeztetések hosszú sorában alakulhatna ki. Az előzőekben bemutatott egységes pedagógusképzési modell is feltételezi a minden hallgató számára azonos alapozást. Megjegyzendő azonban, hogy az alapozó tárgyak rendszere nem azonos a jelenlegi egyetemi gyakorlat szabadon választható műveltségi tárgyaival.

A felsőoktatási intézmények integrációja megkerülhetetlen és elodázhatatlan feladat. Ebben a helyzetben a pedagógusképzés számára különleges lehetőségek nyílnak, ha különböző életkori szakaszokra felkészítő egységek kerülnek egy integrációba vagy egyetemi szövetségbe. (Természetesen köztudott, hogy most nem ez az integráció az alapja.) Az *egységes pedagógusképzési rendszernek* – mint egyelőre csak az ideák világában létező elképzelésnek – az *intézményi integráció* az alapja. Példaként lássunk egy tényt. A Janus Pannonius Tudományegyetemhez a Dél-Dunántúl két tanítóképző főiskolája is bejelentette kapcsolódási szándékát. Ebből az együttműködésből kialakulhat az egységes pedagógusképzés 2) pontban bemutatott változata úgy, hogy minden résztvevő előnyökhöz juthat. A tanítóképző főiskolai hallgatók kreditpontjaik alapján folytathatják tanulmányaikat az egyetemi szakaszban, az egyetem oktatói áttanítási lehetőséghez jutnak, így nem a „lefelé mérés”, hanem a „felfelé húzás” gyakorlata valósulhatna meg.

JEGYZETEK

- ¹ Nagy Mária: Tanárok – Európában. In: *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest, Educatio, 1993, p. 154.
- ² Surányi Bálint: Kicsoda a pedagógus és miért jelenthet ez problémát. In: *Iskolakultúra*, 1997. 3. sz., p. 21.
- ³ Torsten Husén: *Iskoláztatás a modern európai társadalmakban* (1992) 9. fejezet: A tanárok toborzása és képzése
- ⁴ T. Husén, i. m.
- ⁵ T. Husén, i. m.
- ⁶ Gilbert De Landsheere: *La formation des enseignants demains*. Paris, 1974. Casterman. II. fejezet: A pedagógusképzés egysége
- ⁷ Ladányi Andor: A felsőoktatási intézmények integrációjáról. In: *Magyar Felsőoktatás*. 1997. 1–2. sz. pp. 10–13.
- ⁸ Déri Miklósné: *Pedagógusképzés az Európa Tanács országaiiban és Észak-Amerikában*. Budapest, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, 1992, 228 p.
- ⁹ Déri Miklósné, i. m.
- ¹⁰ Kuczi Tibor: A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. In: *Valóság*, 1984. 6. sz.
- ¹¹ Zsolnai József: A pedagógushivatástól a pedagógusszakmáig. In: *Megyei Pedagógiai Híradó*, Veszprém, 1984. 5. sz.; Zsolnai József – Zsolnai László: *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest, Tankönyvkiadó, 1987.
- ¹² Varga Csaba: Nemzeti stratégia az új globális erőterben. Kézirat, 38 p.
- ¹³ Zsolnai József: A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. In: *Iskolakultúra*, 1992/ 6–7. sz.
- ¹⁴ Gilbert De Landsheere: i. m. p. 56.
- ¹⁵ Gilbert De Landsheere, i. m. pp. 49–64.
- ¹⁶ Csapó Benő: A tanárképzés szerkezeti átalakítása. In: *Tanárképzésünk megújítása*. Szerk. S. Faragó Magdolna. Felsőoktatási Koordinációs Iroda. Budapest, 1993. pp. 59–66.
- ¹⁷ Szentirmai Attila: Milyen pedagógust igényel a jövő iskolája? Közoktatásunk és a magyar jövőkép. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1996. 10. sz. pp. 42–55.

A FORDÍTÁSTUDOMÁNY MŰHELYÉBŐL

KLAUDY KINGA

Médiafordítás és interkulturális kommunikáció

Sorozatunk harmadik részében a „Transfere necesse est” konferencia anyagából Zuzana Jettmarovának a reklámfordításról szóló előadását adjuk közre magyar fordításban – Salánki Ágnes hasonló témájú tanulmánya kíséretében.

Zuzana Jettmarovának a hirdetések fordításáról szóló előadása a konferencia egyik legnépszerűbb szekciójában hangzott el, amely a médiafordítás és a médiatölcsmácsolás kérdéseivel foglalkozott. Az általános témájú, valamely tudomány fejlődésének különböző irányzatait bemutató konferenciák esetében mindig érdekes megfigyelni, melyik témakörből mennyien jelentkeznek előadásra, mely témák válnak „divatossá”, mely témák „mennek ki a divatból”. (Legutóbb a VII. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián – Budapest, 1997. április 3–5, Külkereskedelmi Főiskola – Hidasi Judit konferenciázáró plenáris előadásában ilyen szempontból tekintette át a magyar alkalmazott nyelvészeti konferenciák hétéves történetét.) Nos, ezen az 1996-os nemzetközi fordítástudományi konferencián a médiafordítás témakörbe beküldött előadások száma és a szekció látogatottsága egyértelműen arról tanúskodott, hogy ez a téma „feljövőben van”.

A hirdetések, reklámok, filmek, TV- és rádióműsorok fordítása régen témája a fordítástudománynak: a diszciplina klasszikusai közül többen is foglalkoztak ezzel a témával: Neubert a fordítás *pragmatikai aspektusa*, Svejcer a fordítás *szociolingvisztikai aspektusa*, Reiss pedig a *felhívásközpontú és audiomediális szövegek fordítása* címen (Neubert 1968, Svejcer 1973, Reiss 1970). Míg azonban mostanáig ez a témakör inkább csak kuriózumként szerepelt a „komolyabb témák” – K. Reissnél például a *tartalomközpontú és a formaközpontú szövegek fordítási problémáinak* – tárgyalása után, korunk tömegkommunikációs forradalma most előtérbe helyezte a médiafordítást mint kutatási témát.

A kommunikáció tömegessé és nemzetközivé válásának egyik következménye, hogy a befogadókhöz egyre kevesebb eredeti szöveg és egyre több fordított szöveg jut el. Még hozzá olyan fordított szöveg, amelynek eredete homályba vész, de nem is jellemző, hiszen nemzetközi nagyvállalatok, multinacionális cégek kimondottan nemzetközi használatra hozták őket létre azért, hogy fordítások révén az egész világon elterjedjenek. Ezek a kialakuló új nemzetközi standardok óhatatlanul összeütközésbe kerülnek a helyi hagyományokkal (Lambert 1993, Goris 1993).

Ezért válik fokozatosan a fordítástudomány új segédtudományává az *interkulturális kommunikáció* törvényszerűségeinek tanulmányozása. A fordító ebből a szempontból interkulturális szakértő, aki nemcsak nyelvek hanem kultúrák között is közvetít. A fordító és a fordítás kultúráközvetítő jellege eddig is nyilvánvaló volt, de most azzal, hogy az interkulturális kommunikáció kutatása kezd önálló tudománnyá válni, rendszeresebbé válhat és új szempontokat kaphat a kulturális különbségek kutatása a fordítástudományon belül is.

A fordítástudomány például mindig feltételezte, hogy a fordító ösztönösen tudatában van saját kultúrája és a másik kultúra jellegzetességeinek, legfeljebb nem mindig gondol arra, hogy ezt a tudását a fordításban alkalmazza. Az interkulturális kommunikáció kutatói viszont nem tekintik adottnak az interkulturális kompetenciát, hanem olyasminek tartják, amit tudatosan ki lehet és ki kell fejlesztenie magában a két- vagy többnyelvű nyelvhasználónak akkor is, ha csak az EU polgára akar lenni, de ha fordító és tolmács akar lenni, akkor megkülönböztetően.

Ugyancsak szemléletbeli különbség, hogy míg a fordítástudomány a kulturális különbségeket mindig *statikusan* kezelte, valamiféle megtanulandó ismerethalmazként, az interkulturális kommunikáció kutatói *dinamikusan* közelítik meg az interkulturális kompetenciát és inkább bizonyos szituációktól függő viselkedésminták alkalmazásának képességét értik rajta.

Ugyanakkor az interkulturális kommunikáció kutatói is sokat meríthetnek a fordítástudományból – és itt érkeztünk vissza a médiafordításhoz, – hiszen a TV-reklámok, újsághirdetések, médiaesemények fordítása sűrítetten tartalmazza a kulturális különbségekből fakadó problémákat. A valamely kultúrára jellemző jegyek ugyanis nem önmagukban léteznek, hanem csak bizonyos perspektívából – a másik kultúra perspektívájából – lehet őket észrevenni. Az új jelenséget csak akkor vesszük észre, ha valami olyasmire viszonyítjuk, amit már ismerünk. Ha idegen kultúrával kerülünk kapcsolatba, akkor is olyasmire kell viszonyítanunk, amit már ismerünk. Ilyenkor az orientációs eszközünk rendszerint a saját kultúránk.

Sok magyar televíziónézőt, rádióhallgatót és újságot olvasót a nemzetközi reklámok hamissága, inadekvátsága ébreszt rá arra, hogy saját mindennapi kultúrájának bizonyos jellegzetességeit tudatosítsa. A reklámok fordítóinak vagy inkább adaptálóinak tehát rendkívül nagy a felelőssége. Először saját maguk számára kell tudatosítani a kulturális különbségeket, majd meg kell győzniük a megrendelőket, akikkel szemben, mint ahogy ez Jettmarová cikkéből kiderül, meglehetősen alárendelt helyzetben vannak. Ahhoz, hogy a fordítók véleményét a megrendelők figyelembe vegyék, bizonyítaniuk kell, hogy ők nemcsak nyelvi, hanem kulturális közvetítők is, és az interkulturális kompetencia éppúgy szakértésük része, mint a két nyelv tudása. Ehhez természetesen arra van szükség, hogy a fordítók és tolmácsok képzésében ne csak alkalmilag és véletlenszerűen szerepeljen az interkulturális kommunikáció mint tantárgy, hanem minden fordítói tantárgyi program szerves részévé váljon (Witte 1995).

Az ehhez szükséges kutatási háttér megteremtésében nagy szerepet játszik az a kezdetben inkább irodalmi, később egyre interdiszciplinárisabbá váló fordításkutatási műhely, a *Leuven Research Center for Translation, Communica-*

tion and Cultures, amely a *Katholike Universiteit Leuven* keretei között alakult ki José Lambert professzor vezetésével. Itt 1989 óta folyik egy speciális fordításkutatási program, elsősorban a fordítás interkulturális funkciójának tanulmányozására. A program legfontosabb része a nyári egyetem, mely minden nyáron egy hónapra vendégül lát fiatal kutatókat a világ minden tájáról. A résztvevők között több magyar is volt, köztük Sohár Anikó (1992), Valló Zsuzsa (1993) és Szabari Krisztina (1993). Minden évben más professzor tudományos irányítása alatt (Gideon Toury 1989, Hans Vermeer 1990, Susan Bassnett 1991, Albrecht Neubert 1992, Daniel Gile 1993, Mary Snell-Hornby 1994, André Lefevere 1995) folyik a munka, amely fordításelméleti előadásokból, szemináriumi és tutoriális egyéni foglalkozásokból valamint a hallgatók által készített záródolgozatok kötet formájában való megjelentetéséből áll. A leuveni kutatói szemináriumok megjelentetett anyaga (*Translation and the Manipulation of Discourse. Selected Papers of the CERA Research Seminars in Translation Studies 1989–1991, 1992–1993*) arról tanúskodik, hogy a médiafordítás kedvelt téma a fiatal kutatók körében (Remael 1992, Ballester 1993, Canos 1993). A minden évben megrendezett nemzetközi kutatói szemináriumról az alábbi címen lehet felvilágosítást kapni: *Prof. José Lambert, Research Center for Translation, Communication and Cultures, Katholike Universiteit Leuven, Blijde Inkomstraat 21, B-3000 Leuven, Belgium fax: 32 16 325068, e-mail: jose.lambert@arts.kuleuven.ac.be.*

És most következzen a két szerző rövid bemutatása. Az első szerző, Zuzana Jettmarová a prágai Károly Egyetem Fordítástudományi Intézetének igazgatója. Tanulmányait a Károly Egyetem angol szakán és a University of Edinburgh-ön végezte. Milan Hrala professzor után, 1993-ban vette át az intézet vezetését, és nagy energiával látott hozzá részben a hazai hagyományok feldolgozásához, azaz egy nemzeti fordítástudományi bibliográfia készítéséhez és gépre viteléhez (*Hrdlicka, M. Cenkova, I. (szerk.) 1995. Czech and Slovak Bibliography on Translation Studies. Prague: JTP*), részben pedig a nemzetközi kapcsolatok kiépítéséhez. Tanszékét bekapcsolta a fordítók és tolmácsok nemzetközi szervezeteibe (*FIT – Fédération Internationale des Traducteurs, AIIC – Association Internationale des Interprètes de Conférence*), modernizálta az intézet infrastrukturáját (számítógépes-lexikográfiai laboratórium, tolmács-laboratórium) és a brüsszeli SCIC-kel (*Service Commun Interprétation et Conférence*) közösen bevezette a végzős tolmácsshallgatók nemzetközi standardok szerinti vizsgáztatását. Kutatói érdeklődése korán a fordítás interkulturális aspektusa felé fordult, elsősorban empirikus kutatásokat végez a célnyelvi rendszerben hiányzó műfajokban uralkodó fordítási norma feltárása érdekében, és ma a médiafordítás egyik legismertebb kutatója.

Jettmarová tevékenységének ismertetése alkalmat kínál arra, hogy bemutassuk a fordítástudomány egy újabb műhelyét: a prágai Károly Egyetem Fordítástudományi Intézetét, Közép-Európa legnagyobb múltú fordító- és tolmácsképző intézményét. Változó elnevezésekkel 1963 óta működik, mint az ország egyetlen egyetemi szintű fordító- és tolmácsképző intézete. Ötéves (magiszter szintű) képzést nyújt angol, francia, német, orosz és spanyol nyelvből. Szervezeti felépítését tekintve négy önálló tanszékből áll: Fordítás Elmélete és Didak-

tikája Tanszék, Tolmácsolás Elmélete és Didaktikája Tanszék, Fordítástörténeti Tanszék, Kontrasztív Fordítástudományi Tanszék. A Károly Egyetem Bölcsészkarának egyik legnagyobb egysége: évente 350 hallgatója, 30 főállású oktatója van, és fennállásának 33 éve alatt 2500 diplomát adott ki. Nemcsak oktató-, hanem kutatóközpont is, rendszeresen tartanak itt nemzetközi fordítástudományi konferenciákat. A legutóbbi, 9. nemzetközi konferenciát (Prága, 1995 szeptember 25–27) a cseh és a szlovák fordítástudomány két klasszikusa, Jiří Levy és Anton Popovič emlékének szentelték *Fordítói stratégiák és kreativitás* címmel, s anyaga hamarosan megjelenik a Benjamins kiadónál (Moser-Mercer, B., szerk., 1997. *Proceedings of the 9th International Conference on Translation and Interpreting, Translators' Strategies and Creativity*. Amsterdam: J. Benjamins).

A második szerző, Salánki Ágnes a Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa. Fő kutatási területe az alkalmazott nyelvészet, azon belül a szociolingvisztika és a fordítástudomány. Tevékenyen részt vett a Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke által indított Fordítói Program megszervezésében, *Német–magyar fordítástechnika* című könyve 1995-ben jelent meg a Nemzeti Tankönyvkiadónál (Klaudy – Salánki 1995, recenzió: *Modern Nyelvoktatás*, 1995. I. évf. 1. szám), 1997-ben pedig német nyelvű alkalmazott nyelvészeti szöveggyűteményt jelentetett meg az Eötvös Kiadónál.

IRODALOM

- Ballester, A. (1993). The Politics of Dubbing. Spain. A Case Study. In: Jansen, P. (szerk.) pp. 159–183.
- Canos, R. A. (1993). The Colloquial Register and Dubbing. In: Jansen, P. (szerk.) pp. 183–201.
- Dollerup, C. – Appel, V. (szerk.) (1996). *Teaching Translation and Interpreting*. 3. Amsterdam: Benjamins.
- Goris, O. (1993). The Question of French Dubbing: Towards a Frame for Systematic Investigation. *Target*. 5. 2. pp. 169–191.
- Jansen, P. (szerk.) (1992–1993). *Translation and the Manipulation of Discourse. Selected Papers of the CERA Research Seminars in Translation Studies 1992–1993*. Leuven: CETRA.
- Klaudy K. – Salánki Á. (1995). *A fordítás lexikája és grammatikája I. Német–magyar fordítástechnika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lambert, J. (1993). The cultural component reconsidered. In: Mary Snell-Hornby és társai (szerk.) pp. 17–26.
- Neubert, A. (1968). Pragmatische Aspekte der Übersetzung. *Beiheft II. zur Zeitschrift „Fremdsprachen“*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Reiss, K. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München: Max Hueber Verlag.
- Remael, A. (1992). Film Adaptation as Translation and the Case of the Screenplay. In: Jansen, P. (szerk.) pp. 125–133.
- Salánki Á. (szerk.) (1997). *Angewandte Sprachwissenschaft – Eine Textsammlung*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Snell-Hornby, M. és társai (szerk.) (1993). *Translation Studies: An Interdiscipline. Papers from the Vienna Congress, Sept. 1992*. Amsterdam: Benjamins.
- Svejcer, A. D. (1973). *Perevod i lingvisztyika*. Moszkva: Vojennoje Izdatyelsztvo.
- Witte, H. (1996). Contrastive Culture Learning in Translator Training. In: Dollerup, C. – Appel, V. (szerk.) pp. 73–81.

Az alapnorma változása a reklámok fordításában

Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogyan változott a reklámok fordításának „alapnormája” vagy más terminussal „globális fordítási módszere” (Tourey 1980) a Cseh Köztársaságban 1990 és 1996 között. Az egyes időszakokra tipikusan jellemző domináns fordítási norma meghatározásához három módszert használtunk: 1) reklámelemzés; 2) fordító- és reklámügynökségekkel 1992 és 1996 között készített interjúk elemzése; 3) fogyasztói vélemények elemzése.

A fordítási módszerek történelem- és kultúrafüggőek. Ha a vizsgált hat évben a reklámfordítási stratégiák változtak, meg kell vizsgálni, milyen nyelvi és nem nyelvi tényezők okozták a változást. Öt tényezőt különítettünk el és vizsgáltunk meg mint a változások lehetséges okozóját, ezek a következők: 1) a kezdeményező, azaz a reklám fordítását megrendelő cég; 2) a hazai reklám-műfaj és reklámnyelv; 3) a fordító; 4) a célközönség; 5) a célközönség kulturális és gazdasági környezete. Mind az öt tényező dinamikus, gyorsan változó, és kölcsönösen függnék egymástól. Ez a kölcsönös függőség különösen akkor válik nyilvánvalóvá, amikor a megrendelőt vizsgáljuk, aki a leginkább meghatározó tényezőnek tűnik, szinte „diktálja” az alapnormát a fordítónak.

1. Az üzenet átvitelének stratégiái

Ha a reklámokat a maguk teljességében, tehát a verbális és nem verbális összetevőket (kép, hang és szöveg) egyaránt figyelembe véve vizsgáljuk, akkor az 1990 és 1996 közötti minta alapján az átviteli stratégiák fejlődését a következő módon vázolhatjuk fel.

1.1. Teljes átvitel

Teljes átvitelről akkor beszélünk, amikor a kép, a hang és a szöveg, azaz mind a verbális, mind a nem verbális összetevők változtatás nélkül kerülnek a forrásnyelvi szövegek környezetéből a célnyelvi változatba. Ez az ún. „nem fordítás” stratégiája, amelyet 1990 és 1992 között nagyon gyakran alkalmaztak, 1993 óta már kevésbé, bár bizonyos termékek esetében – parfümök, dohány, szeszesital – nálunk is, akár csak más országokban (Smith 1995), még mindig kedvelt módszer. Ilyenkor a termék külföldi származása, amely a teljes átvitel technikájának alkalmazása révén még külön hangsúlyt is kap, hozzájárul a reklám hatásosságához (Smith 1995, de Pedro 1995).

A teljes átvitel gyakorisága 1990 és 1992 között a piacgazdaság fejlődésének akkori stádiumával volt összefüggésben: 1990 és 1992 között negyven év KGST piaci kínálat után Csehszlovákiában hatalmas volt a nyugati termékek iránti igény és kereslet. 1993 után, amikor a KGST széthullása miatt a csehszlovák, majd a cseh gazdaság fokozatosan rátért a piacgazdaságra és a gazdaságpolitika erősen támogatta az importot, a piac már nem szenvedett hiányt alapvető fogyasztási cikkekben. A hazai és import termékek már versenyeztek egymással, de az import termékek között még nem alakult ki verseny.

1.2. Részleges átvitel

A részleges átvitel esetén a kép és a hang változatlan marad, míg a szöveget lefordítják a célnyelvre (bár a szlogenek néha megmaradnak a forrásnyelven). A fordítás többféle lehet: szó szintű fordítás, jelentés szintű fordítás, idiomatikus fordítás. Audiovizuális fordítás esetén kezdetben a feliratozás, a szinkronizálás vagy a hangalámondás technikáját alkalmazták, 1996-ra a szinkronizálás került túlsúlyba. A fordítás jellegét tekintve egyaránt előfordult a nyílt fordítás és a félig burkolt fordítás.

Mint az a piackutatás, a fogyasztói vélemények és az olvasói levelek elemzéséből kiderült, a cseh fogyasztót sértik és irritálják az „ostoba” és „üres” reklámszövegek. Az 1995-ös RIO Project felmérése szerint az átlagos cseh fogyasztó nem szereti a túlzásokat, az érzelmekre való hivatkozást, inkább a tényeken és racionális érvelésen alapuló ún. „kemény” reklámokat kedveli. Mindazonáltal a felmérés azt is kimutatta, hogy a fiatalok körében bizonyos életstílust népszerűsítő reklámoknak megvan a maga vonzereje.

1993 táján, amikor a korai piackutatás kimutatta, hogy a cseh közönség a kemény, termék-orientált reklámozást kedveli és a cseh fogyasztó és a nyugati fogyasztók között vannak bizonyos kulturális, értékrendbeli és mentalitásbeli eltérések, néhány nemzetközi reklámügynökség új módszerekhez folyamodott: az ún. kreatív reklámszöveg-íróikat behívták az országba, hogy kulturálisan adaptált reklámokat készítsenek, amelyeket aztán lefordítottak cseh nyelvre.

1.3. Részleges helyettesítés

A részleges helyettesítés esetén a kép és a hang is megváltozik vagy módosul és a jelentés szintű fordítást egyre inkább felváltja az idiomatikus fordítás. A részleges helyettesítés 1993 és 1996 között volt gyakran alkalmazott módszer. A hangot azért kellett megváltoztatni, mert a színészek teátrális hanglegjtése irritáló és hamis volt, nem felelt meg a cseh hagyománynak, amit 1995-ig a semleges tényyszerűség jellemezett, és így nem felelt meg a közönség elvárásainak sem. A képet esetenként csak részben változtatták meg (főleg az írott szövegekről, termékcsomagolásról vagy színészekről készült közelképeket cserélték vagy vágták ki). A dallamot általában megtartották, és a dalokat legtöbbször lefordították.

A fordítások néha olyan forrásnyelvi szövegből készültek, amelyek már maguk is adaptációk voltak – ezeket egy nemzetközi reklám cég kifejezetten közép- és kelet-európai országok számára készítette. A reklámok ennek ellenére megtartották idegenszerűségüket egészen 1995-ig, amikor új irányzat kezdő-

dött, a burkolt fordításra való törekvés: a reklámfordítók azt tűzték ki célul, hogy a reklám szövegén ne lehessen észrevenni, hogy fordítás, és a jelentésszintű fordítást egyre inkább kezdte felváltani az idiomatikus fordítás.

1.4. Teljes helyettesítés

A teljes helyettesítés a részleges helyettesítéstől eltérően figyelembe veszi a pragmatikai és a szemiotikai különbségeket is. Tekintettel van például a kulturális értékek és sztereotípiák különbségeire, arra, hogy az illető kultúrára az értelemre vagy inkább az érzelemre való apellálás a jellemző, és hogy milyenek a helyi reklámozási konvenciók. Az adaptáció során változhatnak a nem verbális összetevők is. Az ilyen fajta kommunikatív, más terminussal honosított vagy burkolt fordítást alkalmazzák a nyugati kultúrákban, ahogy de Pedro (1995), Smith (1995) vagy Quillard (1996) műveiben olvashatjuk.

