

# Modern Nyelvoktatás

## Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

*A tartalomból:*

- ❖ A nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítása ❖
- ❖ Államilag elismert nyelvvizsga(rendszer): igény, szükség, diszciplináris háttér ❖
  - ❖ A kor szerepe az idegennyelv-elsajátításban ❖
- ❖ Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben? ❖
  - ❖ Az érettségizők német íráskészségéről ❖
  - ❖ A két tanítási nyelvű oktatás ❖
- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



VI. évfolyam 1. szám

2000. április



---

# Modern

---

# Nyelvoktatás

---

## Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

*A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének lapja*

**Főszerkesztő: Szépe György**

### TARTALOM

**Michel Candlier:** A nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítása – az általános iskola céljaihoz és lehetőségéhez igazodó módszer...3

**Lengyel Zsolt:** Államilag elismert nyelvvizsga(rendszer): igény, szükség, diszciplináris háttér... 14

**Ottó István:** A kor szerepe az idegennyelv-elsajátításban: egy konnekcionista elképzelés a felnőtt nyelvtanuló paradoxonának feloldására...21

**Major Éva:** Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigenyes munkakörökben?

Vizsgálat a munkaadók elvárásainak felmérésére...33

**Szénich Alexandra – Einhorn Ágnes:** Az érettségizők német íráskészségéről.

Az új érettségi első próbamérésének tanulságai...51

**Bognár Anikó:** A két tanítási nyelvű oktatás. Tizenkét „nem tucat”-év a magyar közoktatásban. 1987–1999...56

KÖNYVSZEMLE...65

HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK...89

---

VI. évfolyam 1. szám

2000. április

## **Szerkesztőbizottság**

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

HIDAS JUDIT, Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely és Oktatási Minisztérium, Budapest

KLAUDY KINGA, Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelészeti Tanszék és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Központ, Budapest

KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és Szegedi Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ

LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

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

MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ, Budapest

SZÉKELY GÁBOR, Nyiregyházi Főiskola, Tanárképző Kar, Német Nyelvi és Irodalmi Tanszék

SZÉPE GYÖRGY (*főszerkesztő*), Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszék és MTA, Budapest

ZSOLNAI JÓZSEF, Veszprémi Egyetem, Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa

Híróvat: SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Szakdidaktikai Központ, Budapest

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

Felelős szerkesztő: BLASCHTIK ÉVA, Corvina Kiadó, Budapest

Megjelenik négyszer egy évben ♦ Kiadja a Corvina Kiadó kft. ♦ Felelős kiadó: Bart István  
Műszaki vezető: Kozma Miklós ♦ A kiadó és a szerkesztőség címe (valamint hirdetésfelvétel):  
1051 Budapest, Vörösmarty tér 1. ♦ Telefon: 267 7682 ♦ Fax: 318 4410 ♦ Levélcím: H-1364  
Budapest, Pf. 108 ♦ Szerkesztőségi órák: hétfőn 14-16 óráig ♦ Tördelés és sokszorosítás:  
Osiris Kft. ♦ Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦  
ISSN 1219-638 X

MICHEL CANDELIER

# A nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítása – az általános iskola céljaihoz és lehetőségeihez igazodó módszer

## 1. Bevezetés

Bevezetőül néhány évet visszamennék az időben, hogy ismét felhívjam a figyelmet egy paradoxonra, melyet 1994-ben tártam fel Peter Doyé egyik cikkének olvasása alkalmával (Candelier 1994). A szerző ebben az írásában (Doyé 1993) azokat az elmúlt negyven év folyamán felsorakoztatott érveket vizsgálta, melyek amellet szólnak, hogy helyes a nyelvtanulást az általános iskolában elkezdni.

Azokat – a fejlődépszichológia és a fiziológia területeihez tartozó – érveket, melyek szerint van a nyelvtanulásban egy „ideális kor”, az akkori ismeretek fényében Doyé elvetette. Csupán kétféle érvek kegyelmezett meg Doyé: egyrészt, ahhoz, hogy egy csoport ne tekintse a saját normáit kizárólagosnak, hanem nyitott legyen a másásra, elég korán kell a csatornákat kinyitni; másrészt a jövő polgárait szükséges felkészíteni a multikulturális világban való életre.

Noha nem pontosan értettem, miért tekinti ezt a két érvet különböző típusúhoz tartozónak, csatlakoztam ehhez a véleményhez. Csodálkozva tapasztaltam azonban, hogy Doyé akkor – és azóta is – az általános iskolában való *egyetlen* idegen nyelv tanítása mellett érvel, nem pedig a „nyelvi érzékenység kialakítása” típusú megközelítés mellett, amely a nyelvi sokféleséggel való találkozást biztosítaná.

Csodálkozásom elképedéssé vált, amikor később azt olvastam, hogy a szerzőt a továbbiakban foglalkoztató „problémák” között szerepel, hogyan lépnek át „az egyik idegen nyelvvel elsajátított gondolkodási és magatartás modellek azokba az attitűdökbe, melyek az általános értelemben vett idegenre vonatkoznak.” Magyarul: egy bizonyos másság tudatosítása hogyan változik át az általában másságra vonatkozó attitűdökké.

Ez a paradoxon előadásom központi témájához vezet; sőt, mi több, a címben szereplő első tézist (a nyelvi érzékenység kialakítása az általános iskola céljaihoz igazítva) érvként támasztja alá. Természetesen tovább megyek, hiszen ez az érv túlságosan általános; megpróbálom tehát finomítani és a tárgyhoz igazítani, kétféle adathalmazra támaszkodva:

---

Michel Candelier az Université René Descartes Paris V) professzora, a FIPLV volt elnöke; ezt az előadást a CRAPEL 1999. május 27–29-i, Nancyban tartott kollokviumán tartotta. A magyar fordítást Lovas Eszter és Lőrincz Ildikó készítette. – *A szerk.*

- egyrészt az Evlang, a „nyelvi érzékenység kialakítását” célzó általános iskolai program életbe lépése óta összegyűlt gondolataimra;
- másrészt azoknak a rendelkezéseknek a vizsgálatára, melyek 1989 óta a franciaországi általános iskolai nyelvoktatást kívánták szabályozni.