A modern cseh reklámszövegek konvencióinak kialakítása azonban még folyamatban van. Nagy hatással van rá a külföldi reklámnyelv, amely a külföldi, főleg angol nyelvű reklámszövegek fordítása révén kerül be az országba (Mareš 1993, Jettmarová 1995b). Az angol nyelvű reklámokra például jellemző a fogyasztóorientáltság, a fogyasztóval való állandó kapcsolatfenntartás. A közönséget minduntalan megszólítják a *you* és a *your's* névmás használatával. 1996-ra ez a technika a cseh reklámozásban is elterjedt, annak ellenére, hogy az *Ön gyógyszerára* és az *Ön gyógyszerésze* kifejezés furcsán hangzik csehül, mert a cseh fogyasztó nem a *gyógyszerét* veszi meg a *gyógyszertárában*, hanem egyszerűen *gyógyszert* vesz *gyógyszertárban*, és ennek nemcsak nyelvi, hanem nyelven kívüli okai is vannak, hiszen a cseh állami gyógyszertárak hálózata teljesen egyforma üzletekből állt.

2. Alapnorma és fordítási típusok

Ahhoz, hogy a reklámszövegek hatásosak legyenek, kommunikatív fordításra van szükség. Amikor azonban 1989 után reklámokat kezdtek importálni a Cseh Köztársaságba, a megrendelők a forrásnyelvi szöveget szem előtt tartó fordításokat részesítették előnyben, és az ekvivalencia mértékét visszafordítással ellenőrizték. (A reklám nemcsak szinte regényszerűen kreatív alkotás, hanem végtelenül rafinált szerkezete is van, tehát nagyon oda kell figyelni a fordítás közben végrehajtott legapróbb változtatásra is). Az eredeti szöveghez való hűség mértéke tulajdonképpen egy skálán ábrázolható, ami a nem fordítástól a szószintű és jelentésszintű fordításon keresztül az idiomatikus fordításig terjed. Filológiai fordítást is használtak, bár ennek alárendelt szerepe volt: a forrásnyelvet nem beszélő reklámszöveg-íróknak szolgált nyersanyagként a fordításhoz.

2.1. Jelentés szintű és szó szintű fordítás

Jelentés szintű fordításon itt olyan fordítási stratégiát értünk, amely szemantikai szinten működik. A szó szintű fordítás is lehet jelentésszintű, ha a formális megfelelésen kívül szemantikai ekvivalencia is létrejön; ellenkező esetben a szó szintű fordítás megsérti a célnyelvi szabályokat és normákat, és ezáltal olyan célnyelvi szöveg keletkezik, amely furcsán hangzik és nehezen érthető. A szó szintű és jelentés szintű fordítás közötti határ eléggé elmosódott. Toury

a következőképpen határozza meg a jelentés szintű fordítást: „olyan nyelvileg motivált fordítási módszer, amelynek alkalmazásakor a fordító alacsonyabb szinten keresi a megoldást, mint ahogy az a pragmatikailag ekvivalens vagy adekvát fordításhoz szükséges lenne” (Toury 1995: 95, 171). A mai jelentés szintű reklámfordítások (az 1990-94-es megoldásoktól eltérően) általában tisztelben tartják a célnyelvi idiómákat és szintaxist, de néha megsértik a szemantikai korlátozó szabályokat; makroszinten elmondható, hogy teljes szövegmintákat másolnak a forrásnyelvből. (Mareš 1993, Jettmarová 1995b). A normák és hagyományok megszegése 1990 és 1995 között a cseh reklámszövegekben alighanem elkerülhetetlen volt, mivel a reklám műfaja és nyelvezete még nem alakult ki teljes egészében.

A szószintű és jelentésszintű fordítás sokszor megnehezítette az érthetőséget vagy érthetlenné tette a szöveget, pl. a Gorbacsov-vodka reklámja esetében: *The True Spirit of Vodka* (szó szerint: A vodka igazi lényege) az 1992-es cseh fordítás így hangzott: *Čistý duch vodky* (szó szerint: A vodka tiszta természete/lelke), az 1995-ös pedig: *Duše čisté vodky* (szó szerint: A tiszta vodka lelke). Hasonló történt a Kinder-csokoládé reklámban: a *Nimm deine Kinder* (szó szerint: Vidd magaddal gyerekedet) csehül így hangzik: *Vezmi si svou Kinder* (szó szerint: Vidd magaddal a Kinderedet), ahol a kettős jelentés elveszett. A *Kinder* szó helyett a *Kinder-csokoládét* kellett volna használni ahhoz, hogy tudjuk, miről van szó, mert a pragmatikai hatás így a fogyasztó megnyerése helyett az ellenkezőjét váltja ki.

2.2. Az idiomatikus fordítás és az adaptáció

Az „adaptáció” fogalmát világszerte használják a reklámozásban. Jelentése többféle lehet: 1) idiomatikus fordítás készítése; 2) betoldás, kihagyás vagy helyettesítés alkalmazása; 3) a reklám teljes újraírása a forrásnyelvi szöveg vagy kreatív szövegekönv alapján. A Cseh Köztársaságban ez a fogalom a nyelvi idiomatikusagra vagy az egyes szövegrészletek fordításakor alkalmazott pragmatikai technikákra utal (betoldás, kihagyás, helyettesítés). Például a *Chappi keeps your best friend fit five ways* (szó szerint: A Chappi öt módszerrel tartja jó kondícióban legjobb barátját) 1995-ben alkotott cseh megfelelője így hangzik: *Chappi – pět složek pro dokonalou kondici vašeho nejlepšího přítele* (szó szerint: Chappi – öt komponens legjobb barátjának tökéletes kondíciójáért). Ez történik akkor is, amikor a forma fontosabb a tartalomnál, mint pl. a dalszövegek, vagy szójátékok esetében. Ilyenkor az adaptáció stratégiája „szabad” fordítást eredményezhet. Például a *Go well. Go Shell.* (szó szerint: Haladj jól. Térj át a Shellre) reklámszöveg 1992-es a cseh változata a következő: *Aby vaš motor skvěle Shell. Shell.* (szó szerint: Hogy jól menjen a motorja. Shell.), az 1995-96-os változat pedig: *Shell. Aby vaš motor dobře Shell.* (szó szerint: Shell. Hogy jól menjen a motorja). Az utóbbi két megoldás szemantikai és szintaktikai szerkezetváltáson, explicitáción/ implicitáción, valamint a *šel* (,menni’) múlt idejű melléknévi igenév és a *Shell* márkanev homofóniáján alapul.

Az idiomatikus fordításra azért is szükség lehet, hogy a nyelvhasználati szokásokhoz és/vagy a szemantikai restrikciónkhoz alkalmazkodhassunk. Ez történt például a Signal fogkrém reklám szlogenjében, amely a *Signal termékcsa-*

lád és Signal az egész családnak párhuzamra épít: Signal. Because your family teeth should last for the lifetime (szó szerint: Signal. Mert családi fogaiknak egész életükön át meg kell maradniuk). Mivel a *családi fogak* kollokációja a cseh nyelvben elfogadhatatlan lenne, csehül a szöveg így hangzik: *Signal. Zdravé zuby po celý život.* (szó szerint: Signal. Egészséges fogak az egész életre) (Kolinová 1996). A szemantikai fordítás hasonlóan nevetséges megoldást hozott volna mint a híres Pepsi szlogen *Pepsi brings you back to life* (szó szerint: A Pepsi visszahoz az életbe) kínai fordítása, amelyet de Pedro idéz 1995-ben, és ami valami olyasmit jelent, hogy a *„Pepsi visszahozza őseit a sírból”*.

Míg 1994/95-ben az „idiomatikus fordítás” kifejezést gyakran használták, Kolinová szerint 1996-ra a „fordítás” szó szinte teljesen eltűnt a cseh reklámügynökségek szóhasználatából, és helyét az „adaptáció” foglalta el. Ebből arra következtethetünk, hogy az ügyfél és az ügynökség tudja: a reklámszöveget a fogyasztóhoz kell igazítaniuk. A cseh reklám- és fordítóügynökségek mégis arról panaszkodnak, hogy állandóan vitatkozniuk kell ügyefelekkel a fordítás során végrehajtott legkisebb változtatások miatt is (Jettmarová 1995c, Kolinová 1996). A cseh kultúrában tehát az „adaptáció” inkább a kreatív reklámszövegírásra vonatkozik, vagy az olyanfajta reklámszöveg-fordításra, amikor a fordítás előtt módosítják a forrásnyelvi szöveget.

Az adaptációt, mint a teljes helyettesítés egyik technikáját a nyugati kultúrákban is használják (Smith 1995, Quillard 1996, de Pedro 1995). De Pedro szerint (1995: 35) az adaptáció olyan esetekre vonatkozik, amikor „a reklám alap gondolata ugyanaz marad, de a kép és/vagy a szöveg többé-kevésbé megváltozik, ami azt jelenti, hogy néhány szemantikai jegyet megtartanak, míg másokat kihagynak vagy helyettesítenek”. Az adaptáció továbbá olyan eljárás, amely „a fordítás szélsőséges esetét eredményezheti: egyfajta kulturális transzpozíciót, amely mindegyik országban, ahol az adott terméket bemutatják vagy reklámozzák, teljesen más reklám vagy kampány megalkotását jelenti”. Ezt az adaptáció-fogalmat a következőkkel támasztja alá de Pedro: 1) minden reklám alapvető üzenete az, hogy „Vegye meg ezt a terméket”; 2) a reklámozott termék és annak tulajdonságai nem változnak a különböző reklámokban, illetve kampányokban. De Pedro így a következő konklúzióra jut: „az összes reklámváltozat, a világ bármely TV-képernyőjén jelenjen is meg, ugyanannak az alapvető üzenetnek a fordítása” (de Pedro 1995:31).

A Cseh Köztársaságban napjainkban jellemző fejlődési irányok arra utalnak, hogy a jelenlegi idiomatikus fordítási norma valószínűleg kommunikatív fordítássá alakul majd át, mint ahogy a nyugati kultúrákban is történt, pl. Németország (Smith 1995), Anglia és Spanyolország (de Pedro 1995), Franciaország és Kanada (Quillard 1996) esetében, ahol a helyi fordítókra/szövegírókra bízják, hogy a kulturális szereotípiákat és a nemzeti ízlést figyelembe véve hogyan fogalmazzák meg a reklám üzenetét: racionálisan vagy emocionálisan, humorosan vagy tényszerűen.

3. A megrendelő, a fordító, a műfaj és a befogadó dinamikája

3.1. A megrendelő mint dinamikus tényező

A Cseh Köztársaságban a kezdeményező, a reklám- vagy fordítóügynökség ügyfele, azaz a fordítás megrendelője volt az elsődleges tényező, aki az átvitel típusát és a fordítási stratégiát, azaz az alapnormát meghatározta. A megrendelő – közvetlenül, vagy az ügynökségen keresztül – egyszerűen diktálta a normát a fordítónak vagy fordító reklámszöveg-írónak; kifejezetten elvárta, hogy a fordító vagy ügynökség minden változtatást közöljön, és visszafordítás segítségével figyelte meg, hogy nincsenek-e eltérések a forrásnyelvi szövegtől (vö. Jettmarová 1995c). Összehasonlítva a nyugati kultúrákkal, mint Németország, Spanyolország, Anglia, Franciaország és Kanada (Smith 1995 megjelenés alatt, de Pedro 1995, Quillard 1996), úgy tűnik, hogy nálunk a megrendelő nem vette figyelembe a szociokulturális különbségeket (1990 és 1995 között még a nyelvi különbségeket sem). Ennek következtében a cseh fogyasztó gyakran irritálónak és/vagy érthetetlennek találta a szó szintű vagy jelentés szintű reklámfordításokat, bár a megrendelő elégedett volt.

1995-re, amikor a piackutatási eredményeknek köszönhetően tudatosultak a megrendelőben a saját országa és más országok közötti szociokulturális különbségek, felismerte, hogy a cseh fogyasztónak értelmes, informatív, érdekes és kreatív reklámokra van szüksége. A megrendelők – legalábbis a nagyobb és nemzetközi cégek – most már nem fordítóügynökségre vagy egy ismeretlen fordítóra bízják a reklámfordítást, hanem a nemzetközi reklámügynökségek helyi irodáit és az ott dolgozó munkacsoportokat bízják meg, hogy „adaptálják” a reklámszöveget, vagy kreatív koncepcióvázlat segítségével új reklámot készítsenek.

Az 1990 és 1995 között uralkodó forrásnyelvi orientáció és az eredeti szövegtől való függés oka nemcsak az volt, hogy a megrendelőnek téves elképzelései voltak az általa jellegtelennek és reklámok terén műveletlennek tartott közép- és kelet-európai közönségről, hanem az is, hogy a megrendelő ragaszkodott az egységes és integrált reklámkampányhoz, a minden kampányra kiterjedő egységes és integrált termék-image felépítéséhez, azaz ragaszkodott a forrásnyelvi kultúrában bevált reklámstratégiához, alábecsülte a szöveg szerepét és nagy hangsúlyt fektetett a költségekre. A reklámadaptációkat és az új „átszabott” reklámok készítését mindig nagyon megfontolták az ezekkel járó plusz költségek miatt. A megrendelő azért nem vette figyelembe a szociokulturális és nyelvi különbségeket, és azért ragaszkodott a jelentés szintű fordításhoz, mert az volt az általános nézet, hogy ha egy reklám máshol „működött”, miért ne lenne sikeres a Cseh Köztársaságban is.

A jelentés szintű fordítások fokozatosan elvesztették a „külföldiségen” alapuló kommunikatív hatásukat, ami 1989 előtt és után igen nagy vonzerőnek számított. Abban az időben nem is volt igazán szükség meggyőzésre. 1995 óta azonban a helyzet megváltozott: a tapasztaltabb cseh fogyasztó hajlamos arra, hogy a cseh termékeket részesítse előnyben, olyan világban él, amelyben túltengnek a reklámok, a reklámfordításokat gyakran ostobának és irritálónak tartja, úgy érzi, hogy a piacot túlságosan is elárasztották az egymással versengő

termékek. 1994 után a reklámok hatékonyságát nem egyszerűen a „külföldiség-re”, hanem valami másra kellett alapozni, és ezért meg kellett változtatni az átvitel stratégiáját. Ahhoz, hogy a hatékonyság megmaradjon a változó társadalmi-gazdasági tényezők mellett, meg kellett változtatni a fordítási normát is.

A kezdeményező „dinamikája”, azaz a megrendelő 1990 és 1996 között megváltozott izlése a fordítási normák és átvételi technikák terén (a nem fordítástól az idiomatikus fordításig és kreatív reklámszöveg-írásig) részben a hatékonyságra való törekvéssel van összfüggésben (amit piackutatás segítségével ellenőrzött), részben pedig az országban végbement társadalmi-gazdasági változásokkal, ami magában foglalja mind a változó piacot, mind a változó fogyasztót.

3.2. A fordító mint dinamikus tényező

1989 után kevés volt a professzionális fordító a piacon. Míg a tapasztalt fordítók kényszerből készítettek szó szintű és jelentés szintű fordításokat, a tapasztalatlan fordítók maguk is úgy gondolták, ahogy a laikus megrendelők, hogy a jó minőségű fordítást a forrásnyelvi szöveghez való hűség garantálja. Így könnyű volt megfelelni a megrendelő kívánalmainak, hogy formális és jelentésbeli megfelelés jöjjön létre, illetve hogy visszafordítás útján lehessen ellenőrizni a fordítást, és az sem számított, hogy a javított és kontrollszerkesztett fordítások néha rosszabbak lettek, mint a fordító által beadott jelentésszinten megfelelő változat (Jettmarová 1995c). 1995-ben a majdnem 100 prágai fordító- és/vagy reklámügynökség között csak egy volt, amelyik könnyörtelenül elutasított minden fordítási megbízást, ha az ügyfél ragaszkodott a reklámszöveg jelentés szintű fordításához, mert az illető ügynökség igazgatója tapasztalt professzionális fordító volt.

A megfelelő fordítók hiánya miatt a szó és jelentés szintű fordítás vált normává. Az 1990 és 1992 közötti időszakban általában szó szintű fordítások készültek, amelyek magukon viselték a forrásnyelv interferenciáját szemantikai és szintaktikai szinten egyaránt. Az 1993 és 1995 közötti időszakban a jelentés szintű fordítás dominált. A fordítók megpróbálták kiküszöbölni a szintaktikai és szemantikai interferenciákat, itt viszont szövegszinten jelentkezett az interferencia, amelynek több megnyilvánulása volt: szövegtípusok és reklámstratégiák interferenciája, amelyeket importálni kellett a cseh reklámszöveg-írásba; pragmatikai és szemiotikai interferencia a háttértudás, az értékrend és a mentalitás különbségei miatt; szemantikai interferencia, mikor az adott reklámstratégia érdekében megszegtek a cseh nyelv szemantikai korlátozó szabályait. A cseh nyelvben ugyanis nem szokásos szinte szépirodalmi, majdnem szürrealista műfajként kezelni a reklámot (pl. szokatlanok az olyan kifejezések, mint: *jó ízű egészség, a frissesség élménye, higiénikus tisztaság, a citrom friss illatának ragyogása, a Paradicsom íze*).

A Cseh Köztársaságban a reklámfordítás fokozatosan kicsúszott a fordítók kezéből – a reklámügynökségek ma inkább kreatív reklámszöveg-írókat foglalkoztatnak. Németországban például a megbízók körében az az általános vélemény, hogy a kreatív reklámszöveg-írók a megfelelő szakemberek erre a munkára (Smith 1995). Az a tény, hogy a fordításokat kreatív reklámszöveg-írókra bízák, nem pedig fordítókra – akik esetleg nem eléggé kreatívak, nincs meg-

felelő képzettségük a reklám- és marketing szakmában, és nem tudják végső formájában elkészíteni a reklámot – talán hozzájárult ahhoz, hogy a megrendelők inkább az adaptációs technikákat részesítik előnyben. A Cseh Köztársaságban mostanában már többnyire csak a kis cégek bízzák fordítóirodákra a reklámfordítást.

3.3. A reklám-műfaj és a reklámnyelv mint dinamikus tényező

A jelentés szintű fordítás domináns fordítási stratégiává válása azzal is magyarázható, hogy nem volt modern cseh reklám-műfaj és reklámnyelv. Ez a helyzet történelmileg elég gyakori: a fordítás a kultúra és nyelv gazdagításának eszközévé válik – a tükörfordítás és idegen szavak átvétele új elemeket hoz a nyelvbe, a nyelv változik és modernizálódik, míg a honosítás és a hasonló hatás elve háttérbe szorul. Sohár (1996) nemrégiben hasonló fejleményeket figyelt meg Magyarországon: 1989 és 1996 között a fordításirodalom egyik alrendszeréként új műfaj, a ponyvaregény műfaja alakult ki Magyarországon az adaptív fordítás és új narratív modellek bevezetésének útján.

A kiváltó okok tekintetében van azonban egy óriási különbség: a reklámozás terén nem a célnyelvi rendszer döntötte el, hogy átveszik-e ezt a szövegtípust egy bizonyos kultúrából és nyelvből, és nem a célnyelvi kultúra állapította meg a fordítási normát sem. A helyzet a gyarmatosításhoz hasonlított. A megrendelő játszotta a döntő szerepet: ő importálta a szöveget, ő volt a kezdeményező, ő diktálta az alapnormát, ő volt az, aki visszafordítás segítségével ellenőrizte a minőséget. Ezt a „kolonizációs” hatást ismét politikai-gazdasági okokkal lehet magyarázni: a csehszlovák kormány (illetve a két ország szétválása után a cseh kormány) volt az, amely az erősen import-centrikus és szabad piacot támogató politika mellett döntött. Ez a döntés eleve meghatározta a reklám-szöveg-írás importálását, amely csak kísérőjelensége volt a külföldi termékek és szolgáltatások behozatalának.

A jelentésszintűség mint globális fordítási stratégia azért is volt elkerülhetetlen a Cseh Köztársaságban, mert nem volt modern reklám-műfaj és reklámnyelv. 1948 és 1989 között más funkciója volt ennek a műfajnak és nyelvnek: részben politikai és ideológiai propaganda céljaira szolgált, részben pedig bizonyos termékek és szolgáltatások ismertetésére használták egy hiányokban szenvedő, államilag monopolizált piacon. A reklámfordítás így részt vett a cseh kultúra elhalványult reklámozási normáinak és hagyományainak újraélesztésében és újjáalakításában, és egyúttal az 1948-tól 1989-ig terjedő időszakon visszanyúlva a háború előtti évek fogyasztói reklám-műfajához kapcsolódott, amely akkor az igazi funkcióit látta el. A jelenlegi fordítások szükségszerűen olyan hibridek, amelyek a társadalmi gazdasági viszonyok jelenlegi állapotának felelnek meg: az 1989 utáni társadalmi-gazdasági változások a piacgazdaságra való áttéréssel és a piac, illetve kultúra fokozatos globalizációjával vagy internacionalizációjával egyszerűen szükségessé tették egy új funkciójú, módosított szövegtípus kialakulását. A lefordított reklámok tehát nyelvi mintákat is importáltak.

Az új szövegtípus-konvenciók a jelentés szintű fordítás révén bekerülő külföldi szövegtípus-jellemzők átvételével alakultak ki. Részben a forrásnyelvi reklámok közvetlen imitációja útján, részben pedig a külföldi reklámozási ké-

zikönyvekből, illetve a nemzetközi reklámcégek helyi irodáitól származó tudáson alapuló kreatív technikák alkalmazása útján kerültek be a cseh gyakorlatba. E folyamat gyakran a nyelvi és kulturális normák, illetve konvenciók ütközéséhez vezetett: nemcsak az idegen nyelvből fordított reklámokat érezték furcsának a cseh nézők, hanem a modern reklámozási stílust követő eredeti cseh televízió-reklámokat és újsághirdetéseket is. A jelentésszintű fordítás valószínűleg csak akkor fog eltűnni, ha a cseh reklám-műfaj és nyelve annyira megszilárdul, hogy a fordítónak funkcionális megfelelőket tud kínálni.

3.4. A befogadó és a befogadó kultúra mint dinamikus tényező

1989 után megváltozott a cseh nyelv és a cseh nép helyzete: az elszigetelt, egy nyelvet beszélő és egységes kultúrájú népnek ismét Európába kellett integrálódnia. A hivatalos és nem hivatalos nemzetközi kapcsolatok szükségessé tették a kommunikációt és az interakciót, s ennek során külföldi elemek kerültek be főleg az amerikai nyelvből és kultúrából. A kölcsönzés folyamata általában felszínes és válogatás nélküli volt. Daneš (1993/ 95:28) ezt a tendenciát az idegen nyelvek hiányos tudásának, az 50 éves elszigeteltségre való reakciónak, valamint annak tudja be, hogy az emberek úgy próbálták meg kárpótolni magukat, hogy mindent meg akartak szerezni és át akartak venni, ami nyugatról származott és korábban be volt tiltva. Ehhez hozzájárul még a cseh mentalitás is, amely mindent csodál és utánozni akar, ami külföldi. 1996 óta azonban gyökeresen megváltozott a cseh fogyasztók véleménye az importárúkról.

A fogyasztók megváltozott háttértudása, értékrendszere és gondolkodásmódja miatt a fordítások valószínűleg burkolttá, pragmatikailag és szemiotikailag adekváttá fognak válni. Volt például egy reklám 1992-ben: *We shall print out your smile too* (szó szerint: Ki fogjuk nyomtatni az Ön mosolyát is), amely az OKI fénymásoló gépet reklámozta. A jelentés szinten lefordított cseh megfelelő pragmatikailag és szemiotikailag egyaránt hatástalan maradt. Először is a fogyasztók, akik semmilyen háttértudással nem rendelkeztek a modern reklámozási stratégiákkal és konvenciókkal kapcsolatban, nem tudták levonni a szükséges következtetéseket, nem láttak semmiféle kapcsolatot a mosoly és a fénymásoló között, a mosoly és a reklámozott teremék között (mosoly – elégedettség, jó szolgáltatás – jó minőség – OKI fénymásoló). Másodszor, a mosoly a cseh néző értékrendszerében más helyet foglalt el: a mosoly mint a sikeres üzlet velejárója a cseh néző számára ismeretlen volt, ezért nem tudta a megfelelő következtetéseket levonni és megteremteni a kapcsolatot a vállalat hírneve és a nyomtatás minősége között. De még később is gyakran előfordult, hogy a reklámok mind pragmatikailag, mind szemiotikailag célt tévesztettek. Ez történt 1995-ben a Prince cigaretta reklámjával: *Get away from it all* (szó szerint: Szabaduljon meg mindentől), vagy 1996-ban a Stival cipő reklámjával: *Shoes are your visiting cards* (szó szerint: Cipője a névjegye).

„A cseh piac és a társadalom gyors fejlődése megváltoztatta a cseh fogyasztó gondolkodásmódját és viselkedését: öt évvel ezelőtt még elfogadta, az *it tastes best* (legfinomabb), *it washes best* (legjobban mos) típusú reklámokat, de most már megkívánja, hogy tiszteljék a személyiségét, és ne tartsák őt a reklámozási tömeghipnózis tárgyának. Most, hogy alapvető szükségleteit kielégítette, más

szükségletei kerültek előtérbe, például a társadalmi elismerés és elfogadás iránti törekvés. Nemsokára belső énjükhöz kell szólnunk.” (A Grey Company prágai leányvállalatának ügyvezető igazgatóját idézi Kolínová 1996.)

A fogyasztók magatartásának fent bemutatott változása, amely más országokban hat évnél sokkal több időt vett igénybe, párhuzamos a reklámozási stílusok változásával: a „hasznosságot sugalló” reklámtól a „termék-image-t népszerűsítő” és a „megszemélyesítő” stíluson keresztül az „életstílust népszerűsítő” reklámig vezet. Ha a cseh fogyasztó ma készen áll a megszemélyesítő stílus befogadásához, holnap lehet, hogy már a hazai életstílusra apelláló módszerrel fogja magát szembetalálni, és akkor keveredni fognak a cseh és az importált stílusok. Bár a kommunikációs stratégiákban a cseh fogyasztó a racionális érvelést, a tényyszerűséget és a cseh humort részesíti előnyben az érzelmi ráhatással szemben, ez az előrejelzett norma még változhat. A fiatalabb generációnak ugyanis könnyebb lesz az érzelmeire hivatkozni, mivel ők már ilyen reklámokon nőttek fel, és nem tiltakoznak ellenük.

IRODALOM

- Cook, G. (1992). *The Discourse of Advertising*. London: Routledge.
- Daneš, F. (1995). Situace češtiny: perspektiva a retrospektiva. In: *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Sborník z olomoucké konference. Vol. I. Praha: FF UK. pp. 23–31.
- Dijk, T. van (szerk.) (1985). *Discourse and Communication: New Approaches to the Analysis of Mass Media Discourse and Communication*. Berlin–New York: Walter de Gruyter.
- Dyer, J. (1982). *Advertising as Communication*. Boston: Auburn House.
- Grohhová, J. (1995). Mladí a jejich hodnoty: dokáží se přizpůsobit konzumnímu životu, bez porozumění se však neobejdou. *Mladá fronta dnes*, 18. 7.
- Hrusková, A. (1995). Literal translation in international advertising. In: Králová, J., Jettmarová, Z. (szerk.) Vol. 3. pp. 19–24.
- Jettmarová, Z. (1995a). International Advertising in Czechoslovakia: Translation Strategies and their Impact on Advertising Efficiency. In: Králová, J., Jettmarová, Z. (szerk.) Vol. 3. pp. 37–43.
- Jettmarová, Z. (1995b). Mezitextové vazby a interference v české reklamě In: *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Sborník z olomoucké konference. Praha: FF UK, 184–187.
- Jettmarová, Z. (1995c). Import of conventions and textual patterns in advertising through translation. In: Moser-Mercer, B./ Králová, J. (szerk.) *Proceedings of the 9th International Conference on Translation and Interpreting, Translators' Strategies and Creativity*, Amsterdam: J. Benjamins (in print)
- Kolínová, K. (1996). *Vztah lingvistických a extralingvistických faktorů v reklamě z hlediska překladu*. Ústav translatologie, Praha: FF UK. pp. 28. Kézirat.
- Králová, J., Jettmarová, Z. (szerk.) 1992. *Selected Proceedings II, 8th International Conference on Translation and Interpreting, Folia Translatologica*. Praha: FF UK.
- Leiss, W., Kline, S., Jhally, S. (1991). *Social Communication in Advertising*. London: Routledge.
- Leech, G. (1966). *English in Advertising*. London: Longmans.
- Levy, J. (1963). *Umění překladu*. Praha: Československý spisovatel.
- Mares, P. (1993). Reklama, překlady a „překlady”. *Čeština doma a ve světě*. Praha: FF UK. pp. 40–43.
- de Pedro, R. (1995). Beyond the Words: The Translation of Television Advertisement. *Babel* 42:1. pp. 27–45.

- Quillard, G. (1996). Advertising, translation and the reproduction of culture. In: Klaudy K., Kohn J. (szerk.) *Proceedings of the Second International TNE Conference, Current Trends in Studies of Translation and Interpreting*. Budapest: Scholastica. (in print).
- Reiss, K. (1976). *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der Operative text*. Kronberg: Scriptor.
- Robyns, C. (1994). Translation and Discursive Identity. In: Robyns, C. (szerk.): *Translation and the (Re)Production of Culture*. Leuven, pp. 57 – 81.
- Ročenka Asociace reklamních agentur (ARA) v ČR. 1995–96*, Praha.
- Sager, J. C. (1994). *Language Engineering and Translation. Consequences of Automation*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Séquinot, C. (1994). Translation and advertising: Going global. In: *Current issues in language and society*, vol. 1/3. Multilingual Matters, pp. 249–265.
- Smith, V., Klein-Braley, Ch. (1995). Advertising and the limits of translation. In: Snell-Hornby, M., Jettmarová, Z., Kaindl, K. (szerk.) *Translation as Intercultural Communication. Selected Papers from the EST-Congress*. Amsterdam: J. Benjamins. (in print).
- Sohár, A. (1996). Cultural importation of genres. The case of science-fiction and fantasy in Hungary. In: Klaudy K., Lambert, J., Sohár, A. (szerk.) *Translation Studies in Hungary*. Budapest: Scholastica, pp. 125–133.
- Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute.
- Toury, G. (1995). *Translation Studies and Beyond*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Williamson, J. (1981). *Decoding Advertising*. London: Marion Boyars.

LIBRA

KÖNYVESBOLT

1085 Budapest, Kölcsey u. 2.
Tel.: 266–0065/102 mellék
Tel./Fax: 313–7630

Nyitvatartás:
Hétfő–péntek: 10–18
Szombat: 9–13

Az

- ADDISON WESLEY LONGMAN
- PENGUIN
- CAMBRIDGE UP
- OXFORD UP
- WORDSWORTH
- LANGENSCHIEDT és DUDEN

KIADÓK KÖNYVEINEK SZÉLES
VÁLASZTÉKA



Ekvivalencia a német és a magyar reklám nyelvében

1. Fordítás, vagy párhuzamos szövegalkotás?

Vajon fordításról, vagy inkább párhuzamos szövegalkotásról van szó a reklámfordítás esetében? Gyakran találkozhatunk a televízióban, az újságokban olyan magyar nyelvű reklámszövegekkel, amelyek valahonnan ismerősnek tűnnek számunkra. Ismerősek is, hiszen angol vagy német változataikat – talán ugyanazon képsorral, ugyanazon szereplőkkel – már láthattuk a képernyőn a műholdas programokon. Jogosan merül tehát fel a kérdés, vajon hogyan jár el a fordító ezeknek a magyar szövegeknek, szlogeneknek megalkotásakor.

Az általam részletesebben vizsgált jelenség természetesen csak kis része a sokrétű magyar reklámtevékenységnek, hiszen a magyar reklámszakemberek számtalan egyéni ötlettel hozakodnak elő mind a magyar nyelv szóképzési lehetőségeit kihasználó tréfás, fülbemászó szlogenek („*Schöller. A jeges legjobb.*”, „*Malév. Szállunk rendelkezésére.*”) mind a hatásos képi megjelenítés terén. A szójáték persze lefordíthatatlan elemként jelentkezik, és a német reklámszövegekre általában nem is jellemző. Nem lenne azonban könnyű dolgunk akkor sem, ha német reklámokat szöveghűen szeretnénk magyarra fordítani. Igaz, kimondottan „Reklamedeutsch” vagy „Werbungsdeutsch” nem létezik, a szövegek elvileg a hétköznapi nyelv szókészletét, szintaktikai szabályait alkalmazzák, szerkezetüket tekintve mégis sajátos szövegfajtát alkotnak. Hogy mennyire kevésbé érne el célját a sok információt tömörítő német összetett vagy akár többszörösen összetett főnevek és melléknevek, a figyelemkeltő egyedi szóösszetételek (*Hochleistungsmotor, Vollbildfernseher, Meisterbranntwein, Spitzenprodukt, Sensationspreis, atmungsfrei, knitterarm, farbecht, stoßfest* stb.) fordítása, akkor érthetjük meg, ha belegondolunk az egész reklámtevékenység céljába és elemezzük a reklámnak mint sajátos szövegfajtának legfőbb jellemzőit.

2. Reklámfordítási szempontok

Nézetem szerint két dolgot kell szem előtt tartanunk: milyen párhuzamok, illetve milyen különbségek fedezhetők fel a forrásnyelvi és a célnyelvi ország (országok) társadalmi, gazdasági életében, valamint mi jellemző a forrásnyelv és a célnyelv struktúrájára? A közvetített információnak ugyanis az új szociokulturális közegben is valószínűnek kell lennie, meggyőzően kell csengenie. A fordítás csak akkor sikeres, ha megfelelő mértékben elemeztük a forrásnyelvi szöveget és a mögötte meghúzódó érdekeket (Paepcke 1981).

Az első lépés tehát a reklámszövegek fordításánál is a szövegelemzés, amely során elsődlegesen az adott szöveg funkcióit kell tisztáznunk. A fordítás szempontjából történő szövegelemzés két síkon megy végbe: a nyelvek közötti interlingvális fordítási folyamatot megelőzi egy nyelven belüli intralingvális elemző folyamat, amely a célnyelvben hasonló típusú szövegek után kutat (Thiel 1981).

A megfelelő fordítási módszert mindig az adott szövegtípus jegyei alapján választjuk meg. Itt főként a „megőrzendő” szövegelemek rangsorát kell figyelembe vennünk. Az egyes szövegtípusok fordításánál nem követhetjük ugyanazon módszereket, a szöveg funkciójának megfelelően kell súlypontosnunk.

A reklámszövegek fordításánál Katharina Reiß fordítási szövegtipológiája alapján az operatív és az audio-mediális szövegek jellemzőire kell elsődlegesen tekintettel lennünk. Az operatív szövegtípus sajátos formában közvetít információt, célja az ösztönzés, buzdítás, lelkesítés. A célnyelvi szövegnek így ugyanazt a hatást kell kiváltania, ami a forrásnyelvi szöveg olvasásakor, meghallgatásakor is jellemző. A reklámfordító célja egyértelműen a vásárlói kedv felkelése. Ez gyakran azt jelenti, hogy el kell rugaszkodnia az eredeti szöveg tartalmától és formájától, ha úgy ítéli meg, hogy a célnyelvben más eszközök (rím, szójáték stb.) hatásosabbnak bizonyulhatnak, mintegy adaptálnia kell a forrásnyelvi szöveget (Reiß 1983). Hogy mennyire adaptálhat a fordító, az az ekvivalencia fogalmának értelmezésétől függ. Ha kommunikatív ekvivalenciára törekszünk, akkor tekinthetjük ekvivalensnek a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveget, ha a forrásnyelvi és a célnyelvi kultúrában azonos funkciót képesek betölteni (Reiß-Vermeer 1984).

Amennyiben a reklámszövegeket a televízió vagy a rádió közvetíti, a fordítónak az audio-mediális szövegtípus speciális jegyeit is figyelembe kell vennie. Az aktuális médium határozza meg, milyen célnyelvi elemek felelnek meg a forrásnyelvi verzióknak, pl. hogy mekkora szerepet játszik a reklámklippben a zene, milyen a fordított szöveg énekelhetősége stb. Nyelv és zene egységére, melódiára, rímre, ritmusra tehát egyaránt ügyelnünk kell (Reiß 1981).

3. Az ekvivalencia megvalósulásának szintjei

A reklámszövegek fordításakor a megfeleltetés különböző szintjei figyelhetők meg (szintaktikai, lexikai, szemantikai, szöveg szintű stb.). Mivel a cél a kommunikatív ekvivalencia elérése – a megfeleltetés szintjének kiválasztását ennek a célnak kell alárendelni. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a fenti fordítás szempontjából történt értelmezés folytán a fordító oly mértékben kap „szabad kezet”, hogy végül csak igen nehezen (és talán nem is teljesen egyértelműen) dönthető el, hol végződik a fordítási és hol kezdődik az alkotási vagy újraalkotási folyamat. Az alábbiakban az ekvivalencia megvalósulásának lehetőségét, bizonyos szintjeit mutatom be néhány német és magyar reklámszlogenen.

3.1. Lexikai és szintaktikai megfeleltetés

Szó szintű megfeleltetésről beszélhetünk például az ismert és tréfásan is sokat idézett Perwol-reklám esetében: *Ist der neu? Nein, mit Perwoll gewaschen.* A magyar megfelelő így hangzik: *Új? Nem, Perwollal mosva.* A televízióban lát-

ható ugyanazon klipphez a magyar adókon a fenti fordított szöveg társul, amely oly annyira ragaszkodik a német szöveg formai jegyeihez, hogy még a magyarban sután hangzó igenevet is megtartja. Mesterséges kommunikatív szituációban folytatott retorikus párbeszéd hangzik el, amely a reklámnyelv kedvelt eszköze (Baumgart 1992). A dialógus főmotívuma mindkét nyelvben azt sugalmazza, hogy régi ruhadarabjaink is újnak látszhatnak, ha emellett a mosópor mellett döntünk. A hétköznapi beszélgetés bizalmat kelt a termék iránt, vásárlásra ösztönzi a nézőt.

A két szlogen nyelvezetére a reklámoknál tipikus, egyszerű mondatszerkesztés jellemző. A rövid kérdés az érdeklődés felkeltésére szolgál, az azt követő tagadásnak feszültségnövelő hatása van. Így a figyelem mind a német, mind a magyar szöveg esetében a szlogen harmadik tagján öszpontosul, amely a márkanévet tartalmazza. Kritikai megjegyzés: a fordításban megvalósuló lexikai és szintaktikai szintű megfeleltetés nem elegendő a kommunikatív ekvivalencia eléréséhez. Az azonos kommunikatív hatás érdekében legalább annyi szintaktikai módosításra lett volna szükség, hogy az igenév helyett ragozott ige álljon (*Új? Nem, Perwollal mostam*).

Szintén szószintű megfeleltetésről beszélhetünk a talán legismertebb macskaeledel reklámja esetében is: *Katzen würden Whiskas kaufen*, amelynek magyar megfelelője így hangzik: *A macskák Whiskast vennének*. A német és a magyar szlogen szintaktikai konstrukciója megegyezik. Mindkét egyszerű mondat meggyőző ereje a kijelentés határozottságában, az állatok megszemélyesítésében rejlik. Ők azok, akik valóban tudják, mire van szükségük. A szlogen célcsoportja természetesen a macskatulajdonosok tábora, akikről feltételezhető, hogy gondolatban azonosulni tudnak kedvenceikkel. Kritikai megjegyzés: a fordításban megvalósuló lexikai és szintaktikai megfeleltetés nem elegendő a kommunikatív ekvivalencia eléréséhez. Az azonos kommunikatív hatás érdekében itt lexikai módosításra lett volna szükség, a *vennének* helyett szerencsésebb lenne a *választanák*: *A macskák a Whiskast választanák*.

A német és a magyar idióma párhuzamát használja ki a fordító a Red Bull-reklám esetében: *Red Bull verleiht Flügel*, magyarul: *A Red Bull szárnyakat ad*. Mindkét szlogen a terméknek az ember általános közérzetére gyakorolt pozitív hatását bizonygatja, miközben a reklámklipp képsora az idiomatikus kifejezés konkrét és átvitt értelmezési lehetőségének párhuzamba állításával kelti fel a potenciális fogyasztó érdeklődését. Ebben az esetben a fordításban megvalósuló lexikai és szintaktikai megfeleltetés – a német és a magyar idióma párhuzama miatt – elegendő a kommunikatív ekvivalencia eléréséhez.

3.2. Szintaktikai módosítások a kommunikatív ekvivalencia elérése érdekében

Bizonyos szintaktikai módosításokkal történik a „megfeleltetés” a Fiat cég csodaautóinak reklámjánál. Németül: *Fiat Bravo. Fiat Brava. Ihre Wahl. Leidenschaft ist unser Antrieb*, magyarul: *Fiat Bravo. Fiat Brava. A választás. A szenvedély vezet minket*. Bár fordított szlogenről van szó, a fordító itt rugalmasan alkalmazkodott a magyar célnyelvi mondatszerkesztési „szokásokhoz”, amikor a német nominális szerkezetet „igésítette”. Mind a német *Antrieb* főnév, mind a magyar *vezet* ige utal azonban magára a reklámozott termékre, a gépkocsira.

Szintaktikai különbségként jelentkezik a szlogenekben a német birtokos névmás helyett a magyar határozott névelő használata. Így a közvetlen „fogyasztóhoz-fordulás” ugyan elmarad, ellenben a magyar határozott névelő az abszolút jelleget, az egyediséget hangsúlyozza. Mindkét szlogen az érzelmeinkre appellál, a német *unser* és a magyar *minket* névmás mindkét nyelvben a gyártó és a vásárló egységére, közös érdekeikre utal.

A német és a magyar édesanyák is tisztában vannak vele, hogy csecsemőik számára csakis Pampers pelenkát szabad vásárolniuk. Németül: *Pampers. Für die trockensten, zufriedensten babys*, magyarul: *Nincs szárazabb és boldogabb baba, mint a Pampers baba*. A két szlogennél a legnagyobb szintaktikai különbséget a német felsőfokú és a magyar középfokú melléknevek használata jelenti. A magyar tagadással egybekötött középfok ugyanúgy kifejezi a termék tökéletes minőségét, mint a német szlogen, sőt annál talán még apellatívabb. A találó *Pampers baba* megnevezés a termékkel való azonosulás lehetőségét kínálja, a kiegyensúlyozott, mosolygó kisbabákat ábrázoló képsorok fokozzák a boldogság ezen alapfeltételéhez fűződő asszociációinkat. A magyar szlogenben tapasztalható redundancia a kijelentés intenzitását fokozza, a jobb memorizálhatóságot szolgálja.

3.3. Szöveg szintű módosítások a kommunikatív ekvivalencia elérése érdekében

A fenti példánál a fordítás kézenfekvő. Vannak azonban vitathatóbb esetek, amikor szöveg szinten látszólag nincs ekvivalencia, a jól ismert márkánévhez a két nyelvben más-más szlogen kapcsolódik. Erre lehet példa a Gillette-reklám. Németül: *Gillette. Für das Beste im Mann*, magyarul: *Gillette. Férfiasan tökéletes*. Melyek azok a kritériumok, amelyek alapján itt ekvivalenciáról beszélhetünk? Ugyanazon reklámklipphez a márkánév után egy-egy elliptikus mondat tartozik, egy-egy könnyen megjegyezhető egyszerű kijelentés. Mindkettő azt sugallja, hogy egy férfi csak akkor lehet tökéletes, ha Gillette-tel borotválkozik, a szexuális ösztönök, a férfiasság és a tökéletesség utáni vágy – bár más-más lexikális és szintaktikai eszközökkel – mindkét szlogenben kifejezésre jut. A Reiß-féle értelmezés szerint így szemantikai szinten megvalósul az ekvivalencia.

Még vitatottabb lehet a Knorr-reklám. Németül: *Knorr. Essen mit Lust und Liebe*, magyarul: *Knorr. Mindennap új varázslat*. Itt szövegszinten még kevésbé beszélhetünk ekvivalenciáról. A német és a magyar klipp azonos, közben ugyanazt a kis dallamot halljuk, a márkánéven kívül a szlogenekben azonban nincs semmi közös. Az elliptikus német mondatra a főnevek halmozása jellemző, a magyar verzióban egy határozószó, egy melléknév és egy főnév alkotnak elliptikus mondatot, a lexémák jelentése sem feleltethető meg egymásnak. Szemantikai szinten azonban mindkét szlogenben felfedezhetünk közös vonásokat: vonzódást az irracionálitáshoz. A terméket mindkét szlogen misztikus szférába emeli, ugyanakkor az elkészítés egyszerűségét sugallja. A néző tudatalattijában a reklámklipp tovább hat, ígérete egyértelmű: egy hétköznapi ám csodálatos termék megvásárlásával pénzért meg nem vásárolható értékekre tehetünk szert. Mindkét szlogen mondanivalóját és hatását azonosnak tekinthetjük, a magyar „fordítás” szótagszáma, kiénekelhetősége az audio-mediális szövegtípusnál szem előtt tartandó kritériumoknak minden tekintetben megfelel.

Ugyanerre a jelenségre lehet példa a német és a magyar csatornákon párhuzamosan reklámozott két fogyasztószer, a Slimfast és az Ultra fit and slim klippje. Németül: *Abnehmen ist jetzt so leicht. Das schaffen Sie doch auch*, magyarul: *Ha én leadtam, Ön miért adná fel*. Szövegszinten itt sem találunk ekvivalenciát, a hasonló elemek azonban egyértelművé teszik a német klipp befolyását. A fogyasztó közvetlen megszólítása mindkét változatnak személyes jelleget kölcsönöz. A termék használatának eredménye kézenfekvő: ezt bizonyítják a képsorok, ahol hitelesnek tekinthető, ismert személyek számolnak be saját tapasztalataikról. A korábbi fénykép és a mostani megjelenés magáért beszél. A szlogenek is a fogyókúra egyszerűségét, könnyedségét, gyorsaságát szügerálják. A magyar retorikus kérdés szójátéka a szlogent még apellatívabbá teszi.

Az említett példák demonstrálhatják tehát a német reklámklippek átvételének és a fordítási megoldásoknak a különböző lehetőségeit, sokszínűségét. Írásum akkor érte el célját, ha a reklámhoz hasonlóan „továbbgondolkodásra” készíti az olvasót: mennyire tekinthető fordításnak a reklámok fordítása, mikor és hogyan valósulhat meg a kommunikatív ekvivalencia.

IRODALOM

- Baumgart, M. (1992). *Die Sprache der Anzeigenwerbung*. Schwann. Düsseldorf: Schwann.
- Paepcke, F. (1981). Sprach- text- und sachgemäßes Übersetzen. In: Wilss, W. (szerk.) *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. pp. 113–19.
- Reiß, K. (1981). Textbestimmung und Übersetzungsmethode. In: Wilss, W. (szerk.) *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. pp. 76–91.
- Reiß, K. (1983). *Texttyp und Übersetzungsmethode: der operative Text*. Heidelberg: Groos.
- Reiß, K. – Vermeer, H. J. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Thiel, G. (1981). Übersetzungsrelevante Textanalyse. In: Wilss, W. (szerk.) *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. pp. 367–383.

Bemutatjuk az Orosz Kulturális Központot

Előttörténet – általában

A budapesti Orosz Kulturális Központ jogelődje, a Szovjet Kultúra és Tudomány Háza 1973 őszén nyitotta meg kapuit, jelenlegi nevén pedig 1992 óta működik. Az alapító dokumentum – az 1972-ben kelt kormányközi megállapodás – a szocializmus vívmányainak kulturális hirdetésére hivatott intézményként határozta meg a Szovjetunió hivatalos kulturális képviselőjét. Ez az erőteljes és direkt politikai irányultság természetesen rányomta bélyegét a Szovjet Kultúra és Tudomány Háza tevékenységére. A kulturális programok, kiállítások, hangversenyek, irodalmi estek, különféle bemutatók, film- és video-vetítések valódi kulturális és művészeti értékeket hordoztak, de olyan mértékben voltak túlpolitizálva, hogy a nyolcvanas évek végére, a kilencvenes évek elejére a korábbi rokonszenv lanyhult, az intézmény fokozatosan társadalmi vákuumba került. Az utóbbi évek története azonban azt mutatja, hogy Oroszország kultúrája politika kényszerek nélkül is vonzza a közönséget, a magyar értelmiség, mint történelme során mindig, most is fogékony a valódi értékekre.

Előttörténet – a nyelvoktatásban

Tevékenységünk az 1976/77-es évadban bővült az orosz nyelvoktatáshoz kapcsolódó teendővel. A Moszkvában működő Puskin Orosz Nyelvi Intézet budapesti kihelyezett tagozatának tanárai az orosz mint idegen nyelv tanítására specializálódott oktatók és kutatók köréből kerültek ki, s kezdetben kizárólag az orosz tanárok továbbképzésével, konzultációval, módszertani tanácsadással foglalkoztak. A magyarországi pedagógus-továbbképzés rendszerébe beilleszkedő munka komoly lehetőséget jelentett a statikussá vált orosz nyelv-oktatással küzdő nyelvtanárok számára. Nem tudta azonban feloldani azt a feszültséget, hogy sem a tanulóknak, sem a tanároknak nem volt lehetőségük, hogy nyelvtudásukat valódi, eleven nyelvi érintkezés kereteiben kamatoztassák. Számos ok vezetett oda, hogy a mai felnőtt magyar lakosság többsége, noha négy, nyolc, tizenkét éven keresztül tanult, mégsem beszél oroszul.

Új korszak – a társadalomban

A rendszerváltás éveit többek között a Szovjetunió/Oroszország iránti (politikai) magatartás megváltozása jellemezte, ami óhatatlanul rányomta bélyegét az intézményünk körül kialakult légkörre. A magyar lakosság túlnyomó többsége szabadságvágyának kielégítését jelentette a szovjet csapatkivonás és az orosz

nyelvoktatás kötelező jellegének megszüntetése: A nyelvoktatásban bekövetkezett változás azonban egy sor új problémát hozott.

Az átképzésre kényszerült orosz tanárok hosszú időn át sokkal bizonytalanabban mozogtak a számukra új idegen nyelv közegében, mint a maguk választotta oroszban. Úgy érezték, tapasztalt és rutinos orosz tanárból lett kezdő „másnyelv”-szakosként társadalmilag elértéktelenedtek, ám még ehhez az eredményhez is embert próbáló erőfeszítéseket kellett tenniük.

A szülők egy része úgy vélte, két nyugati nyelvnél többet ér egy keleti és egy nyugati nyelv, s azt gondolta, hogy az addig befektetett energiát kár hagyni odaveszni. Ezeknek a családoknak a gyermekei közül kerültek ki azok a diákok, akik folytatták az iskolai vagy iskolán kívüli orosz tanulást. A diákok körében rövidesen kialakult az az alamentalitás, hogy „az orosz most lett igazán elit”, hiszen mióta a politikai érdek nem támogatja, valóban csak azok tanulják, akiknek szubjektíven fontos és érdekes.

Új korszak – az intézmény történetében

Az 1988 és 1993 közötti időszak a Szovjet Kultúra és Tudomány Házából Orosz Kulturális Központtá alakuló intézmény túlélési harcaként jellemezhető. Légüressé váló térben kellett mindent újrakezdeni: lehántani az ideológiai burkokat, elvetni a hamisnak bizonyult elveket és gyakorlatot, megtartani a jót, a szépet, a hasznosat, s megtalálni azokat az új kulturális feladatokat és lehetőségeket, amelyeknek megvalósítása egy ilyen intézmény feladata.

Jelentős eredménynek tekinthető, hogy 1993 júliusa óta saját tulajdonú épületben végezhetjük munkánkat. A volt követségi klub ugyan nagyon elhasználódott állapotban került a birtokunkba, ám felújítására Moszkva képes volt biztosítani a szükséges összeget, így lépésről lépésre haladva lassacskán meg tudtuk teremteni a normális működés tárgyi feltételeinek egy részét.

A névváltozásnak és a költözésnek azonban máig érezzük a negatívumait is. Mivel költségvetésünk igen szűkös, reklámra alig futja, így még mindig sokan vannak, akik azt sem tudják, hogy létezünk. Holott időközben a magyarországi társadalmi igények is változtak: fokozódik az érdeklődés az orosz piac iránt, megszűnt a „veszélytudat” azokban, akik látogatják rendezvényeinket, és nő azoknak a száma, akik már bánják, hogy annak idején nem tanultak meg oroszul.

Sajátos változáson ment át az Oroszország iránti kulturális érdeklődés is: a lakosság nem szakember része pl. mostanra ébredt rá, hogy a magyarság nyelv-rokonainak túlnyomó része Oroszország területén él, s arra is, hogy Oroszország olyan soknemzetiségű ország, amely etnokulturális sokfélesége jóvoltából helyel-közzel maga az egzotikum. Ugyanakkor pedig magának az orosz kultúrának is vannak jócskán olyan területei, amelyek szinte ismeretlenek a magyar közönség előtt.

Új korszak – a nyelvoktatásban

Miközben az évszázados hagyományú magyar russisztika nemzetközi tekintélyt vívott ki magának oktatási és kutatási eredményeivel, a Magyarországon oktatott idegen nyelvek között az orosz az utóbbi időben olyan helyzetbe ke-

rült, hogy ha így megy tovább, egy évtizeden belül alig lesz, aki a Magyarország számára fontos orosz piacon nyelvtudás birtokában, az orosz mentalitás és kultúra ismeretében egyengesse a gazdasági és kulturális kapcsolatok útját. Illusztrációként egyetlen országos adat: az 1996/97-es tanévben mindössze 2500 általános iskolás gyerek kezdett oroszul tanulni, ami a nyelvtanulók 1,5%-a. Ebből az következik, hogy mire ők elvégzik – ha elvégzik – a középiskolát, csökkenő tendencia mellett évente kb. 300 oroszul valamilyen szinten tudó fiatalra lehet számítani. Eközben pedig nyugdíjba megy annak a rétegnek a többsége, amely ma biztosítja a két ország közötti kapcsolatok nyelvi–kulturális–gazdasági működtetését.

Míg az oktatási rendszer egészében évről évre csökken az oroszul tanuló diákok száma, az Orosz Kulturális Központban lassacskán stabilizálódik a helyzet. Nyilvánvaló társadalmi igényt tudunk kielégíteni azzal, hogy lehetőségeket kínálunk az oroszul iskolai szinten egyáltalán nem tanulóknak, valamint azoknak, akik többet szeretnének tudni, mint amit az iskolájuk nyújtani (volt) képes.

„Oroszt oroszoktól”

Az Orosz Kulturális Központ Puskin Nyelvi Intézete élén már két éve Lilija Leonyidovna Vohmina áll. Tudományos felkészültsége, az orosz mint idegen nyelv oktatásában és kutatásában szerzett több évtizedes oroszországi, kanadai és USA-beli tapasztalata, színes egyénisége, tankönyvírói tekintélye egyaránt szerepet játszik abban, hogy sikeres éveket tudhatunk magunk mögött. Szlogenünk – „Oroszt oroszoktól!” – lényegre törően fejezi ki azt a pluszt, amelyet elsősorban mi tudunk nyújtani. Nyelvtanáraink egytől egyig orosz anyanyelvűek.

Munkaformák

A Puskin Nyelvi Intézet nyelvoktatással és tanár-továbbképzéssel egyaránt foglalkozik, s a tanfolyamokon kívül olyan munkaformákat – tanulmányi és műveltségi versenyeket – is alkalmaz, amelyek a direkt oktatási tevékenység kiegészítéseként azokat a diákokat is bevonják az orosz kultúra körébe, akik nem tanulnak oroszul. Ezt a tevékenységet szervesen kiegészíti a *Vesztnyik* című havi folyóirat, amely az orosz nyelvvel és kultúrával foglalkozó kutatóknak kínál publikációs lehetőséget.

Tanfolyamok

Az Orosz Kulturális Központ szervezésében magyar és orosz nyelvtanulásra egyaránt van mód.

Kisebb volumenű tevékenység az, amelyet a budapesti oroszok, illetve oroszul beszélők számára végzünk. *Magyar nyelvtanfolyamaink* népszerűségét és magas színvonalát az biztosítja, hogy nyelvtanáraink a különböző egyetemeken évek-évtizedek óta foglalkoznak külföldiek magyartanításával. A fő cél, hogy a Magyarországon mostanság megtelepedő orosz vagy oroszul jól tudó más külföldiek számára lerövidítsük a „süketnéma” időszakot, s az állami nyelvvizsgára való felkészítéssel elősegítsük munkavállalásukat vagy munkavégzésüket. A heti kétszer, illetve háromszor két órás foglalkozásokon a *Halló, itt Magyarország* című tankönyv alapján dolgozunk, ezt egészítik ki a sajtóból és más for-

rásokból válogatott egyéb anyagokkal. Természetesen a kezdő kurzusok iránt a legnagyobb az érdeklődés, de hallgatóink – főleg a fiatalok – rendszerint mind a három év anyagát elvégzik.

Orosz nyelvtanfolyamaink az iskolai orosztanítás visszaszorulásával egyre inkább hézgapótló szerepet töltenek be. A klasszikus *alapfok–középfok–felsőfok* tagolású rendszer rugalmasan illeszkedik a jelenlegi társadalmi igényekhez és a Rigó utcai nyelvvizsga-követelményekhez, ugyanakkor magában hordja azt a továbbfejlesztési lehetőséget, amelyet a változóban lévő állami és a kialakulóban lévő nemzetközi nyelvvizsga-rendszer szükségessé tesz.

A Lilija Vohmina által irányított tanári karban kizárólag orosz anyanyelvű tanárok oktatnak, akiknek nagy része azonban beszél magyarul is. Hallgatóink túlnyomó része diák, többségében középiskolás. Általánosnak mondható a fél-évenkénti 40–44–48, heti 2x2 órás munka, ugyanis a diák-életformába leginkább ez illeszkedik. A foglalkozásokat mindig délután tartjuk. Az oktatási folyamat a *Zdravstvujtye* című négykötetes tankönyvre és a hozzá kapcsolódó munkafüzetre épül. Ehhez kapcsolódnak az egyéb forrásokból származó nyomtatott, valamint az audio- és a video-anyagok.

A nyelvvizsga-időszakhoz igazodva szeptemberben és januárban évről évre *intenzív*, 40 órás közép- és felsőfokú nyelvvizsgára felkészítő tanfolyamokat is indítunk. Gyakori, hogy a „normál” tanfolyamaink hallgatói is egy-egy ilyen intenzív edzés után indulnak neki a próbatételnek. Az intenzív tanfolyam különösen olyankor szerencsés megoldás, mikor a hallgató hosszabb kihagyási-felejtési időszak után, hajdani jó nyelvtudására építve kíván nyelvvizsgát tenni.

Sajátos igényeket elégít ki a heti egyórás *Orosz nyelvű játszóház*, valamint a heti egyszer kétórás *Nyezabudka*, azaz *Nefelejcs/-ts* csoport. Részint azok a családok választják ezeket az óvodásoknak, illetve kisiskolásoknak szóló megoldásokat, amelyeknek a gyermekei – többnyire a szülők külszolgálatára miatt – orosz tannyelvű óvodában vagy iskolában szereztek jó élőnyelvi tudást, részint a vegyes házasságokból származó gyermekek számára jelent lehetőséget, hogy átlépjék a konyhanyelvi szintet.

A különböző szintű, de már valamelyes nyelvtudással rendelkező diákok minden hónap harmadik szerdáján a *Szo-beszéd-nyik Klub* ingyenes foglalkozásain vehetnek részt. Ezek kötetlen, főleg országismereti témákra koncentráló alkalmak, sok játékkal, vetélkedővel, végén az elmaradhatatlan teázással. A részvételnek nem feltétele, hogy a diák valamelyik tanfolyamunk hallgatója legyen.

A mai kor követelményeihez igazodó lehetőség az *üzleti orosz nyelvtanfolyam*, akár csoportosan, akár *egyéni órabeosztással*. Ez utóbbi formában lehetőség van egészen speciális *részigények* kielégítésére is, pl. az orosz nyelvtan nehéz pontjai témájában. Felmerült egy egészen sajátos szükséglet is, ennek kielégítése még a kimunkálás stádiumában van: a most kezdő egyetemisták nagy része már egyáltalán nem tanult oroszul, a finnugor szakhoz pedig az orosz nyelvtudás nélkülözhetetlen.

Sajátos munkaformánk a 12 napos *nyári nyelvi tábor*. Ezt minden évben más helyen rendezzük, színhelyének kiválasztásakor külön gondot fordítunk arra, hogy a gyerekek üdüljenek is, ne csak tanuljanak. A pedagógusok itt is

orosz anyanyelvűek, sok a sportfoglalkozás, és ami a tábor külön varázsát adja: sok az orosz gyerek, akik a nyelvi közeget biztosítják. (Miközben a magyar gyerekek délelőtt orosz nyelvi foglalkozásokon vesznek részt, az orosz gyerekek angolul tanulnak.) Van zenés kiejtésjavítás, video, diszkó, túra stb. A tábor jelszava: „Álmodban is oroszul fogsz beszélni!”

Bevezetés előtt áll a *nemzetközi orosz nyelvvizsga*. Ennek követelményrendszere megfelel az Európa Tanács által szabott nemzetközi normáknak, a követelményekről, felkészülési lehetőségekről, vizsgahelyekről azonban majd akkor számolunk be, ha az utolsó i-re is felkerül a pont. Egy biztos: az Orosz Kulturális Központ vizsgáztató központ lesz.

Versenyek, vetélkedők

Az Orosz Kulturális Központ a helyszíne minden évben az Országos Középiszkolai Tanulmányi Verseny orosz nyelvi döntőjének, s minden évben örömmel tapasztaljuk, milyen sokan és milyen jól tudnak oroszul. Másfajta versengéseknek is színhelye vagyunk, ezek azonban saját szervezésűek.

Egyszeri vállalkozás volt a millicentenárium tiszteletére a Néprajzi Múzeummal közösen meghirdetett „Julianus nyomában” országos középiskolai műveltségi verseny, ahol a négytagú csapatok a magyarság finnugor rokonairól s azok kultúrájáról, az őket kutató magyar tudósok tevékenységéről adtak számot, s ahol a fődíjak között egyhetes pétervári szakmai út szerepelt.

Évről évre növekvő érdeklődést kelt a „Magyarország – Oroszország: kultúrák dialógusa” című versenyünk, amelynek társszervezője az ország egyetlen orosz tannyelvű oktatási intézménye, a Kőrösi Csoma Sándor Gimnázium. A fődíjra, az egyhetes moszkvai utazásra ugyan csak azok a középiskolások pályázhatnak, akik tanulnak oroszul, hiszen az egyik versenyszám az orosz nyelvű vers- vagy prózamondás, a kulturális kapcsolatok témájában azonban magyar nyelven kell az esszét benyújtani. A zenei versenyen, a képzőművészeti pályázaton és a csapatvetélkedőn való részvételhez nem kell nyelvtudás. Idén december 12–13-án az orosz népi kultúra és magyar vonatkozásai témájában adnak számot felkészültségükről a diákok.

Tanári szemináriumok

Mivel a magyarországi orosztanítás helyzetéből kell kiindulnunk, számot kellett vetnünk azzal, hogy nemcsak az orosz tanuló diákok száma csökkent jelentősen, hanem megszűnt az intézményes továbbképzés is, az új oktatási anyagok és módszertani kiadványok szinte hozzáférhetetlenek, az orosz nyelvű sajtótermékekhez alig-alig s csak méregdrágán lehet hozzájutni, az orosz televízió adásai Magyarországon nem foghatók.

Szemináriumainkat havonta egy alkalommal, szombat délelőtt tartjuk a Nyelvi Intézetben. A részvétel ingyenes, a vidékről feljáróknak épp elég teherterhelés az utazási költség, s lakhelytől függetlenül mindenki számára megterhelő, hogy pihenőnapra esik; minden más megoldás azonban a hatékonyság rovására menne.

A szeminárium fő célja, hogy egyrészt hatékony továbbképzéssé váljon, másrészt sajátos információs központ, tapasztalatcsere-alkalom legyen. Ez ha-

tározza meg a széles tematikát is: nyelvészet, módszertan, irodalom, a mai Oroszország gazdasága és politikája. Az előadók a különböző orosz egyetemekről meghívott professzorok és a magyarországi russzisták legjobbjai.

Kiemelésre kívánkozik még két jelentős rendezvénysorozat: a Puskin Nyelvi Intézet 20 éves fennállása alkalmából megrendezett *Az orosz nyelv hete*, továbbá *A mai orosz nyelv* című nemzetközi tudományos felolvasóülés. Mindkettőt élénk közérdeklődés kísérte, jó sajtóvisszhangot kapott, hosszú évek után először tapasztalhattuk, hogy az orosz nyelv oktatása és kutatása nem politikai állásfoglalás, hanem gyakorlati ügy, mint bármely idegen nyelv oktatása és kutatása.

Vesztnyik

A *Vesztnyik* az Orosz Kulturális Központ Puskin Nyelvi Intézetének havonta megjelenő folyóirata russzisták számára. Tájékoztat a tudományos és a módszertani kutatások legújabb eredményeiről, bemutat tudósokat, okatóhelyeket, tanszékeket és intézeteket, számot ad az új magyarországi és oroszországi kiadványokról, az Orosz Kulturális Központ és a Nyelvi Intézet könyvtárának állománybővüléséről. Módszertani tanácsokkal segíti a gyakorló pedagógusokat.

A nyelvtanulást/nyelvoktatást támogató egyéb lehetőségek

Könyv- és folyóirattár

Az Orosz Kulturális Központ könyvtárába 1997-ben 46-féle oroszországi lap és folyóirat jár, közöttük nagy számban vannak a különféle politikai irányultságú napilapok, valamint a művészetek egy-egy ágára specializálódott szakfolyóiratok. Ismereteink szerint jelenleg egyetlen magyar könyvtár sem rendelkezik ilyen gazdag orosz periodika-állománnyal. Könyvtári állományunk meghaladja a 31 000 kötetet, amelyből több, mint 30 000 az orosz nyelvű kiadvány. Beiratkozott könyvtári tagjaink túlnyomórészt magyar állampolgárok, számuk megközelíti az ezret.

Kulturális rendezvények és információs anyagaik, film, video, tévéműsorok

Kulturális rendezvényeink többsége az „ismeretlen Oroszország” fogalmának a kibontása. A kiállítás–hangverseny–kerekasztal-beszélgetés műfaji hármasságának sokoldalúsága kivált a tematikus rendezvénysorozatok esetén vált be. Ide tartoznak azok az események, amelyek egy-egy oroszországi régió – város, megye, autonóm terület, köztársaság – kulturális értékeivel ismertetik meg a látogatót. Emlékezetes siker volt a „Szarapul – egy orosz kereskedőváros a századfordulón” című kiállítás és társrendezvényei, az Oroszországi Néprajzi Múzeum „Oroszország tájegységei” című kiállítás- és rendezvénysorozata, finnugor sorozatunkból a Marij El Köztársaság, az Udmurt Köztársaság, a Hanti-Manysi Autonóm Terület vagy a tveri karélok napjainak változatos eseményei, az 1996/97-es évadban a mai orosz képzőművészeti irányzatokat bemutató kiállításciklus vagy az Ortodox Egyházi Kultúra Hete.

Nagy érdeklődést vált ki a „Magyar művészek az Orosz Kulturális Központban” című sorozatunk. Filmesek, műfordítók, muzsikuskok, képző-, ipar-,

fotó- és színművészek – köztük sokan olyanok, akik a Szovjetunióban végeztek – az Orosz Kulturális Központban tárják a közönség elé munkásságuknak azon rétegét, amely Oroszországhoz kötődik. Csak pár példa az utóbbi másfél-két évből: Halmy György tv-rendező hanti, udmurt és baskír tárgyú dokumentumfilmjeinek premierje, Galgóczy Árpád új Anyegin-fordításának bemutatkozása, a kecskeméti tűzzománc-szimpozium jubileumi kiállítása, Kunkovács Lászlónak Tuváról és az Altajról, Szabó Zoltánnak a Bajkálról készített fotói, Érdi Tamás és Csák József szólóhangversenye vagy Ternyák Zoltán előadásában Dosztojevszkij *Félkegyelműjének* monodrámaváltozata jelzi – korántsem teljes képet adva – a paletta sokszínűségét.

A vetítéseket kivéve minden rendezvényünk kétnyelvű. A meghívótól a szóróanyagig, a hangverseny konferálásától a kerekasztal-beszélgetésig következetesen tartjuk magunkat ahhoz, hogy az oroszul tudóknak és nem tudóknak, a most tanulóknak és a már felejtőknek egyaránt jó, ha két nyelven kapják az élményt.

Bizonyos értelemben nyelvgyakorlási lehetőség, bizonyos értelemben kulturális hiátustöltő az is, hogy intézményünkben mód van az oroszországi tévécsatornák egy részének vételére. További lehetőségeket nyújt nyelvtanulónak, nyelvtanárnak egyaránt a videotéka.

Végül magamról

54 éves történész vagyok, kandidátus, kutatási témám a XX. századi magyar–orosz kapcsolatok. Öt éve az Orosz Kulturális Központ élén, a gyakorlatban művelem azt, amit korábban kutattam. Jelenleg az Orosz Kulturális Központ főigazgatója és egyúttal az Oroszországi Föderáció Nagykövetségének első titkára vagyok. 17 évesen a Szovjetunió úszóbajnoka voltam, azóta is élvezem a versenyhelyzetet, és egyetértek a magyar úszósporthoz csillagával: „*Sírni csak a győztesnek szabad.*”

Októberben megjelenik!

MAGYARICS PÉTER

ANGOL NYELVVIZSGA

GYAKORLÓKÖNYV

KÖZÉPFOK

Írásbeli és szóbeli

CORVINA

A könyv gyakorlási lehetőséget kíván adni azoknak, akik angol nyelvből középfokú nyelvvizsgát szeretnének tenni. A feladatok a megoldási kulcsok és mintamegoldások segítségével elvégezhetők önállóan, önképzés formájában, vagy nyelvórákon tanári közreműködéssel. A gyakorlókönyv szorosan kapcsolódik a szerzőnek az elmúlt évben megjelent *ANGOL NYELVVIZSGA – KÖZÉPFOK, ÍRÁSBELI ÉS SZÓBELI* című könyvéhez, de nem a nyelvtudás mérése, hanem a gyakoroltatáson keresztül a tudás elmélyítése és a vizsgára való felkészülés megkönnyítése a célja.

kb. 96 old., kb. 750,- Ft

KÖNYVSZEMLE

Medgyes Péter – Angi Malderez (szerk.)

Changing Perspectives in Teacher Education

Heinemann, 1996, 133 p.

Szegedi kollégáimmal egymás közt úgy emlegetjük a *Changing Perspectives in Teacher Education* című könyvet, mintha a *Moby Dick*-ről beszélnénk: a cet-könyv. Ha nem is cethal méretű, mindenesetre igen nagy jelentőségű könyv ez mindenki számára, aki a tanárképzéssel kapcsolatban áll Magyarországon, vagy akár külföldön is.

A cet-, azazhogy CETT-könyv az ELTE-n tanszéki csoportként működő, részben autonóm egység, a CETT (*Centre for English Teacher Training*, Angoltanárképző Központ) munkáját dokumentálja 1990-es indulásától a jelenig. Az országban még két helyen, a szegedi JATE-n és a debreceni KLTE-n működik CETT. Noha a CETT csupán angol nyelvtanárok képzéséért felelős, a budapesti CETT oktatóinak szakmai szemléletmódja és úttörő munkájából származó felfedezései a tanárképzés egészére nézve új, nem tantárgy-specifikus távlatokat nyitnak.

Az újítás előzményeinek és jelentőségének megértése érdekében röviden fel kell idéznünk a közelmúlt történelmét, ahogyan Medgyes Péter teszi rendkívül világos bevezető fejezetében. 1989 után Magyarországnak a lehető legrövidebb idő alatt minél több angoltanárra volt szüksége. A meglévő, ötéves egyetemi képzési program nem tudott nagyszámú nyelvtanárt kibocsátani. A Medgyes vezetésével alakult budapesti CETT lett az első olyan központ, ahol mindössze három év alatt, a hangsúlyt a nyelvi és tanári készségek gyakorlati fejlesztésére helyez-

ve képeznek angol nyelvtanárokat. Bár a CETT-csapat munkájához nem állt rendelkezésre tökéletes tabula rasa – hiszen az egyetemi rendszer korlátai között működött, az oktatók és diákok magukkal hoztak bizonyos módszereket és elvárásokat stb. –, mégis jóformán szabad kezet kapott a tanterv, szakmai megközelítés, értékelés és gyakorlati képzés tekintetében, sőt, a tanszék szervezeti felépítésében is.

A szabadság helyes gyakorlása feltételezi a felelősség vállalását is, és 1990-ben, az első 100 hallgató felvételével a CETT-kollektívának hirtelen rengeteg fontos döntést kellett hoznia a leendő tanárok lehető legjobb képzésével kapcsolatban. Akkor is, most is a közös felelősségvállalás jellemezte és jellemzi tevékenységüket.

A könyv felépítése maga is a csapatmunkába vetett hitről és annak gyakorláról tanúskodik. A CETT oktatói közül tizenketten szerzői vagy társszerzői különböző fejezeteknek, és a könyvben lépten-nyomon más CETT-beli oktatók és diákok hangja is megszólal. Rábukkanhatunk például egy korai tanszéki értekezlet jegyzőkönyv-részleteire, ahol az alkalmazott nyelvészeti kurzus átalakításáról tárgyalnak, vagy beleolvashatunk egy módszertan-óra diákok általi értékelésébe. Mindezekből leginkább az tűnik ki, milyen rendkívüli jelentősége van a kommunikációnak, ami közös tudáshoz és egymás megértéséhez vezet, végső soron pedig a cselekvés és változtatás elvi alapját nyújtja.

Mivel a budapestihez hasonló szegedi tanárképző központban dolgozom, a CETT fejlődésének mind folyamatát, mind eredményét érdekesnek, olykor ösztönzőnek találom. A könyvet világos és közérthető nyelve olvasmányossá teszi.

Önmagában azonban e tényezők egyike sem elég, hogy egy valódi kívülállót a CETT történetének elolvasására készítessen. Ahhoz, hogy egy esettanulmány az illető közvetlen szakmai körnél szélesebb rétegekhez szóljon, az kell, hogy olyan kérdéseket vessen fel és vizsgáljon, olyan megoldásokat keressen, amelyek előreláthatóan széles körben aktuálisak és alkalmazhatók. A *Changing Perspectives* ilyen széles távlatokat fog át, a beavatottakon kívüli tágabb olvasóközönséghez is szól, s ennek köszönhetően a könyv a tanárképzésben gyakorlatilag bárhol érintettek érdeklődésére számot tarthat. Tartalmának összefoglalása helyett inkább egykét, általam különösen fontosnak ítélt, általánosabb kérdéssel szeretnék foglalkozni, s levonni belőlük néhány lehetséges következtetést.

A szerkesztők mind a bevezető, mind a záró gondolatok között eljátszanak a *változás* szó különféle jelentéseivel. Ők, mint tanárokat képező tanárok – változások elindítói, melyek során maguk is folyamatosan változnak, és folytonosan változó társadalmi-kulturális környezetben dolgoznak. A CETT által szándékolt változások fajtája és mértéke igen sokféle, de tágabb összefüggésben úgy foglalhatjuk össze, hogy céljuk a tanárképzés ideológiai keretének megváltoztatása. A hagyományos magyar egyetemi tanárképzés – M. J. Wallace (*Training Foreign Language Teachers*, Cambridge University Press, 1991) kifejezésével – mint „erős alkalmazott tudományos modell” jellemezhető, míg a CETT munkájának kimondott célja „gondolkodó-reflektáló, gyakorlati szakemberek képzése”. Az alkalmazott tudományos modellben a készen kapott elméleti tudás mindenek felett való, a gyakorlat elhanyagolható, és az oktatás az ismeretek átadása útján történik. A reflektív megközelítésben a tapasztalati tudás és a gyakorlat az elsődleges, az elmélet érté-

két gyakorlati alkalmazhatósága adja, az oktatás módja pedig legjobban talán a laza, átfogó *humanisztikus* jelzővel írható le.

Nem kívánok vitába szállni egyik megközelítés előnyeiről és hátrányairól sem, az azonban nyilvánvaló, hogy egy olyan tanszéknek, amely az önmaga választotta ideológiai modell szerint működik egy ezzel ellentétes, öröklött ideológiát talán csak félig tudatosan magáénak valló intézményen belül, elkerülhetetlenül óriási konfliktusokkal kell számolnia. Párhuzamba állíthatjuk ezzel egyes nyugati egyetemek szociológia és kulturális tudományok tanszékeinek helyzetét a hatvanas, hetvenes években, amikor megihlette őket a forradalmi marxista hév. Ironikus helyzet, hogy az 1990-es évek Magyarországon a liberalizmus a forradalmi erő, amit a szabadpiaci gazdaság követelményei működtetnek. A változtatásra törekvőket körülvevő uralkodó ideológia azonban mindkét esetben a konzervativizmus, amit a hagyományokhoz való merev ragaszkodás és a rendszer tehetetlensége jellemez – ez utóbbi pedig nem lebecsülendő erő.

A CETT úttörői mindent megtesznek annak érdekében, hogy csökkentsék a konfliktusokat saját tanszékük és az intézményükben működő más, angolt vagy pedagógiát oktató egységek között, mivel azt szeretnék, ha az egyetemi közösség „eltérő, de egyenrangú”-ként fogadná el őket. A záró fejezetben a szerkesztők mindazonáltal a következő megjegyzést teszik: „Emberi tulajdonság, hogy félünk a másságtól, ha ellenségesnek látjuk, s ugyanakkor kíváncsiak vagyunk rá, elbűvöl bennünket, ha az újdonságot látjuk meg benne. Bármilyen másságot nagyobb valószínűséggel tekintenek ellenségesnek ugyanazon intézményen belül, míg esetleg érdeklődéssel szemlélnék egy másikban. Visszatekintve, talán kezdettől fogva határozottabban kellett volna törekednünk

a függetlenségre.” Nehéz elképzelni, hogyan lehetett volna a CETT kezdettől fogva lényegesen függetlenebb. Mivel a minisztérium is finanszírozza, és egyetemi diploma odaítélésére jogosult, teljesen önálló egységként igen visszás helyet foglalt volna el, bizonytalanul egyensúlyozva az állami és a magánoktatás között.

Az integráció, vagy önállóság kérdése kulcsfontosságú a magyar tanárképzés új irányzatainak alakulásában. Ebből a szempontból a budapesti CETT és más, hároméves angoltanár-képző programokat működtető intézmények tapasztalata jelentősen hozzájárulhat az újítások kezeléséről folyó aktuális vitákhoz. Bizonyosra vehető (és a könyv messzemenőig bizonyítja is), hogy a CETT soha nem érhetne volna el jelen eredményeit, ha az ELTE hároméves programjának a már meglévő tanszéki szerkezetbe kellett volna illeszkednie. Az újítás lendületét a különállóság, elszigeteltség, a minden oldalról való fenyegetettség érzése adta, és az a hit, hogy amit ők kínálnak, az más és jobb, mint az uralkodó ortodoxia. A debreceni és szegedi CETT-ben hasonló viszonyok álltak fenn. Magyarország más egyetemlein és főiskoláin, ahol a hároméves program beindult, hasonló minisztériumi és British Council által történő finanszírozással, az újításnak a meglévő tanszéki keretek között, ugyanazon oktatók közreműködésével kellett volna történnie. Ilyen körülmények között nem volt várható a budapestihez hasonló mennyiségi-minőségi ugrás vagy ideológiai pálfordulat – és nem is következett be ilyesmi. A többi intézményben létrejött változások inkább evolúció, mintsem revolúció jellegűek, s ezért talán megalapozottabbak és könnyebben fenntarthatók, bár nem olyan drámaiak.

A budapesti CETT kivételesen szerencsés helyzetben volt, amikor a Magyaror-

szágot Nyugat-Európához „felzárkóztatni” igyekvő számos segélyszervezet bőkezűségét élvezhette. A British Council támogatásán kívül oktatók és anyagiak érkeztek a USIS-től, a Világbanktól, a Soros Alapítványtól, ami lehetővé tette, hogy a CETT mindenből a legjobbat vásárolhassa és vehesse igénybe – oktatási eszközöket, oktatók továbbképzését, kiemelt fizetéseket, külső konzultánsokat, még oktatói „munkakirándulások” tartásához szükséges szabadidőt és helyet is. A pályázati pénzek egy részét maguknak kellett kiharcolniuk, és láthatóan bölcsen használták fel. Ennek ellenére marad egy meglehetősen kényes kérdés, amit Rod Bolitho, a CETT egyik külső munkatársa tesz fel, de csak részben válaszol meg a könyvben: vajon az anyagi támogatás a fejlődés elengedhetetlen feltétele-e? Neki mint kívülállónak úgy tűnik, a válasz igen. Nem valószínű, hogy az oktatók és vezetőtanárok ösztöndíj-lehetőségei és sokféle más anyagi motivációja nélkül a CETT képes lett volna akár a legalsó szintjét is meghaladni annak a piramisnak, amit A. Maslow (*Motivation and Personality*, Harper and Row, 1970) a szükségletek hierarchiájának nevezett, mivel az oktatók nem tudták volna magukból a lehető legtöbbet kihozni.

A felsőoktatás finanszírozásának szélsőséges fordulatai 1997-ben Magyarországon komoly aggodalomra adnak okot. Elmúltak a régi szép idők, amikor Magyarország állt a Mikulás ajándéklistája élén; a külső anyagi források elapadófélben vannak; Magyarország már nem egzotikus ritkaság. Mivel mindennél jobban számított az efféle támogatásra, a budapesti CETT most különösen szorongatott helyzetbe került, amit a kormány új megszorító intézkedései csak fokoznak. A CETT eredményei igen különlegesek, és – mivel ilyen rövid idő alatt születtek – meglehetősen figyelemre méltóak. Vi-

szonylagos elkülönültsége és a magyar tanárképzés fő áramlatának hagyományaitól és irányvonalától való leplezetlen különbözősége azonban rendkívül sebezhetővé teszi. A Holiday és Cooke („An ecological approach to ESP”, in: Waters, A., szerk., *Issues in ESP, Lancaster Practical Papers in English Language Education*, Vol. 5, Pergamon, 1982) alkotta kifejezéssel élve a CETT újításának modelljét „nem-ökologikusnak”, azaz a jelenlévő kulturális környezettől idegennek nevezném. A metaforát kibontva, a CETT egy szép, ritka, melegházi orchideához hasonlatos, amit nagy költségen, nagy szeretettel gondoznak. Gyönyörködünk benne most, amíg lehet, mert ki tudja, mikor kapcsolják ki a fűtést vagy törik össze vandálok az üveget...

Jeremy Parrott

Kenesei István (szerk.)

A nyelv és a nyelvek

Akadémiai, Budapest, 1995
3., átdolgozott kiadás. 296 p.

A nyelv és a nyelvek első kiadása 1984-ben, második, *bővített* kiadása öt évvel később, 1989-ben látott napvilágot, mindkettő a Gondolat gondozásában. Hat évvel később egy újabb, *átdolgozott* változatot adott ki az Akadémiai Kiadó.

A második kiadás „bővítettsége” még egy, írásról szóló új fejezet betoldását, és a korábbi sajtóhibák korrigálását jelentette, amúgy a szöveg változatlan maradt. A harmadik kiadás „átdolgozottságának” mibenléte viszont nehezen ragadható meg: ami szembetűnő, az elsősorban formai változás (nagyobb formátum, más tördelés, ábrák és táblázatok újrarajzolása és egyértelműsítése számozással). Ezen

túl az állati kommunikációról és az emberi nyelv kialakulásáról szóló 1. fejezet bővült összességében mintegy három lapnyi szöveggel (új eredményeket bemutató bekezdésekkel a 29., 33–34. és 37–39. oldalakon), valamint az anyanyelv el-sajátításáról szóló 12. fejezet (219–242) változott meg jelentősen (ez utóbbit szerzője alaposan átdolgozta, nemcsak precizította a korábbi kiadások szövegét, de szinte újraírta azt az új eredmények felhasználásával). A többi fejezet azonban – immár 1984 óta – változatlan szöveggel jelent meg. Ugyanakkor a két fejezetet érintő módosulás nyomán nem látszik indoka a többi fejezet változatlanul hagyásának: szinte mindegyik átdolgozható/átdolgozandó lett volna az elmúlt tíz év alatt történt felismerések, új iskolák és elméletek kialakulása miatt; vagy legalább néhány kiegészítő bekezdést megérdemelt volna. De ha nem, hát nem, örüljünk annak, ami van.

Mert hogy örömmel forgatom a 3. kiadást, hiszen az oktatásban, a nyelvtudomány rejtelseibe való bevezető órákon mind magam, mind kollégáim rendszeresen használjuk ezt a könyvet, amely az elmúlt évek alatt fokozatosan kikopott a könyvtárakból. Így most nagy segítséget kaptunk, újra feltöltődnek a raktári készletek, ismét hozzáférhető lesz a mű, amely nemcsak nekünk fontos oktatási segédlet, de a diákok számára is emlékezetes olvasmány. Legalábbis ez derült ki abból az ártatlan kérdésből, amit bő egy éve, e kiadás megjelenésének napjaiban, de tőle függetlenül tettünk fel hallgatóinknak azzal kapcsolatban, hogy ha nyelvészetet kellene tanítaniuk, mely könyveket vennék elő, melyekre támaszkodnának, melyeket ajánlanák, és miért. A válaszolók (közel százan) háromnegyed része ezt a kötetet jelölte meg (kizárólag, vagy mások társaságában), és az indoklások legtöbbször arról szólt, hogy népszerű-

sító, olvasmányos, könnyen érthető volta mellett alaposan és áttekintően szól a nyelvvel kapcsolatos problémákról. Hozzáteszem, ezzel együtt mind a tanári gyakorlat, mind a diákok emlékei, mind a nyelvészeti irodalom sűrű hivatkozásai alapján bátran szakmunkának is tekinthető a kötet.

Írhatnék tanulmánygyűjteményt is, hiszen minden fejezetet más-más szerző jegyez, mindannyian a szűkebb tudományág kiváló és elismert hazai művelőivé nőttek ki magukat az első megjelenés óta, ám a szerkezet és a stílus egységes, a cél közös: akár egyetlen szerző írásának is hihetnénk. Ugyanakkor kár, hogy az előlapon felsorolt szerzők és a fejezetek párosítása az olvasóra lett hagyva, noha néhány esetben kétségkívül izgalmas találgatásokba lehet így bocsátkozni.

Négy nagyobb szerkezeti egységbe sorolódnak a fejezetek. Az első, ami „A nyelvi jelenség” címet viseli (17–78), az állati kommunikációról, az emberi nyelv kialakulásáról, a jelekről és a nyelvi leírás szintjeiről szól. A második (79–138) a nyelv szintjeinek részletes bemutatása, fonetikai, morfológiai, szintaktikai és szemantikai fejezeteket tartalmaz. A harmadik rész (139–216) „A nyelv változatai” címmel egy szociolingvisztikai, egy történeti, egy tipológiai fejezetet, végül egy, az írás történetét és jellemzőit bemutató fejezetet gyűjt egybe (ilyen sorrendben!?). Végül „A nyelv és használója” rész (217–276) a nyelvelsajátításról, a beszéd és gondolkodás, valamint a nyelv és megismerés viszonyáról közöl egy-egy írást. A szerkesztői utószót követően fejezetenként tagolva ajánlott irodalom és forrásjegyzék található (281–289). A kötetet tárgymutató zárja (291–296).

Az egyes fejezetek „mélysége” (absztrakciós szintje), és így a laikus olvasó számára való nehézségi foka eltérő. Ami akár ügyes szerkesztői fogásként is értel-

mezhető, hiszen az elején inkább ismeretterjesztő, aztán egyre inkább szakmai ízű lesz a szöveg. A belső egységek sorrendje is ezt feltételezi, a nyelvi szintekről köznyelven, a szakzsargont elkerülve írni nehéz feladat. A könyvet becsukva azonban visszamenőleg felmerül a kérdés: ha a szerzők a kötet belsejében már vállalták a szakmai regiszter megjelenítését, akkor miért nem éltek ezzel bátrabban az első két fejezetben is. Azok – és az olvasók – nagyobb hasznára vált volna.

Az ajánlott irodalom és források jegyzéke kiadásról kiadásra bővült, ugyanakkor e legutóbbi kiadásban talán érdemes lett volna egy szélesebb körű, jelentősebb bibliográfia elhelyezése. Már az első kiadás bibliográfiájában is szerepelt jó néhány szaktudományos mű (ezeket külön meg is jelölte a szerkesztő), az utóbbi évek meglódult könyvkiadási hullámában pedig számos fontos munka látott napvilágot, amit itt talán szerepeltetni kellett volna. A harmadik kiadással ugyanis még inkább elmozdult ez a kötet – nyilván a tapasztalatok nyomán – a szaktudományosság irányába, vagy legalábbis kimondva-kimondatlanul a felsőoktatási felhasználás irányába. Ennek pedig a bibliográfiában is tükröződnie illett volna. Hogy csak egy jelentősebb hiányra hívjam fel a figyelmet, a mondattani rész ajánlatában (285) szinte ugyanazok a kötetek szerepelnek a harmadik kiadásban is, mint az elsőben, pedig azóta e terület hatalmas fejlődésen ment keresztül, és mind külföldön, mind idehaza új iskolák alakultak ki, köteteik jelentek meg. Ugyanez elmondható a gondolkodásról és a nyelvi megismerésről szóló fejezetekről is.

A kiadó részéről a kezdeményezés fontos: az elmúlt egy-két évtizedben számos olyan jelentős nyelvészeti mű látott napvilágot, amelyek a magyar tudományos élet és képzés fontos dokumentumai, ám

egyre nehezebben elérhető a természetes(?) könyvtári elhasználódás folytán. Ezek újranyomása, második, többedik kiadásban való megjelentetése a tudománytörténeti dokumentáción, a szerzők korabeli kétségtelen érdemeinek felmutatásán túl is fontos feladat. Remélhetőleg az Akadémiai Kiadónak módja lesz folytatni ezt a kiváló kezdeményezést.

Derényi András

Medgyes Péter

A nyelvtanár A nyelvtanítás módszertana

Major Éva jegyzeteivel és feladataival
Corvina Kiadó, Budapest, 1997, 199 p.

Megint valami szokatlan, érdekes, elgondolkodtató, de egyben szórakoztató Medgyes Pétertől, amit a tanévkezdés táján felüldülés elolvasni minden gyakorló, illetve leendő nyelvtanár és nyelvtanuló számára.

Szokatlan a könyv felépítése: a 21 lekéből álló kötet egy elképzelt folytatásos párbeszédre épül Medgyes Péter és hitetlenkedő – néha már kötekedő – kérdező-partnere között. A beszélt nyelvi, konkrét és személyes példákkal megspékelt lekek szövegét követik Major Éva jegyzetei, melyek a rendhagyó módon kivesézett témák tudományos forrásokra épülő háttéranyagát foglalják tömören össze a nyelvtanítással kapcsolatos kiadványok megszokott tudományos stílusában. A jegyzetek további részekre tagolódnak: a szakirodalom rövid összefoglalására, feladatokra és kérdésekre, valamint szakirodalmi listára az angol mellett a francia, német, olasz és az orosz nyelv tanításához. A könyvet a feladatok megoldásai és index teszik teljessé.

A dialógusban feldolgozott témakörök

sajátosan csoportosítva fedik le az átfogó módszertanok kérdéseit. Például az első leckében a jó nyelvtanár jellemzői közé a nyelvtehetségen, a perfekt nyelvtudáson és a folyamatos önértékelésen kívül a rendszeres fogmosás, a tip-top megjelenés, az életkor és az önálló stílus egyaránt hozzátartoznak, valamint a nyelvtani-fordítási és direkt módszer is itt jelenik meg.

A könyv egészére jellemző, hogy útkezesésre, saját állásfoglalásra biztatja az olvasót és ehhez nyújt ismereteket, egyéni véleményt és segítséget. Sok nyelvtanár számára valószínűleg felszabadítóan hat néhány érv, például az anyanyelv szerepéről az idegennyelv-órán, a nyelvtani magyarázatokról, a humanisztikus hozzáállásról, a tanfordítások és a szódolgozatok hasznáról, a heti óraszámokról, valamint arról, hogy miért nem tanulja meg a legtöbb nyelvtanuló a helyes kiejtést. Én ugyan kétkedéssel fogadtam a kezdési időpontra tett javallatot és a mögöttes érvelést, valamint a popkultúráról, az önmagukban érdekes anyagokról szóló részeket, és hangsúlyosabbnak ítélem a motiváció és az extenzív olvasás szerepét, de a könyv mindenképp eléri célját: elgondolkodtat és önértékelésre készítet.

Külön kell szólni Major Éva jegyzeteiről. Az összefoglalások tömörek és közérthetőek, a fordítás és a szakzsargon használata hibátlan, a témakörökhöz kapcsolódó források között angolszász és hazai munkák mellett egyéb nyelveken megjelent publikációk is szép számmal szerepelnek. A feladatok és források egyaránt jól használhatók a szervezett tanárképzésben és önálló tanulás céljaira. Hiánypótló forrásmunka minden nyelvtanár számára.

A kötet szórakoztató szakmai olvasmányként is kiváló: stílusa szellemes, a leckeiket bevezető idézetek remekek (meglepett volna, ha Karl Popper kima-

rad). Valószínűleg sok olvasó tudatában megragad a füzér és a hernyó hasonlat, a nyelvtanulás két paradoxona, a liba effektus és a tenyésztett regény fogalma.

A könyvnek egyetlen szépséghibája van. Bár az elegáns fekete külső borító nagyon szép és a nyomdai kivitel igazán olvasóbarát, a belseje a második olvasásnál kiesett a kötésből, majd a harmadiknál lapjaira hullott szét. Én így is kedvenceim között fogom tartani könyvespolcomon ezt a rendhagyó kötetet.

Nikolov Marianne

Hugh Trappes-Lomax

Oxford Learner's Wordfinder Dictionary

Oxford University Press, 1997, 519 p.

Egy nemrégiben megjelent kitűnő kiadványra szeretném felhívni a figyelmet, amely a szótárak új generációjához tartozik. Ezek a szótárak már nemcsak egyszerű, ábécérendbe foglalt szógyűjtemények, hanem a jelentés felől közelítik meg és csoportosítják a szavakat, ezzel arra is lehetőséget adnak használóiknak, hogy tudatosan fejlesszék szókincsüket egy-egy adott témakörben. Az első ilyen jellegű kiadvány – tudomásom szerint – a *Longman Lexicon of Contemporary English* volt, amely 1981-ben jelent meg, ezt követte a kilencvenes években ugyanennek a kiadónak „*Activator*” sorozata (*Longman Language Activator* és az idén megjelent *Longman Essential Activator*), s most ebbe a sorba illeszkedik az Oxford University Press vadonatúj szótára is.

A *Wordfinder* (szókereső) egynyelvű szótár, ennek ellenére – nevéhez illően – igen alkalmas arra, hogy kikeressünk belőle egy számunkra ismeretlen szót. A szavak ugyanis témakörök szerint vannak

csoportosítva benne, ezért ha mondjuk, a „habverő” angol megfelelőjére van szükségünk, akkor először a könyv elején található témakörlistában kell megkeresnünk azt a témát, amely tartalmazhatja ezt a szót. A 23 témakör felöleli az emberi élettevékenységek széles skáláját, az étkezéstől a munka világán át az utazásig. Minden egyes téma alfejezetekre oszlik, amelyek kifejtését félkövéren szedett címszavak alatt találhatjuk meg a szótárban, így például a „habverő”-t az „étel és ital”-nál lelhetjük fel a „főz” címszó alatt. De ha már idelapoztunk, egyúttal bővíthetjük is az ezzel a témával kapcsolatos szókincsünket, hiszen a főzéshez tartozó általános szavakon túl az étel el(ő)készítésének különböző fázisain s az ehhez szükséges háztartási segédeszközökön keresztül a különféle fűszerekig minden fontos szót s kifejezést megtalálunk itt (magyarozatával együtt).

A szótárban való eligazodást a témakörlistán és a hozzátartozó 630 címszón kívül az is elősegíti, hogy az alfabetikusan feltüntetett címszavakon túl számos gyakran előforduló szó is szerepel ábécérendben. Ezek ugyan nem alkotnak önálló címszót, de nyíl jelzi mellettük, melyik címszó alatt lelhetők fel.

Az is nagyon praktikussá teszi a szótárt, hogy az egyes címszavak alatt szürke keretben felsorolják azokat az altémákat, amelyek szerint az adott témához tartozó kifejezéseket csoportosították, pl. az „ágy” címszó a következő alfejezetekre oszlik: ágyak, az ágyakon levő dolgok, hálószobák, lefekvés és felkelés. Ezenkívül jelzik, hogy a témával kapcsolatos további szavak és kifejezések az „alszik”, „szoba” és „bútor” címszavak alatt is megtalálhatók.

Sokszor rajzok is segítik az egyes szavak jelentésének felismerését, pl. a kerti szerszámok vagy a focipálya és az otlevő játékosok esetében.

NEW SUCCESS at FIRST CERTIFICATE



Robert O'Neill

Michael
Duckworth

Kathy Gude

A new edition of one of the
most popular exam courses ever

- ◆ Clear exam guidance and practical training
- ◆ Tackling the difficulties of the Writing Paper
- ◆ Developing natural dialogue
- ◆ A Workbook that develops authentic communication
- ◆ Improving listening skills
- ◆ A thorough, practical Teacher's Book

Oxford University Press

1113 Budapest, Tarcali u. 20.

Tel./fax.: 166-1577

E-mail: oxford@mail.datanet.hu

Különösen hasznosak az egyszerű, gyakori szavak felhasználásával írott definíciók, amelyek nemcsak az adott szó megértéséhez adnak fogódzót, de mintaként is szolgálhatnak arra, hogyan lehet ügyesen meghatározni olyan szavak jelentését, amelyek angol megfelelőjét nem ismerjük, vagy éppen nem jut eszünkbe. Vagyis egy nagyon fontos kommunikációs stratégia, a körülírás vagy definiálás idegen nyelvi kialakításában is fontos szerepet játszhatnak ezek a meghatározások.

Összefoglalva: Az *Oxford Learner's Wordfinder Dictionary* rendkívül hasznos szótár, mivel – ahogy a szerző előszavában olvashatjuk – nemcsak szavak ellenőrzésére szolgál, hanem új szavak felfedezésére és elsajátítására is. Ezzel nagy segítséget nyújt szókincsünk témák szerinti gyarapításához, ezért úgy gondolom, nélkülözhetetlen segédeszköze lesz mind az angolul tanulóknak, mind pedig tanáraiknak.

Katona Lucia

Juhász János

Richtiges Deutsch

16 Gespräche über typische Fehler in der Umgangssprache für Ungarn

Átigazított, új kiadás, Corvina Kiadó, Budapest, 1997, 251 p.

Juhász János könyvét a némettanárok középgenerációjának nem kell bemutatni, hiszen a hatvanas-hetvenes években némettudásukat tökéletesíteni akaró diákok és felnőttek ezt a könyvet forgatták. Az első ízben 1965-ben megjelent „rendhagyó” tankönyv a maga nemében mind a mai napig egyedülálló: nevezetesen az alapkonceptiója, amely szorosán összefügg Juhász úttörő kutatási témájával, a

nyelvi interfemcia vizsgálatával. E könyvben a kontrasztív nyelvészet területén elért eredményeit alkalmazza a gyakorlati nyelvoktatás területén: a könyv alap gondolata az a felismerés, hogy az idegen nyelv tanításakor az anyanyelvi interfemciát nem szabad figyelmen kívül hagyni, mivel az számos célnyelvi hiba forrása lehet. Így könyvével számottevően hozzájárult – a mai napig „mostohagyereknek” számító – magyar-német kontrasztív munkákhoz. Könyve fő célkitűzése a német köznyelv gyakorlati elsajátítása, főként a szókincs tökéletesítése, valamint a beszédkésztség fejlesztése (!). A német nyelv változatai közül az északnémet kiejtést veszi egységes alapul. (A helyes kiejtés auditív közvetítése igen fontos, ezért is jelentetett meg Juhász János könyvéhez hanglemezt is – évszám nélkül, a Qualitonnál –, amiről sokan nem is tudnak. Az átigazított kiadás sem...)

Rendhagyó a tankönyv formája: 16 párbeszéd kerestül „beszélget” egy tanár egy nyelvileg jól képzett diákkal, akivel nyilván nagyon jó viszonyban van, hiszen a dialógusok végig tegező formában folynak (a *Du* minden formájában nagybetűvel), szellemesek és élvezhetőek, annak ellenére, hogy mintegy „személytelenek”.

A könyv három fejezetre tagolódik, az I. rész, „Das sagt man deutsch anders” (1–10. párbeszéd), olyan (lexikai és grammatikai) nyelvi jelenségekkel foglalkozik, amelyek a két nyelv vonatkozásában jelentős eltéréseket mutatnak és így a magyar anyanyelvű tanuló számára hibaforrást jelenthetnek. Talán a Juhász János rendelkezésére álló korpusznak tulajdonítható, hogy a könyv egyáltalán nem tér ki olyan, magyar anyanyelvűek számára valóban nagy nehézséget okozó nyelvhasználati kérdésre, mint pl. a Konjunktív.

A II. fejezetben, „Was im Deutschen streng zu unterscheiden ist” (11–16. pár-

beszéd), azokból a nyelvi jelenségekből válogat, amelyeknél a német differenciáltabban jelöli a valóságot, tehát több német szónak egy magyar ekvivalense van, pl. *die Frist, der Termin*: határidő, *der Junge, der Knabe, der Bub, der Bursche*: fiú, *antworten, entgegenen, erwidern, versetzen*: válaszolni.

A III. fejezet, „Etwas zum Nachschlagen” (183–221), a dialógusokban tárgyalt jelenségek – részben táblázatos, némileg kibővített összefoglalása: hasonló igekötőjű, elváló és nem elváló használatban különböző jelentésű igék, igei, melléknévi és állandó szókapcsolatok magyartól eltérő vonzatai (pl. *Anforderung stellen an jd.* valakivel szemben követelményt támasztani), végezetül pedig a német mondatszerkezet szabályainak összefoglalása áll: „Schematischer Überblick über die grammatischen Regeln des deutschen Satzbaus” (203–221).

Minden egyes beszélgetés után következik a „Kann ich's nun?” rész, amely a szerző utasítása értelmében éppen olyan fontos, mint a dialógus. Ezek a részek gyakorlatokat tartalmaznak, amelyek csak részben kapcsolódnak a dialógusban tárgyalt jelenségekhez. Az első tíz párbeszéd után sok a behelyettesítéses, átalakítási (transzformációs) gyakorlat, valamint a fordítás. A II. rész feladatai inkább a helyes szó kiválasztására koncentrálnak. Végül a „Lösungen einiger Aufgaben” (221–243) és az „Index der behandelten Probleme” című résszel zárul a könyv.

Harminckét év távlatából nem lenne helyes Juhász János munkáját értékelni, hiszen a könyv első megjelenése óta a nyelvészetben többszöri (kommikatív-pragmatikai, kognitív) paradigmaváltás is végbement, ami természetesen az idegennyelv-oktatás módszertanára mint alkalmazott nyelvészeti diszciplínára is jelentősen hatott. Ezért röviden csak az átigazításhoz fűznék néhány megjegyzést.

Sajnálatos hiánynak tartom, hogy az új kiadásban nincs előszó, amely pontosan tájékoztatná az olvasót a könyv írásának időpontjáról.

Átigazítás címén tartalom tekintetében csupán csak az elmúlt évek politikai változásai miatt anakronisztikussá vált (geopolitikai) reáliákat (*DDR – Deutschland/Bundesrepublik Deutschland, Tschechoslowakei – Slowakei, die Sowjetunion – GUS* stb.) helyettesítették, évszámokat, árat módosítottak (pl. 27. o. ..., *der die Stirn hatte, für seine Arbeit 3000 Forint zu verlangen*) – utóbbiaknál az inflációs rátával igencsak kesztyűs kézzel bántak.

A dialógusok a könyv megírása után több mint harminc évvel is élvezhetőek, és célkitűzéseik ma is aktuálisnak tekinthetőek. Ugyanez nem mondható el a III. fejezet 3. részéről („Schematischer Überblick über die grammatischen Regeln des deutschen Satzbaus”). Nem mintha a szabályok jó része nem lenne ma is érvényes, de – az új szintaktikai ismeretek birtokában – helyesebb lett volna ezt a részt átdolgozni. Annál inkább, mivel Juhász ezt a részt a következő szavakkal vezette be: „Dabei muß bemerkt werden, daß es für die Aufstellung von grammatischen Regeln viele Aspekte gibt. Da die meisten Leser dieses Buches immer noch von der traditionellen Grammatik her kommen, sehe ich mich gezwungen, hier in ihrem Interesse die ältere Auffassung gelten zu lassen. Es sei jedoch nachdrücklich darauf hingewiesen, daß dies nicht die einzige Art ist, den deutschen Satzbau zu behandeln.” (203) És írta ezt 1965-ben ...

Az eredeti és az azt követő kiadásokban Réber László rajzai szemléltető funkciójuk mellett egyúttal lazították is az oldalakat, mintegy kikapcsolódást nyújtottak a tanulónak. Az új kiadásban nemcsak a rajzokról mondtak le, hanem az erede-

tileg jól tagolt oldalakat tömörítették. A szöveget elhelyezése is szorosan kapcsolódik az előbb felvetett kérdéshez. Míg az eredetiben a feltehetően ismeretlen szavak és kifejezések az adott lap alján voltak, most az egyes fejezetek végére kerültek. Ami az átigazított kiadásban az eredetihez képest több, az a nyelvtani terminológia részletesebb feltüntetése.

A könyvet, annak is elsősorban dialógus részeit, ajánlom mindazoknak, akik finomítani szeretnék középszintű nyelvtudásukat, nyelvvizsgára vagy felvételre készülnek.

Bartha Magdolna

К. А. Шилова

Телефонные разговоры делового человека

Изд. Арсис Лингва, Москва, 1993, 192 р.

Az orosz mint az üzleti érintkezés nyelve hiánypótló szerepe miatt egyre kedveltebb a nemzetközi tankönyvpiac számára idegen nyelvi oktatási anyagokat kibocsátó kiadók és a szakírók körében. Az orosz üzleti nyelv egyik ilyen tankönyve *Silova K. A.* munkája, amely a telefonbeszélgetésekre készíti fel a mai viszonyok között üzleti céllal Oroszországba érkező külföldit.

Az idegen nyelvű telefonbeszélgetés több szempontból is nehéz feladat elé állítja a nyelvet tanulót. Nemcsak a fizikai értelemben vett zaj, recsegés zavarja a megértést, hanem az adott kultúrára jellemző telefon-etikett mássága, a sztereotíp fordulatok ismeretének hiánya, s nem kevésbé a mimika, a gesztus, a tekintet metakommunikációs lehetőségének ilyenkor természetes nélkülözése is. A szerző ebből a szempontból kettős feladatot vál-

lal magára. Egyrészt a mindenkori orosz telefonbeszélgetés általános szabályait, fordulatait kívánja elsajátíttatni az olvasóval, másrészt olyan speciális helyzetekre akar mintákat adni, amelyek az üzleti életben bármikor jól hasznosíthatóak. A társalgások színhelye nem véletlenül a moszkvai Nemzetközi Kereskedelmi Központ mellett működő két szálloda, a „Nemzetközi 1” és a „Nemzetközi 2”, minthogy ezek azok a helyek, ahol jelenleg a legtöbb Oroszországba érkező üzletember szobát foglal. Tekintsük át a könyv tematikáját, feladattípusait, s tanulásmethodikai hasznosíthatóságát.

Az általános és speciális témák váltokozva határozzák meg a fejezetek címét: *szállodai beszélgetések, üzleti megbeszélések, a szabadidővel kapcsolatos telefonbeszélgetések, s végül felköszöntők, jókívánságok, tóosztok* adják a tematikai vázat. Az ezt követő két zárófejezet az elsajátított nyelvi kommunikációs ismeretek összegzéseként az orosz telefon-etikett nyelvi kliséinek tematikus táblázatait, s a párbeszédhez tartozó különféle feladatok megoldásait tartalmazzák. A fejezetek összesen 89 beszédhelyzetben mutatnak be párbeszédet egyszer külföldi kezdeményezésével, egyszer az orosz partner visszahívásával. Ez azért fontos, mert mind a stimulus, mind a reakció kommunikatív feladatát el kell sajátítania a nyelvtanulónak. A szereplők azonos szociális nyelvi normát követnek, egy angol üzletember és az orosz cég titkárnője vagy üzletkötője, majd a szituációknak megfelelően külföldi és orosz középosztálybeli beszélgetőtársak párbeszédei következnek. Nincs tehát arra példa, hogy hogyan fejeződik ki a nyelvhasználó státusza, az alá- és fölérendeltség, a beosztott és a főnök közötti apró nyelvi gesztusokban is megmutatkozó distinkció. A dialógusokat szó- és kifejezés-magyarázó kommentárok követik, végül nyolc-tíz

feladat zárja a témát, amely a beszédfordulatok bevésését szolgálja. A feladatok jellegére külön is érdemes figyelmet fordítani, hiszen a szerző a bevezetésben is kitér arra, hogy hangsúlyozza, a megterhelő munka után a kommunikatív gyakorlatok mellett a keresztrejtvények, kép- és betűrejtvények, a nyelvtörők mind azt segítik, hogy tudatosan és emocionálisan ráhangolódjon a nyelvtanuló az adott szókincs és frazeológia használatára, s ne kudarckerülő módon memorizáljon, hanem sikerorientált feladatokkal, a kikereshető helyes válasz megnyugtató tudatával szívesen vegye kezébe a könyvet. Kiegészítésként a könyv végén minden feladat kulcsa is rendelkezésre áll. A jobb megértést világosan értelmezhető rajzos illusztrációk segítik. A feladatok nehézségi foka és a lexikális szint érzékeltetésére álljon itt példaként egy üzleti párbeszédet követő szóválasztós gyakorlat:

Употребите вместо точек подходящее по смыслу слово:

1. Наша фирма хотела бы ... конференц-зал.
2. Фирма „Интерконгресс” может ... вам содействие в организации и проведении как симпозиума, так и пресс-конференции.
3. Когда вы хотите ... симпозиум?
4. Какие услуги вы могли бы нам ...?
5. Мы можем ... вам помещение, аренду мебели и обслуживающий персонал.
6. Гарантийное письмо можно ... и по почте, и по факсу.

Слова: предложить, забронировать, провести, оказать, предоставить, отправить

A példafeladat bizonyítja, hogy a középfeladatok nyelvtanulók bátran vállalkozhatnak a telefonbeszélgetések formájában közvetített ismeretanyag elsajátítására. A

tankönyv végén álló táblázatok és megoldások lehetővé teszik a csoportos, tanár által irányított felkészülés mellett az önálló tanulást is.

Silova K. A. könyvét, *Az üzletember telefonbeszélgetéseit* hasznosan forgathatják a ma orosz nyelvet tanulók, s azok is, akik az üzleti nyelv fordulataival csak felszeretnék frissíteni korábban megszerzett orosz nyelvi tudásukat.

Cs. Jónás Erzsébet

Uzonyi Pál

Német igemódok Indikativ, Konjunktiv, Imperativ

Corvina Kiadó, Budapest, 1997, 114 p.

A német nyelvtan szakavatott ismerője legújabb könyvében a németül tanulók számára igen nagy nehézséget jelentő Konjunktivra helyezi a hangsúlyt, de nem feledkezik meg a másik két, német igemódról sem. A diák a kezdeti lépésektől a nyelvvizsgáig, illetve az érettségi és felvételi vizsgáig haszonnal forgathatja ezt a könyvet, melyben az igemódok képzésének és használatának magyarázatát mindig gyakorlatok sora követi. A könyv végén megtalálhatja a gyakorlatok megoldási kulcsát is.

A felszólító módot a némettanulás első félévében ismerik meg a tanulók – az igealak példákkal és magyarázattal bemutatott képzése és az ehhez kapcsolódó gyakorlatok már ebben a szakaszban jól hasznosíthatók. (Ez a „szakasz” iskolatípustól függően jelentheti a hatosztályos gimnáziumok 7. osztályát, ha a német az első nyelv; jelentheti a 9. osztályt, ha a német a második nyelv; de szó lehet a négyosztályos gimnáziumok ugyanilyen korú tanulóiról is.)

A nyelvtanulás második évében a gyerekek már minden módbeli segédigét ismernek, a harmadik évben megtanulták a szenvedő szerkezetet is – ekkor lehet az adott könyv „A felszólítás egyéb kifejezési formái” című fejezetével foglalkozni. A kommunikálni tudáson túl a választékos és árnyalt kifejezési mód megtanítása az igényes nyelvoktatás célja, így ez a fejezet különösen jól használható a nyelvvizsgára való felkészítés időszakában.

A kötőmódnak a feltételeesség kifejezési eszközeként való tanítására a gimnáziumi nyelvtanítás harmadik évében kerül sor. Uzonyi Pál könyve, melynek legnagyobb részét a kötőmód taglalása tölti ki, jó szolgálatot tehet az igealakok képzésének és a jellemző mondattípusoknak a készség szintű begyakoroltatásában, annál is inkább, mert magyar diákok számára különösen „nehéz dióról” van szó. Az ugyancsak a kötőmóddal kifejezett függőbeszéddel a középiskola utolsó szakaszában találkoznak a tanulók. A *Német igemódok* című könyv ehhez kapcsolódó feladatai segítséget nyújthatnak nemcsak az akkori gyakorlásban, hanem az érettségire, illetve nyelvvizsgára való felkészülésben is. A hosszabb terjedelmű, autentikus szövegek a felsőfokú nyelvvizsgára készülők igényeit is kielégítik.

Uzonyi Pál könyvét tehát az iskolai nyelvtanításban az egyes új nyelvtani jelenségek megismerésekor – tanári közreműködéssel – éveken át használni lehet. Ugyanakkor a különböző típusú vizsgákra való felkészülés idején jó segédeszköz lehet a könyv mind az iskolai oktatásban, mind az egyéni felkészülésben.

S végül: a könyvvel hasznos segédeszközt kap a némettanár is, aki a világos elméleti összefoglalásokat, a változatos és különböző nehézségi fokú feladatokat jól tudja kamatoztatni a maga tanítási gyakorlatában.

Zara Melinda

Új szelek szárnyán – NovELTy

NovELTy: A Journal of English Language Teaching and Cultural Studies in Hungary

Szerkesztők: Nikolov Marianne, Horváth József

JPTE, English Department, Pécs, Ifjúság u. 6., 7624

„A NovELTy a látvány és legfőképp az olvasmányélmény tekintetében egyike a legjobb szakfolyóiratoknak. Gratulálunk a bemutatott tartalmi és stílusbeli változathoz. Itt minden írás számíthat az érdeklődésre!” (Mark Davies, az IATEFL Newsletter volt szerkesztője, NovELTy vol. 3/2. p. 112).

„Tisztelt Szerkesztők!

Kérem ezentúl sorkizártan nyomtassák ki a cikkeket. És használjanak kellemesebb betűtípust! A múltkori szám olvasásakor teljesen elszédültem.

Üdvözlettel: Edmund B. Precise”

NovELTy, vol. 3/3. p. 174

Valahogy így lehetne visszaadni magyarul a NovELTy „faliújságjára” feltűzött észrevételek közül egy komolyabbat és egyet a szilveszteri számból, felvillantva a lap sokszínűségét, könnyed komolyságát.

Megújultan ismét vitorlát bontott tehát a NovELTy, mely 1996 júniusától kezdve a British Council és az IATEFL magyarországi szekciójának közös kezdeményezésére az angol nyelv tanítását érintő kérdések széles skáláját térképezi fel.

A szerkesztők – a metaforánál maradva – az „IATE-Flotta” zászlóshajójának szánják a negyedévente megjelenő, angol nyelvű, referált lapot, mely a nyelvtanárok szakmai fejlődését az idegen nyelv-oktatás elméleti háttérének, osztálytermi megfigyeléseknek, tanítási tip-

peknek és konferenciákról vagy más szakmai eseményekről szóló ismertetéseknek felvonultatásával támogatja.

Minden szám struktúrája hasonló. Az egységes arculatteremtéshez a tengerészeti vagy éppen kulináris szóképekkel fűszerezett játékos, helyenként ironikus hangvétel és a fanyar, angol humor is hozzájárul.

Az első rész (Articles) hosszabb, teoretikusabb cikkeket közöl, melyeket az érdeklődők számára ajánlott irodalomjegyzék egészít ki. Az 1996-ban előforduló legfontosabb témák a következők: tanárjelöltek nyelvi önképzésre nevelése; az OKTV teszt-feladatsorok összeállításának nehézségei; országos felmérések elemzése általános iskolák tankönyv- és tanmenet-választásáról, középiskola előtt álló diákok nyelvtanulási motivációiról, kész és kidolgozás alatt álló tananyag-battériák bemutatása; a történelem szerepe a nyelvtanár-képzésben.

Az 1996 decemberi dupla szám tematikus: a tesztelést elméleti és gyakorlati szempontból közelíti meg. Létezik-e nyelvérték? Milyen kérdésfeltevési technikákat használjanak az ITK vizsgáztatói, hogy a jelölt a maximumot nyújthassa? A szóbeli nyelvvizsga szituációs feladata mikor méri legalaposabban a kommunikatív kompetenciát? S mi lesz vajon az Állami Nyelvvizsgaközpont sorsa? Az 1996-os érettségi/felvételi írásbeli teszt is terítékre kerül. Szakácsok és kukták nyilatkoznak.

E változatos menüből ragadjunk ki most néhány fogást!

Medgyes Péter „Teachers Turned Ambassadors” című cikke (vol. 3/1. pp. 7–28) nagy vihart kavart, minden számban újabb olvasók véleményezik. A szerző saját egyetemi osztálytermi tapasztalataiból indul ki. Szókincsbővítésre koncentrálnó nyelvgyakorlat óráján diákjai „fellázkodtak” s megkérdőjelezték heti kb. 100 szó

meg/betanulásának értelmét. Kétségbe vonható érvek azonban nem döntötték meg tanárunk elméletét, mely így hangzik: a jó nyelvtanár közel anyanyelvi szinten beszéli az adott nyelvet. Természetesen egy nyelvtanár sem mindentudó, de pusztán a nyelvórára való precíz felkészüléssel senki sem elégedhet meg. Különben számos frusztráló helyzetbe kerülhet az iskolán kívül. Fontos tehát, hogy tudását állandóan gyarapítva a tanítandó nyelv s a nyelv képviselte kultúra követe legyen. Azért, hogy a létező nyelvváltozatok és kultúrák közül melyiket ismerje és közvetítse, a nyelvtanárképzés legyen felelős.

Polyák Ildikó a nyelvet, a nyelvtanulást és az azzal összeforrott kulturális ismereteket nem tanárjelöltek, hanem a Külkereskedelmi Főiskola hallgatóinak szemszögéből vizsgálja. „Meeting the Intercultural Challenge” (vol. 3/2, pp. 30–42) című írása egy általa összeállított kultúrák közti kommunikációs tananyagot mutat be. A már létező tankönyvekből összeválogatott feladatgyűjtemény, videofilmek s a konkrét ismereteket közlő olvasmányokat tartalmazó tankönyv és tanári kézikönyv alkalmazásával célja a tanulóknak tudatosítani a kulturális különbségek és hasonlóságok meglétét, kifejleszteni bennük a másság iránti toleranciát, elmélyíteni magyar nemzeti identitás-tudatukat és bővíteni ismereteiket a célnyelvi országok kultúráiról.

Miért van az, hogy minden próbálkozás ellenére vannak, akik nem jutnak túl a nyelvtudás egy bizonyos határán? S beszélhetünk-e nyelvértékekről? Hasonló kérdésekre keresi a választ Ottó István „Language Aptitude Testing: Unveiling the Mystery” (vol. 3/3, pp. 6–21) című tanulmányában. A nyelvérték fogalmának szakirodalomból alátámasztott definiálása után a magyar anyanyelvűekre tervezett Magyar Egyetemi Nyelvértékmérő Tesztet (MENYÉT, 1996) mutatja be, mely 4

alegységre tagolódik. A „Rejtőzködő hangok” a fonetikai de/kódoló képességet, a „Nyelvi elemzés” az induktív, nyelvelsajátítási készséget, a „Szavak szerepe a mondatban” a nyelvtani érzékenységet, míg a „szótanulás” a mechanikus tanulási készséget hivatott felmérni. E könnyen kivitelezhető teszt jól hasznosítható olyan tanulók kiválasztására, akiknek időegység alatt egy bizonyos nyelvi szintre kell eljutniuk; vagy ezek különböző nyelvi szintű csoportba sorolására; vagy prognosztizáló, illetve diagnosztizáló célra.

Csemegeként álljon itt egy példa arra, milyen nyitott a NovELTy a pozitív és negatív vélemények iránt. Egy végzős diák, Schubert Gábor egyetemi tanmenet-kollekcióját analizálja „Introduction to Xyllabology” (vol. 3/1, pp. 65–67) című szemináriumi dolgozatában. Görbe tükre elgondolkodtató: precízen előkészített-e, releváns és feldolgozható kötelező olvasmánylistával egészül-e ki a tanári tanmenet, vagy éppen hanyagságról árulkodik?

A második rész (Teaching Tips) gyakorlati tanácsokat ad közvetlen osztálytermi használatra. Kicsiket egy rejtélyes dobozból elővarázsolt tárgyak, képek, vagy feladatok alkalmazása, nagyobbakat eredeti népmesék, indiántörténetek vagy közmondások változatos feldolgozása motiválhat.

Az „Én osztályom” (My classroom) szakasz egy-egy tanóra felelevenítésével szaporítja ötlettárunkat.

Könyvismertetések (Reviews) segítik a bővülő szakirodalom labirintusában való tájékozódást. Vállalkozó kedvűek a referálandó könyvek listájából is válogathatnak.

Az „Eseménynaptár” (Events) magyarországi és külföldi konferenciákról ad előzetes, illetve utólagos ismertetést.

A legutóbbi szám új szekcióval is bővült. A „Nézőpont” (Point of View) a „faliújságon” (Bulletin Board) felgyülemelő üzeneteknek és véleményeknek biztosít tá-

gabb vitateret. Így az olvasó is része lehet nemcsak az újság, de a magyarországi angol nyelvoktatás arculata alakításának is.

A praktikus információk sora – a kapcsolatteremtés jegyében – a British Council és az IATEFL Hungary képviselőinek névsorával és e szervezetek híradásaival zárul.

Szintén az újság hasábjain található az IATEFL-tagságot biztosító jelentkezési lap, és a folyóirat megrendelő szelvénye.

A decemberi ünnepi szám még egy különleges fogást tartogat az érdeklődő inyenceknek. „Szilveszteri Nov???y” paródiák kívánnak boldog NovELTYear-t.

A NovELTy ma már E-mail-en (novelty@btk.jpte.hu) is elérhető, s kivonatolt tartalma az Interneten (<http://ipisun.jpte.hu/novelty>) is hozzáférhető. A szakmai eszmecserét bátorítva mindenemű észrevételt, kritikát szívesen fogad. Ajánlom a lapot minden tanárnak és tanárjelöltnek, aki egy ilyen fórumon keresztül szívesen dolgozna együtt a magyarországi idegennyelv-oktatás tökéletesítéséért.

Simon Orsolya

Cserniczkó István és Várdai Tamás
(szerk.)

Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat

A 8. élfőnyelvi konferencia előadásai

MTA Nyelvtudományi Intézete,
Budapest, 1966, 102 p.

Egy 1995-ben Ungvárott tartott konferencia anyagából készült a kötet; a szerzők többsége Magyarország határain kívül dolgozó, magyar anyanyelvű alkalmazott nyelvész és szociolingvista.

A kötetből kitűnik, hogy a magyar anyanyelvi nevelés dilemmáinak nyelvészeti-pedagógiai alapja határon túl és határon innen számos tekintetben azonos; az iskola ott is hasonló kérdéseket tesz fel a pedagógusnak és a nyelvésznek, mint az anyaországban. A tét azonban nagyobb, s a problémák kevésbé háríthatók el. A nyelvésznek azonban – sem a határon innen, sem azon túl – nincsenek kész válaszai: nincsenek olyan, a modern kutatásokon alapuló, enciklopédikus művek, amelyek anyagát csak metodikailag kellene transzformálni az oktatásra. Úgy látszik, jelenleg az anyanyelvi nevelés szakembereinek maguknak kell megalkotniuk a válaszokat. Ettől válik tanulságossá a kötet többféle érdeklődésű nyelvész és pedagógus számára.

Az anyanyelvi nevelés helytől és időtől független alapvető dilemmájára az amerikai P. Trudgill utal bevezető tanulmányában, mondván: „bizarr” dolog anyanyelvet tanítani. Minden tisztességes tantárgy a „nem tudás” állapotából vezeti át a tanulót a tudás állapotába, anyanyelvét azonban mindenki „tudja”. Mi hát a „tartalma” az iskolában szerzhető anyanyelvi tudásnak? A válasz – összhangban a legjobb hazai kutatásokkal – az, hogy az anyanyelvi kommunikációs képességek fejlesztése mindenképpen. A nyelvi képesség ugyanis belénk lehet kódolva genetikailag, a nyelvi kompetenciát felépíthetjük magunknak; a kommunikatív kompetencia kialakítása azonban szocializációs folyamat, kétirányúan is: a nyelvre és a nyelv által való szocializáció. S mint ilyen, oktatási feladat is. („Mely nyelvre szocializáljunk?” kérdezhetjük ugyanakkor.)

A szerzők egy korszerű nyelvészeti szemléleten alapuló anyanyelvi nevelési stratégia megjelenését várják (Simon Balázs, Beregszászi Anikó – Csernicskó István), s ezen egyrészt az öncélú gramma-

tizálástól mentes, a nyelvhasználat képességének fejlesztésére, a nyelvhasználat tudatosítására összpontosító praxist értik. A nyelvtudomány újabb kutatási eredményeivel való összhang a preskriptív–normatív, purista hagyományokkal, az „osztatlan magyar nyelv” (Beregszászi – Csernicskó), az „egy magyar nyelv van” (Simon) fikciójával való szakításként értelmeződik.

A szerzők az oktatásban is tapasztalni szeretnék annak a kopernikuszi fordulatnak a hatását, amely a modern nyelvészetben végbement a nyelvész és az anyanyelvi beszélő viszonyának értelmezése terén. Azt a gyakorlatot, amelyben nem a nyelvész tanítja az anyanyelvi beszélőt, hanem fordítva; amelyben a nyelvész nem kialakítja, hanem leírja az anyanyelvi beszélő nyelvi kompetenciáját; amelyben semmi sem „hely-telen” számára, amit a beszélőközösség elfogad, legfeljebb más-más „helyi értékkel” rendelkezik. S így a rá épülő oktatás feladata ennek a nyelvhasználóktól szerzett, a nyelvészet által helyi értékkel ellátott tudásnak a visszaforgatása a nyelvhasználatba: a helyi érték tudatosítása, s használatának megtanítása.

A téma nagy tekintélyű szakértőjeként gyakran hivatkozott pozsonyi nyelvész, Lanstyák István fontosnak tartja, hogy „a diákok által anyanyelvként elsajátított kontaktusváltozat és a standard nyelv eltérései” kellő mértékben tudatosodjanak az oktatás folyamatában. Ezzel összefüggésben az ún. nyelvhelyességi hibákról, amelyek a határon kívüli magyarok esetében összefonódnak a kontaktus-jelenségekkel és a nyelvjárásiassággal, Lanstyák úgy vélekedik, hogy ezeket „nem kiirtani kell, hanem tudatosítani stílusértéküket”. Megjegyzem, ez elgondolkoztató lehet a magyarországiak számára is. Ha az itteni, alapvetően standard magyar környezetben nem mutatkozik is meg látványosan: a

magyar nyelvterület ma már valójában többközpontú, s ezt a magyarországi diákokban is hasznos lenne tudatosítani.

Nem véletlen természetesen, hogy a normatív-preskriptív hagyományok oly erősen beépültek a tankönyvekbe. A magyarországi Tolcsvai rámutat ennek az anyanyelv-felfogásnak az anakronizmusára, fogalmi definiálatlanságaira és keveredéseire, stigmatizáló minősítéseire, homogenizáló törekvésére.

A közoktatás azonban tekintélyelven működik, s szereti, ha tankönyvei/tananyagai legitimált, az enciklopédikusság igényével fellépő, „akadémiai” nyelvtanokra épülnek. Szerencsére a legjobb magyarországi anyanyelvi nevelési koncepciók (a Zsolnai-féle és a Bánréti-féle) már ebben a keretben is méltányolhatók.

A határon kívüli magyar tankönyvek másik említett hiányossága is ismerős számunkra: az elméletieskedés és ismeretközpontúság, a kreativitást igénylő feladatok hiánya (Simon, Beregszászi – Cserniczkó). Egy olyan oktatási koncepciónak pedig, amely a nyelvhasználatot helyezi a középpontba, természetesen gyakorlatközpontúnak is kell lennie.

A kötet szerzőinek felfogása jórészt megegyezik azzal, amely a határon innen az anyanyelvi nevelés megújításának mozgalmát elindította. Mégsem fogalmazódik meg határozott igény a magyarországi „élcsapattal” együttműködve közös tankönyvek létrehozására, még csak adaptálásra sem. Ennek nyilván az az oka, hogy a magyar nyelv többközpontúságának és a nyelvhasználat központi szerepének elve a tankönyvekben helyi megoldásokkal valósítható meg jobban.

Lanstyák felhívja a figyelmet a magyarországi egynyelvű és a kisebbségi magyarság kétnyelvű környezetből adódó nyelvi helyzetének eltérésére, valamint oktatásuk nyelvi céljainak alapvető különbségére. A nyelvi célokat a kisebbség-

ben élő magyarság esetében a funkcionális kétnyelvűség elérésében jelöli meg. Az ehhez általa javasolt többlet-tananyag egy részének valószínűleg a magyarországi anyanyelvi nevelésben is célszerű lenne helyet adni (kontaktusváltozatok, nyelvi jogok, nyelvtervezés). Nemcsak a határon túli magyarságnak van szüksége arra a tudatra, hogy nyelve autentikus magyar nyelvváltozat, hanem a magyarországi iskolákban is célszerű volna tudatosítani, hogy a határon túli magyarság által használt változatok nem „a” magyar nyelv elfajult változatai, hanem a magyarországi „köz-magyarral” együtt ugyanannak az idealizált magyar nyelvnek a megvalósulásai: egymás alternánsai.

A kötet számos adattal szolgál a Kárpát-medence egyes peremállamaiban kialakult helyzet specifikumaira, azok történeti-politikai determinizmusaira vonatkozóan is. Szlovéniában a költséges és fáradságos kétnyelvű oktatásnak elvileg ideális helyzetet kellene eredményeznie a kisebbség számára. Célját, az asszimiláció megakadályozását azonban nem éri el: a szombathelyi Vörös Ottó szerint a kétnyelvűség helyett a „félnyelvűség”, illetőleg a „másfélnyelvűség” (a többségi nyelv javára) látszik megvalósulni. Szlovákiában a kulturális hagyományból is adódóan erős az „öndefiníció” igénye, a többségi és az anyaországi nyelvhez való viszonyban egyaránt (Lanstyák, Simon). Kárpátalján az utódállamnak, a független Ukrajnának a megalakulása alapvetően más helyzetet hozott létre: a törekvések a nemzetiségi óvodai és iskolai hálózat kiépítésére csak most kapnak igazi lehetőségeket, ugyanakkor az anyaország elszívó hatása is erősödik, s így a szerzők szerint egyelőre „kevesebb figyelem jut az oktatás tartalmának” (Bagu Balázs, Beregszászi – Cserniczkó, Fedinec Csilla). Romániában a csángó példa a „korpusztervezés” és „státusszervezés” kapcsolatát

mutatja: az első csángó olvasókönyv létrehozásához először a csángó beszélt nyelv kodifikálását kellett elvégezni, hogy az az iskolában szükséges írott változat alapjául szolgálhasson.

A kötet legtöbb szerzője szorgalmazza nyelvészeti kutatások – elsősorban a nyelvhasználattal kapcsolatos – új eredményeinek megjelenését az oktatásban. A grammatikaoktatást – a kötet profiljából adódóan – érintőlegesen említik; s gyakran negatív konnotációval (pl. „körmönfontan grammatizáló”); mintha a nyelvtani rendszerről szerzett ismeretek feltétlenül a homogenizálódás felé vinnék el a nyelvhasználatot. Hasznos lenne pedig el-
töprengni azon is, milyennek kellene lennie a kétnyelvű környezetben, kontaktusváltozatot tartalmazó anyanyelvi kompetenciára építve a grammatika-oktatásnak – hisz a kontaktusváltozatok „nyelvi rendszerek egymásra hatásának következményeképpen” (Simon) jönnek létre. Valószínűleg olyannak kellene lennie, amely egy adott nyelvet mint a lehetséges emberi nyelv egyik megjelenését mutatja be, s az idealizált „nyelvet” nyelvváltozatokban megtestesülve láttatja. Amely az egymásra hatás okaiban és lehetőségeiben közös mögöttes struktúrákat feltételez.

Medve Anna

Annus Gábor, Lengyel Zsolt, Tóth Szergej, Vass László

Beszédről – nyelvről tanárjelölteknek

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged, 1993, 155 p.

A nem magyar szakos tanárjelöltek számára készült ez a kísérleti könyv, amelyben a szerzők a tanári beszédről és be-

szédmagatartásról kívánnak ismereteket nyújtani – nyelvészeti keret felhasználásával.

Annus Gábor és Lengyel Zsolt „Eszközünk a beszéd” címmel a beszédet mint személyiségjegyet mutatják be. Mivel beszédünknek vannak nem változó és változó elemei, az utóbbiaknak köszönhetően javíthatunk a minőségen, azaz fejleszthetjük beszédtechnikánkat, kiküszöbölhetjük az esetleges hibákat. Beszédtechnikai és szöveg-fonetikai áttekintést találunk a fejezetben, melyben sorra végig veszik a beszédtevékenység fontos összetevőit, így a légzésről, a hangadásról, a kiejtésről, majd a kifejezésről való általános tudnivalókat. A következő kis fejezetben a tanári beszédmagatartás nagy témáját tárgyalják. A tanárnak – a beszédtechnikán kívül – meg kell tanulnia kezelni a tanár és a diák között folyó kommunikáció sajátos eseteit, meg kell ismernie a szabályozás és irányítás különféle eszközeit. „A tanárnak meg kell értenie a tanuló viselkedésének rejtett okait, értelmét és célmomentumait”, mert csak így tudja megfelelően kezelni a problémákat. A szerzők előbb azokat a tanári magatartásformákat mutatják be, amelyek nem hogy nem segítik, de akadályozhatják is a problémamegoldást a tanár-diák kapcsolatban. Ezeket a törekvéseket, reagálásokat *elutasítások* címen tárgyalják, majd ellensúlyaként bemutatják a tanári beszédmagatartás *elfogadó* módjait. Tehát a cél az, hogy a tanár a probléma megoldásában a leghatékonyabb legyen.

Annus Gábor rövid történeti áttekintést ad több szemléltető ábrával a magyar írásbeliség kialakulásáról. Beszél a rovásírásról, majd a nyelvemlékeinkről, a nyelvjárásokról, végül pedig a magyar helyesírásról. Vass László a stílus, a stilisztika témakörét tárgyalja. Végigveszi a stílusrétegeket, rendszerezve előbb az írott nyelvi stílusokat, majd a beszélt nyelv stílusformáit. Ezután a lehetséges

stílusárnyalatokból kapunk felsorolást. A fejezet utolsó részében azokról a stilisztikai formákról ír a szerző, amelyek a régebbi stilisztikák szerint egyedül határozták meg a stílus eszközeit (az alakzatok, a szóképek, a metonímia és a metafora). Ennek az összefoglalónak az a legfőbb előnye, hogy röviden, tömören értekezik a tárgyról, minden esetben példával támasztva alá az elméleti kifejtést. A beszédtechnikával és stilisztikával azonban még nem merítettük ki a tárgykört. A tanárnak meg kell ismernie a nyelvre vonatkozó kulturális örökségeket is.

Ki az, akit nem foglalkoztat a kérdés: honnan ered a nyelv?! Tóth Szergej felsorol néhány a nyelv eredetéről szóló gondolatot, de végső választ persze nem kaphatunk a kérdésre, hiszen mint írja, még az sem világos, honnan is lehetne elindulni. Jó ötlet ennek a témának bekapcsolása a tanárjelöltek nyelvi bevezetésébe. – A következő kis fejezetben Tóth Szergej a nyelvek sokféleségével foglalkozik. A nyelvi síkokról ír, arról, hogy egy nyelv elemzésekor milyen rendező elv szerint lehet a nyelvet leírni. Kerettáblában foglalja össze a nyelvészeti tipológiáról, a nyelvek átírási rendszeréről, a szintézisindexről való tudnivalókat. Vázlatosan bemutatja a nyelvészeti strukturalizmus legismertebb iskoláit, végül szót ejt a nyelvek morfológiai osztályozásáról. – Egy alfejezet „Nyelv és társadalom” címszó alatt szocio-lingvisztikai és nyelvpolitikai kérdéseket vet fel. A kiindulópont evidenciája az, hogy a társadalom és a nyelv között szoros összefüggés van, de hogy melyik fejt ki a nagyobb hatást a másikra, az még megválaszolatlan. Teret kapnak a diglosszia, a pidgin, a kreol, a tolvajnyelv kérdései, majd Tóth Szergej a nyelv és a politika egymásrahatásáról, összefonódásáról beszél egy érdekes összefoglalóban.

Az utolsó nagy fejezetben a Tóth Szer-

gej – Vass László szerzőpáros előbb a társalgási szabályokról, szituációkról, kontextusokról elmélkedik, majd a kommunikáció és interpretáció néhány érdekes kérdését vizsgálja. – A nyelv és a beszéd tanulmányozásához nem elegendő a nyelvtani szabályok ismerete, hiszen a társalgás maga is szabályok irányította folyamat. A beszélgetés koherenciáját biztosító szabályokat kutatja az 1970–1980-as évek fordulójára kialakított új tudományág, a *beszéd (aktus)-elemzés*. Paul Grice filozófus állította fel az együttműködési alapelvből kiindulva a társalgási maximákat, amelyeket röviden ismertetnek a szerzők. Az alapelvek után a társas érintkezés szerkezetét vizsgálják. – A kötetet a „Kommunikáció és interpretáció” című részfejezet zárja. Központi témái között szerepel „a kommunikációt meghatározó tényezőknek, a kommunikáció lehetséges funkcióinak és az interpretáció különféle megnyilvánulási formáinak a vizsgálata”. A fejezet nem tartalmaz újdonságokat, mint ahogy az egész könyv sem, nem számol be új kutatási eredményekről. Érdeemes egy pillanatig elgondolkozni azon, hogy mennyire átalakult az elmúlt húsz évben az értelmiségi műveltséghez tartozó nyelvészeti anyag. Mindenképpen méltányolandó az az összegző munka, amelyet a beszéddel-nyelvvvel foglalkozó tanár mindenképpen úgy vehet kezébe, mint egy rendkívül jól felépített, a vizsgálódási területek széles skáláját érintő segédanyagot, vázlatot – és ez így máris nagy segítség lehet. (Hát még ha hozzátettek volna a szerzők a sok érdekes szöveghez néhány rejtvényt vagy feladatot, netán egy kis kazettát is...)

S az is megér egy gondolatot, hogy is áll mindez egy idegen nyelven órát vezető – de magyarországi és magyar anyanyelvű – nyelvtanár esetében.

Laczkó Zsuzsanna

Kövecses Zoltán, Tóth Marianne és Babarci Bulcsú

A Picture Dictionary of English Idioms

Volume 1: Emotions; Volume 2: Human Relationships
Eötvös University Press, Budapest, 1996

Ahhoz, hogy jól elsajátítsunk egy idegen nyelvet, nem elég csupán megtanulni a nyelvtant vagy megismerni a szavakat. Tudni kell a legismertebb idiómákat, szólásokat és közmondásokat, s azt, mit jelentenek, mikor használják, kinek mondják. Az idiómák nagy része metaforára (*lose one's cool, get hot under the collar*) vagy metonímiára (*get a hernia, make one's hair stand on end*) épül. Több kutató úgy véli, hogy az idiómát alkotó szavak jelentéséből lehetetlen az idióma jelentésére következtetni, és ezért az idiomatikus kifejezések óriási nehézséget jelentenek egy idegen nyelvet tanuló diák számára. Kövecses Zoltán és szerzőtársai ezzel az elterjedt nézettel szállnak szembe.

Könyvismertetésemben *A Picture Dictionary of English Idioms* című sorozat első két kötetéhez fordulok, amelyben a „Három a magyar igazság” közmondás szellemében három magyar szakember: Kövecses Zoltán kognitív nyelvész, Tóth Marianne gyakorló középiskolai tanár és Babarci Bulcsú szabadúszó grafikus az angol idiómákat más hazai és külföldi szótáraktól eltérő módon kívánja bemutatni és tanulhatóbbá tenni.

Az első kötet a leggyakoribb érzelmekhez (düh, félelem, boldogság, szomorúság, büszkeség, szégyen, meglepetés és undor) kapcsolódó idiómákat tartalmazza. A második kötet azokat az idiómákat közli, melyek a mindnyájunk számára egyik legérdekesebb témáról, az emberi kapcsolatokról (barátság, szerelem, házasság, szex) szólnak. Röviden a kötetek

szerkezetéről. A könyv elején található az utasítások a szótár használatához, a fejezetek, illetve a szótári cikkek szerkezetéről adott információk és egy bevezető. Minden fejezet egy képpel kezdődik, amely azt az érzelmet vagy emberi kapcsolatot fejezi ki, melyet a szótár további hasábjain tárgyalnak. A kép után a metaforák és metonímiák következnek, amelyek segítik az absztrakt érzelemnek vagy emberi kapcsolatoknak a megértését. Az idiómákat szuggesztív és egyszerű definíciók követik, használatukat példamondatok és képek illusztrálják. A szótár használatának megkönnyítését szolgálja az idiomatikus kifejezések mutatója, amelyben a kötet összes idiómájának ábécérendjében követi egymást. A mutató segítségével az idióma első szava szerint találjuk azt az érzelmet vagy emberi kapcsolatot, amelyhez kapcsolódik (sajnos a lapszám nincs feltüntetve, így magának az olvasónak kell keresnie, illetve ha az olvasó nem emlékszik az idióma első szavára, az egész mutatót át kell néznie), s egy ötoldalas bibliográfiai jegyzék zárja a könyvet.

Kövecses már több mint 15 éve a kognitív nyelvészet felől közelíti meg az érzelemfogalmak természetének kérdését, számos tanulmányában és könyvében foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy a különböző érzelemfogalmak milyen metaforák és metonímiák segítségével épülnek fel. Szerinte a metaforák és metonímiák, amelyekre az idiómák épülnek, nemcsak nyelvi kifejezések, hanem fogalmi és gondolati struktúrák, amelyek nyelvi kifejezések formájában jelennek meg. Így például az angolul beszélők a következő metaforákat fogják fel a *düh* konceptualizálásában: *the body is a container for anger, anger is heat/fire/a hot fluid*. A *düh*-vel kapcsolatos metonímiák a következők: *impaired perception/physical agitation/redness in the face*. A hagyományos

nézőponttal ellentétben Kövecses azt állítja, hogy nem egymástól izolálva, hanem koherens rendszerekben élnek. Kísérleti úton bizonyította, hogy ha ezeket a rendszereket, összefüggéseket jól megértjük, akkor könnyebben meg tudjuk tanulni az idiómákat. A *Képes angol idiomaszótár* sorozat legnagyobb újdonsága az, hogy feltárja az idiomatikus kifejezések közötti kapcsolatokat, és rendelkezésünkre bocsátja azokat a konkrét fogalmakat, melyek az idiómákat összefűzik. Például ha a *dühnél* maradunk, több idiómát kapcsol össze a *tűz* fogalom: *breathe fire, add fuel to the fire, be burned up*. Vagy a szótár egymás mellett közli azokat a *szerellemmel* kapcsolatos kifejezéseket, melyeket *love is a fluid in a container* fogalma fűz össze: *fill somebody with love, overflow with love, pour out one's affections on somebody*. A humoros és ötletes képek, amelyek szó szerint mutatják be az idiomatikus kifejezéseket is nagymértékben hozzájárulnak a tanuláshoz, segítségükkel még könnyebben érthetők, rendszerekbe rakhatók és memorizálhatók.

Nem értek egyet Makkai Adam tanácsával, aki valószínűleg az „Everything comes to him who waits” közmondás sugallatára ajánlotta, hogy legokosabb, ha várunk az idióma használatával addig, amíg „egy anyanyelvű beszélő szájából, vagyis természetes használatában nem halljuk” (*Angol/amerikai idiomatikus szólások és kifejezések tára*. International House: Bp., 1987. p. IX). Attól félek, sokáig kellene várunk, hiszen senkinek nem repül a sült angol idióma a szájába. Mivel a puding próbája az evés, mindenki saját maga bizonyosodjon meg arról, hogy ha kezébe veszi az *A Picture Dictionary of English Idioms* című sorozatnak az emberi kapcsolatokkal vagy érzelmekkel kapcsolatos kötetét, könnyebben és élvezetesebben elsajátíthatja az eddig oly-

kor megtanulhatatlannak vélt angol idiómákat. Mondanom se kell, hogy nagy izgalommal várom a sorozat további kötetét, amelyek a nyelvvel és kommunikációval, társadalommal és politikával, emberrel és tulajdonságaival, étellel és halállal kapcsolatos kifejezéseket tartalmaznak.

Tóthné Litovkina Anna

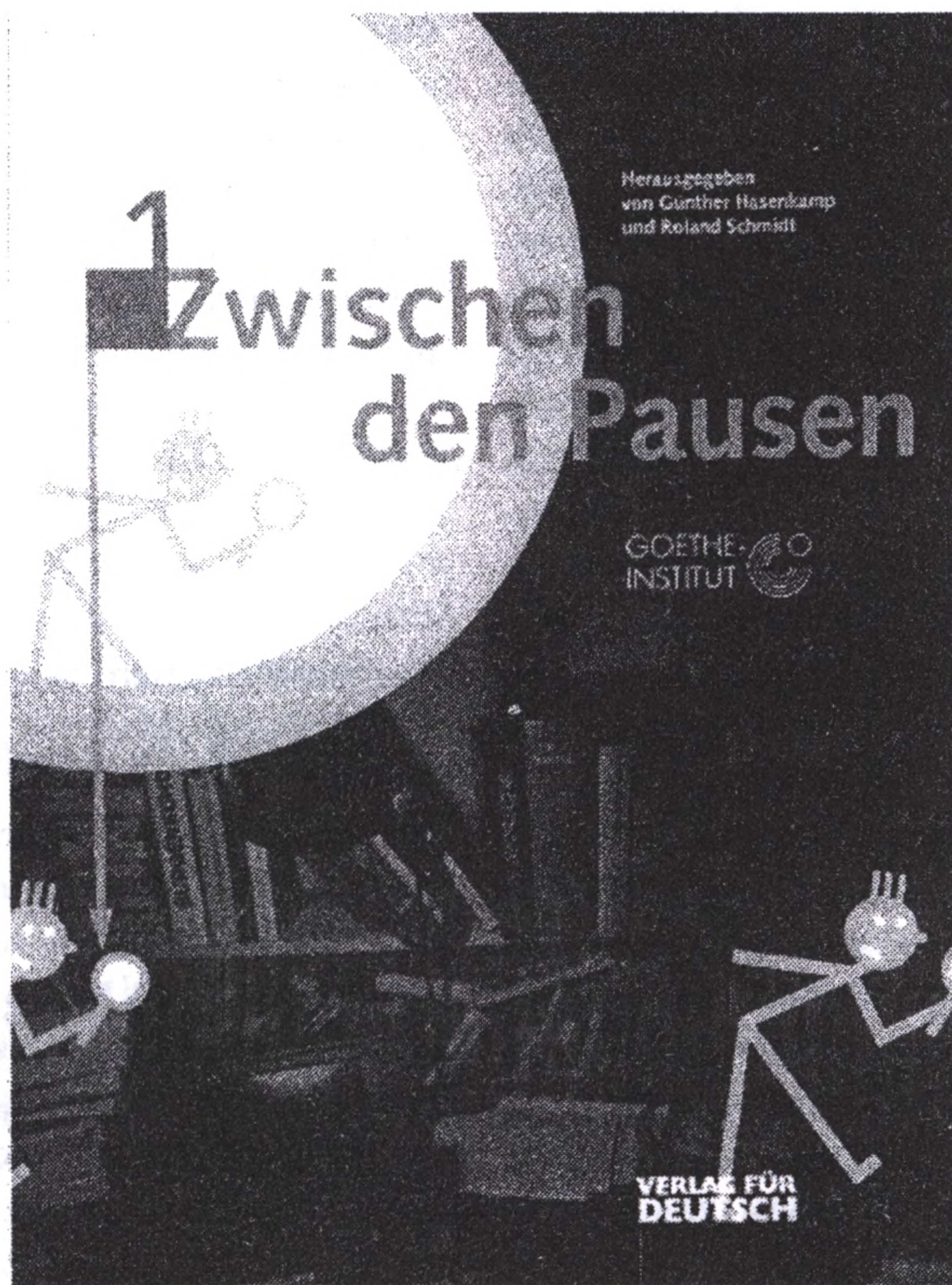
Reinhard Strauch, Silvia Parra-Belmonte

Deutsch? Ja klar!

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,
1996

A Ludwigsburgi Pedagógiai Főiskolán tanító szerzők könyvük megírásába bevontak magyarországi tanárokat is (Englenderné Hock Ibolyát, Nagyné Heinemann Irént, Dékányné Frey Erzsébetet és Frey Máriát Pécsről, illetve Mecseknádasdról), minthogy a könyv a kéttannyelvű magyarországi iskolák 7–8. osztálya számára íródott. Valójában azonban jól használható más iskolatípusokban, alsóbb és felsőbb osztályokban, sőt a felsőoktatásban is ez a mű, amelyet „projekt-tanításra” szántak a szerzők. A könyv aktuális témákat, mai szövegeket dolgoz fel, lexikája tartalmazza a legfrisebb idiómákat, szókapcsolatokat, szavakat.

A könyv anyagát, 11 témakörét, feladatsorát és módszereit nyolc magyarországi (pécsi, mecseknádasdi és bajai) tanárnő kipróbálta a gyakorlatban (tanítás során), különböző szempontok alapján elemezte és bírálta. Műhelymunka, magyar-német együttgondolkodás eredménye tehát ez a könyv, amelyben az országismereti aspektus dominál, de a kognitív, emocionális és pragmatikus célok egyaránt érvényre jutnak.



Zweibändiges Lehr- und Arbeitsbuch für junge Erwachsene mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen

Das Lehrwerk führt die Lernenden zur neuen zentralen Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts, bereitet sie sprachlich auf das Abitur im Fach Deutsch als Fremdsprache vor.

Das Lehr- und Arbeitsbuch deckt die Fertigkeiten Sprechen, Lesen und Schreiben ab: Arbeitstechniken, Kommunikationsstrukturen, Redemittel, themenorientierte Wortschatzarbeit, kontextbezogene Grammatik, Vorgehensweisen, Entschlüsselungstechniken, Lesestrategien – ein progressives Lehrwerk mit einem konsequenten Training der Fertigkeiten.

2 Audiokassetten / 2 Cds zur Schulung des Hörverstehens ergänzen das Lehrwerk (Arbeitsblätter im Handbuch für den Unterricht)

Band 1

Bestell-Nr.: 250

Preis für Schulen und Teilnehmer der Kurse im Goethe-Institut: 1141,- Ft

Zu bestellen bei PRE-SZT Bt.

2001 Szentendre Pf. 90

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

A szituatív és szintetikus nyelvszemléleti elv jellemzi a művet, de a szerzők nem mellőzik a kommunikatív nyelvtant sem. A könyvben a szöveget létre kell hozni, össze kell rakni, s ez a munka más módszereket, sok ötletet, játékosságot vár el a könyvet feldolgozó tanároktól és teremtmény fantáziát, képi látásmódot, jó logikai készséget kíván a könyvből dolgozó tanulóktól. A szerzők a gyerekeket úgy igyekeznek beszéltetni, hogy az elkerülhetetlen legyen.

A szövegfajtákhoz szituációkon, változatos feladatokon, kreatív gyakorlatokon át juthatnak a tanulók, melyek úgy fejlesztik – elsősorban – beszédképességüket, de emellett hallás utáni, szövegértési és írásképességüket is, hogy a tanár a csoportos munkára, a partnermunkára épít. A tanulók érdeklődése, gondolkodásmódja, világképe szolgál kiindulásul a könyvben megjelenő témakörök feldolgozásánál, amelyek a mai világ gondjaira, problémáira (környezetvédelem, környezetszennyezés, idegenség, kívülállás, elszigeteltség, magányosság, menekült-lét, a számítógép elterjedtsége, generációs problémák, partnerkapcsolat, szexualitás, szerelmi bánat stb.) reflektálnak.

A témacsoportok sorában szerepelnek az emberek közötti kapcsolatok, az utazás aspektusai, az egészség, az iskola, a sport, a család, a szerelem és más társas kapcsolatok, a munka és a hivatás, a divat, a modern élet és környezet.

Ez a bontás sajátos elvek szerint rendezi a témákat, állapítja meg a témaköröket. A tanári tapasztalaton, a nyelvkönyvek koncepcióján kívül a szerzők változatoságra, aktualitásra, sokoldalúságra törekvése figyelhető meg, s mindenekelőtt méltányolandó, hogy a könyv írói országismereti háttérinformációkat akarnak nyújtani, s a német nyelvű országok szempontjából szemlélik a német valóságot (a német iskolarendszeren kívül bemutatásra kerül az osztrák iskolarendszer is).

A mű végén precízen kidolgozott módszertani segédlet található kiegészítő anyagként a tanárok számára. A könyv szemléletes, illusztrációi szellemesek, nyomdatechnikája is dicsérendő.

Steinerné Molnár Judit

SZOFTVER-KRITIKA

David Little és Helmut Brammets (szerk.)

A guide to language learning in tandem via the Internet

CLCS Occasional Papers No, 46.


Dublin: Trinity College, 1996

David Little és Helmut Brammets szerkesztésében tavaly nyáron jelent meg ez az összeállítás, amely egy 1992-ben indult és 1994 óta az európai LINGUA projekt által támogatott nemzetközi idegennyelv-tanulási programot mutat be az olvasónak. A szerkesztők szándéka az, hogy a Nyelvi és Kommunikációs Tudományok Központja (CLCS, Dublin) 46. időszaki kiadványában megismertessék a tandem rendszerű idegennyelv-tanulás tapasztalatait, melyeket az internet különböző kommunikációs csatornáin folyó nemzetközi programokban való részvétel nyújtott. A CLCS központja korábbi érdeklődésének egy szeletét jelentő idegennyelv-oktatási kutatások sorába jól illeszkedő, de ebben a kötetben elsősorban ismeretterjesztő igényekkel összeállított anyag hasznos információt ad az érdeklődőknek a program kialakulásáról, a program gerincét képező módszerről és az abban alkalmazott technikákról és gyakorlatokról, míg a bekapcsolódni szándékozók a kötet végén található elektronikus levelezési és internet-címlistákat felhasználva folytathatják ennek az izgalmas kezdeményezésnek a megismerését.

Az interneten folyó tandem tanulás lényegileg abban áll, hogy a közreműködő európai egyetemek és egyéb oktatási intézmények hallgatóik számára elérhetővé teszik a partnereket és olyan páros tanulói kapcsolatokat segítenek létrehozni, amelyek a távtanulásban alkalmazható nyelvtanulási technikák felhasználását ösztönzik. Hangsúlyozzák a szerzők,

hogy ezzel az együttműködéssel, melyhez Magyarországon is megvannak mind a technikai feltételek, mind a tanulói és oktatói igény, olyan autonóm tanulás alakulhat és alakult ki, mely a kapcsolatban résztvevők és egymás nyelvét tanulók számára az autentikus és kommunikatív nyelvhasználatot teszi lehetővé. Mint azt a szerzők-szerkesztők meg is állapítják, ez a nyelvhasználat elsődlegesen írott és gyakorta a nyelvtani-fordítói módszer eljárásait alkalmazza, viszont előnye, hogy ezeket az eljárásokat a konkrét tanulói igény és az egymást segíteni akarás motíválja. Mivel a könyvnek nem lehetett célja a nemzetközi tandem tanulmányok eredményességének kutatása, arra nem is kaphat választ az olvasó, milyen bemene-ti és kimemeneti készségek jellemezték a programot; mindazonáltal tudományos igényű jelentés nem várhat sokáig.

A könyv hét fejezete közül a hazai nyelvtanuló és nyelvtanár számára a legérdekesebb az lehet, melyben Mike Calvert azt a módot írja le (35–42), mellyel az internetes tandem tanulás keretén belül az e-mailt építették be nyelvi kurzusokba. A pedagógiai hozamok ismertetése után Calvert két példát ad arra, milyen konkrét nyelvi készségek fejlesztésére találtak alkalmasnak az elektronikus levelezés felhasználását: az egyik az írásgyakorlat, a másik a kultúraközi megismerés. A példa szerint egy hollandiai német tanszéken az e-mail kommunikációt hivatalos és mindennapos levélírási készségeket fejlesztő nyelvi kurzusban alkalmazták, többek között azzal a céllal, hogy autonóm stratégiákat alakítsanak ki tanulásukban azáltal, hogy kapcsolatba kerültek németországi hallgatókkal, s így autentikus kapcsolat alakulhatott ki köztük. Arról nem kapunk bővebb információt, milyen konkrét hivatalos levélírási feladatokat kaptak

Location: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/idxeng00.html> 

What's New! What's Cool Handbook Net Search



International E-Mail Tandem Network

Language learning in tandem via the Internet

[[dansk](#) | [deutsch](#) | [English](#) | [español](#) | [français](#) | [italiano](#) | [Nederlands](#) | [polski](#) | [português](#) | [svenska](#)]

• [News](#)

• [Learning in Tandem](#)

• [Tandem tasks](#)

• [Tandem via the Internet](#)

[General Information](#)

[Languages and subnets](#)

[How to participate?](#)

[Tandem Agency](#)

What is the *International E-Mail Tandem Network*?

In the *International E-Mail-Tandem-Network*, universities in many countries work together to enable their students to learn languages in tandem using e-mail. The network is now also open to all learners outside of universities.

The *International E-Mail Tandem Network* has been funded since

Az *International E-Mail Tandem Network* otlapja

a hallgatók, illetve hogy milyen szempontból tekinthető autentikusnak az az e-mail kapcsolat, mely két, akár egymás nyelvét tanuló egyetemista között, amikor a tanfolyam egyik célja a hivatalos levelek írása során alkalmazott technikák, nyelvi fordulatok alkalmazása.

Az 1996 nyarán a programban a következő európai nyelveken tanulók vettek részt: svéd, lengyel, dán, holland, angol, német, francia, olasz, spanyol, katalán, horvát és portugál. Ezenkívül ausztrál, Egyesült Államok-beli, japán és koreai intézmények is bekapcsolódtak a programba. Mint a listából látható, a közép-európai régió eddig kimaradt a program-

ból, de ennek nem kell sokáig így maradnia. A tandem tanulási tapasztalatokat ismeretterjesztve bemutató kötet bizvást ajánlható mindazoknak a magyarországi közép- vagy felsőfokú intézményeknek, ahol érdeklődnek az internet távoktató és tandem tanulási felhasználása iránt, illetve ahol már hasonló programok indultak be és ezeket szélesíteni szándékoznak. Az érdeklődők a tandem projekt World Wide Web otlapját (lásd az ábrán) a következő címen érhetik el:

<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/>

Horváth József

Hírek és felhívások

PÁLYÁZATI FELHÍVÁS

A SOCRATES Nemzeti Iroda pályázatot hirdet a közoktatási intézmények körében (óvodák, általános iskolák, középiskolák) a SOCRATES programon belüli **Comenius 1., Lingua B és Lingua E** alprogramok megvalósítására.

A SOCRATES Nemzeti Iroda – a programnyitás feltételeivel összhangban – anyagi támogatást nyújt a pályázaton nyertes intézmények, illetve magánszemélyek számára a fent említett programok sikeres megvalósításához.

A pályázat feltételei:

- a program által megszabott számú partnerintézmény (ld. a programok ismertetését)
- kitöltött pályázati űrlap (magyar nyelven)
- megfelelő szintű idegennyelv-tudás
- a Comenius 1. esetében, ha a pályázó intézmény nem azonos a programot koordináló intézménnyel, akkor a koordináló intézmény által kitöltött űrlap másolatát is kérjük beküldeni

A PÁLYÁZAT RÉSZLETES FELTÉTELEIT A PÁLYÁZATI ÚTMUTATÓ TARTALMAZZA

További információ, valamint a pályázati űrlapok a SOCRATES Nemzeti Irodától szerezhetők be.

A pályázat leadásának határideje: **1997. november 1.**

Helye: **SOCRATES NEMZETI IRODA** (1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19-21.) Telefon: 344-0312; Fax: 343-0328

A PROGRAMOK ISMERTETÉSE

Comenius 1. (Európai Oktatási Projektek)

Az EOP célja, hogy az iskolák közötti együttműködés megvalósítása mellett a projekt eredményei épüljenek be az iskola tantervébe. A projekt minimum 3 résztvevő intézménnyel indulhat (1 magyar és minimum 2 EU-tagországbeli, vagy 1 magyar, 1 EU-beli és egy norvég, egy izlandi vagy lichtensteini közoktatási intézmény).

A projekt anyagi támogatása éves szinten nem haladhatja meg a 3000 ECU-t a koordináló iskolák esetén és a 2000 ECU-t a partneriskolák esetében. A Comenius 1. alprogram lehetőséget biztosít hivatalos látogatások, tanulmányutak és előkészítő látogatások költségeinek fedezésére is.

Lingua B (Szakmai továbbképzés az idegennyelv-oktatásban)

A program lehetővé teszi a pályázó által kiválasztott 2-3 hetes külföldi nyelvi továbbképzésen való részvétel anyagi támogatását valamelyik EU-tagállamban vagy Norvégiában, Izlandon, illetve Lichtensteinben. A program célkitűzése, hogy fejlessze a pedagógusok képességeit az idegennyelv-tanítás, illetve az idegen nyelvű tanítás területén. A pályázatok egyénileg vagy kollektíven nyújthatók be. Támogatás igényelhető az utazási és szállásköltségek, a napidíj és a tanfolyamdíj fedezésére.

Lingua E (Az idegen nyelv tanulását támogató közös oktatási program)

E programban legalább két ország partnerintézményeinek egy-egy 10 fős, legalább 14 éves korú diákokból álló csoportja vesz részt. A projekt fő eleme az idegen nyelvnek mint tanulási eszköznek sikeres alkalmazása egy másik tantárgyi területen végzett munka során. A program a tanulócsoporthoz kölcsönös cseréjét is magában foglalja. A csoportok cseréjének utazással együtt értendő maximális időtartama 14-14 nap.

KONGRESSZUSI NAPTÁR

1997

Szeptember 1–4.

International Association of Literary Semantics 2. nemzetközi konferenciája

Színhely: Freiburg, Németország
Felvilágosítás: M. Fludernik, Englisches Seminar, Universität Freiburg, D-79085 Freiburg, Németország

Szeptember 8–10.

Az IATEFL (International Association for Teachers of English as a Foreign Language) konferenciája

Színhely: Haifa, 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 17–20.

4. Nemzetközi LATEUM konferencia

Színhely: Moszkva, Oroszország
Téma: Nyelvelmélet és angoltanítás
Felvilágosítás: Ludmilla Baranova, 119899 Moscow, Moscow State University, Faculty of Philology, Department of English, Room 1045/46

Szeptember 22–25.

5. Eurospeech konferencia

Színhely: Patras, Görögország
Téma: A 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, Görögország

Szeptember 25–29.

A GAL (Gesellschaft für Angewandte Linguistik) rendes évi közgyűlése

Színhely: Bielefeld, Németország
Téma: A nyelv mint médium
Témakörök:
 I. Medium Sprache: eine Aufgabe für die Linguistik
 II. Medium Sprache in Wirtschaft und Gesellschaft
 III. Sprache: das Multimedium
 IV. Sprechen durch Sprache: Medium Sprache im Fremdsprachenunterricht
 V. Störungen des Mediums Sprache
Felvilágosítás: Prof. Dr. Dieter Wolff, Institut für Anglistik/Amerikanistik, Bergische Universität/Gesamthochschule Wuppertal, D-42097 Wuppertal, Németország

Szeptember 26–28.

A British Council konferenciája

Színhely: Riga, Lettország
Téma: Újabb kiadványok a tesztelésről és értékelésről
Felvilágosítás: The British Council, Blaumana iela 5a, Riga, LV-1011, Lettország

Szeptember 26–28.*Az IATEFL Csehországi Konferenciája***Színhely:** Kromeriz, Cseh Köztársaság
Felvilágosítás: Ludmila Kolarova,
FaMe, Mostni 5139, 760 01 Zlin, Cseh
Köztársaság**Október 3–5.***Az IATEFL Irodalom és kultúra SIG
(Special Interest Group) konferenciája a
bulgáriai British Council rendezésében***Színhely:** Bulgária
Téma: Az interkulturális kompetencia
mint tanítási cél
Felvilágosítás: British Studies Assistant,
The British Council, 7 Tulovo Street,
1504 Sofia, Bulgária**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,
Németország**Október 15–20.***Frankfurti könyvvásár***Színhely:** Frankfurt am Main,
Németország
Felvilágosítás: Frankfurter Buchmesse,
Eineckstraße 34, 60313 Frankfurt/Main,
Németország**Október 6–8.***A DGFF (Deutsche Gesellschaft für
Fremdsprachenforschung) 17.
kongresszusa***Színhely:** Koblenz, Németország
Téma: Idegennyelv-tanítás és tanulás,
tanárképzés
Felvilágosítás: Kongreßbüro DGFF
Harald Harnack, Rheinau 1, D-56075
Koblenz, Németország**November 12–14.***A nyelvtanár-képzők 5. IALS (Institute
for Applied Language Studies)
szimpóziuma***Színhely:** Edinburgh, Skócia
Téma: Nyelv és nyelvtanár-képzés
Felvilágosítás: Hugh
Trappes-Lomax/Gibson Ferguson,
Institute for Applied Language Studies,
The University of Edinburgh, 21 Hill
Place, Edinburgh, EH8 9DP, Skócia**December 27–30.***A MLA (Modern Language Association
of Amerika) konferenciája***Színhely:** USA
Felvilágosítás: Modern Language
Association, 10 Astor Place New York,
10003-6981 USA

1998

Június 5–7.*A FaDaf (Fachverband Deutsch als
Fremdsprache) 26. évi közgyűlése***Színhely:** Németország
Felvilágosítás: Gesellschaftsstelle des
Fachverbandes Deutsch als
Fremdsprache, Hüfferstr. 27, D-48149
Münster**Augusztus 27–30.***A NELLE (Networking English Language
Learning in Europe)
6. nemzetközi konferencia***Színhely:** Bielefeld, Németország
Téma: Mit tanítanak a tanárok és mit
tanulnak a diákok
Felvilágosítás: Wolfgang Ridder,
Beethovenstr. 4, D-33604 Bielefeld,
Németország

A III. évfolyam 3. szám szerzői

- BARTHA MAGDOLNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest
CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék, Nyíregyháza
DERÉNYI ANDRÁS, Janus Pannonius Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
JETTMAROVÁ, ZUZANA, Károly Egyetem Fordítástudományi Intézete, Prága
KATONA LUCIA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Idegennyelvi Továbbképző Központ, Budapest
KLAUDY KINGA, Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Miskolc
KOC SIS MIHÁLY, Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézete, Pécs
KONTRA MIKLÓS, József Attila Tudományegyetem, Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged
és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest
LACKÓ ZSUZSANNA, Janus Pannonius Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
MEDVE ANNA, Janus Pannonius Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
NIKOLOV MARIANNE, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Tanszék, Pécs
PARROTT, JEREMY, József Attila Tudományegyetem, Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged
PETNEKI KATALIN, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Szakdidaktikai Központ, Budapest
SALÁNKI ÁGNES, Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Miskolc
SIMON ORSOLYA, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém
STEINERNÉ MOLNÁR JUDIT, Eötvös József Főiskola, Nemzetiségi és Idegennyelvi Tanszék, Baja
SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Szakdidaktikai Központ, Budapest
TÓTHNÉ LITOVKINA ANNA, Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola, Szekszárd
VISINSZKI J, GLEB, Orosz Kulturális Központ, Budapest
ZARA MELINDA, Szent István Gimnázium, Esztergom
ZSOLNAI JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézete, Pécs

Szerkesztőségünkhöz beérkezett újabb könyvek

- Hasenkamp, Günther – Schmidt, Roland (szerk.): *Zwischen den Pausen*. Band 1. Verlag für Deutsch, Ismaning 1997, 208 p.
Henrici, Gert – Kohn, János (szerk.): *DaF-Unterricht im Spannungsfeld zwischen Forschung und Praxis. Szombathelyer Didaktik-Symposium 1995*. Acta Germanistica Savariensia. Szombathely, 1997, 170 p.
Darabos Zsuzsanna – Kriptó Edit: *Paris, pas à pas. Alapfokú francia nyelvkönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997, 184 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



MODERN NYELVOKTATÁS ♦ ♦ 1997. ♦ ♦ 3.