Azt is meg kell jegyezmem, hogy a címben szereplő első tézis – a nyelvi érzékenység kialakítása az általános iskola céljaihoz igazítva – szélesebb, mint az Evlang program céljainak és az általános iskolai nyelvoktatás céljainak összehasonlítása. Noha elvileg az általános iskolai nyelvoktatás a lehető legnagyobb mértékben kíván hozzájárulni az iskola általános céljaihoz, azt soha sem fedheti le teljesen.

Ideális esetben a jelen elmélkedésnek két dolgot kellene következetesen végigvizsgálni: a nyelvi érzékenység kialakításának céljait összevetni egyrészt az iskola általános céljaival; másrészt azokkal a célokkal, amelyeket az általános iskolai nyelvoktatás kíván elérni. Ennél szerényebb dologra vállalkozom: a nyelvi érzékenység általános iskolában való kialakításának céljait hasonlítom össze ugyanezen intézmény deklarált nyelvoktatási céljaival; majd néhány, az iskola általános céljaira vonatkozó megjegyzést fogok tenni.

Megjegyzéseimben különös hangsúlyt kap annak a kis csoportnak a munkája, mely 1997/98-ban irányításommal ezen a problémán dolgozott az Evlang projektum keretében.<sup>1</sup> Az 1995-ös francia általános iskolai tanterveket tanulmányoztuk, főként a III. ciklus (8–9 évesek) számára kiadottakat, mivel ezt a korcsoportot érinti az Evlang program. Mint ismeretes, ezeknek a tanterveknek van egy „Egyes ciklusok alatt elsajátítandó képességek” című fejezete, mely a különböző alfejezetben tárgyalják a „kompetenciákat”: általánosságban [compétences transversales], a nyelvvel kapcsolatosakat, valamint a különböző tantárgyakra vonatkozókat. Az alábbiakban visszatérünk ezekre a részterületekre.

Most, miután a címben szereplő első tézist – a nyelvi érzékenység kialakításának az általános iskolai célokkal való összehangolását – illusztráltuk, rá kell térnünk a másodikra: az általános iskola lehetőségeivel való összehangolásra.

Mindenekelőtt azt kell megvilágítani, hogy mit is értünk „a nyelvi érzékenység kialakításán” az általam irányított európai Evlang programban.

## **2. Hogyan jelenik meg a nyelvi érzékenységnek általános iskolában való kialakítása az Evlang programban?**

Az Evlang program 1997 végén került a Socrates programba (Lingua, D akció),<sup>2</sup> és az általános iskolai oktatás utolsó két évét érinti (8–9 évesek).

A nyelvi érzékenység kialakítása révén két területen várunk a gyerekekre kedvező hatásokat:

- pozitív attitűdök és reprezentációk kialakulásában: 1) a nyelvi és kulturális sokféleség iránti nyitottságban; 2) nyelvtanulásra való motiválásban (vagyis attitűdök fejlesztésében);
- olyan metalingvisztikai/metakommunikációs képességnek (megfigyelőképességnek és vitakészségnek), valamint kognitív képességek kialakulásában, amelyek a nyelvek elsajátítását megkönnyítik (beleértve magát az iskolai nyelv(ek)et vagy az anyanyelv(ek)et is (készségfejlesztés).

Az Evlangban meghatározása szerint akkor beszélhetünk nyelvi érzékenység kialakításáról, ha a tanórai tevékenységek egy része olyan nyelvekre irányul, melyeket az iskola egyébként nem tanít (ezek a nyelvek lehetnek egyes gyermekek anya-

nyelve vagy más nyelvek is). Ezzel azonban nem állítjuk azt, hogy pusztán az ezekre a nyelvekre irányuló munka megérdemli a nyelvi érzékenység kialakításának [vagyis az „éveil”-nek] a nevét. Egy ilyen megkülönböztetésnek semmi értelme sem lenne, hiszen olyan általános – a legtöbb esetben összehasonlító – munkáról van szó, mely egyszerre érinti ezeket a nyelveket, az iskola nyelvét vagy nyelveit, s az esetlegesen az iskolában tanult idegen (vagy más) nyelvet.

Ez a fajta módszer alkalmazható: *a)* vagy olyan iskolákban, melyekben az iskola (egyetlen) nyelvén kívül semmilyen más nyelvet nem tanítanak; *b)* vagy olyan iskolákban, melyekben az iskola nyelvén kívül egy idegen (esetleg második, vagy regionális) nyelv oktatása folyik, vagy kétnyelvű iskolákban (két nyelven folyó oktatás, melyhez hozzáadódhat egy újabb idegen nyelv oktatása).

Az Evlang program mindkét esetben arra törekszik, hogy legszorosabban kapcsolódjon az iskolai tantárgyak összességéhez.

A fenti javaslatokat a nyolcvanas években a „Language Awareness” program keretei között Nagy-Britanniában folyó úttörő munka (lásd Hawkins 1984, Donmall 1985, az ausztráliai előzményekről De Fazio 1974), valamint az elmúlt évtizedben Európa különböző pontjain kidolgozott általános iskolai kísérleti programok ihlették (többek közt lásd Dabène 1991, De Pietro 1995, Haenisch és Thürmann 1995, Perregaux és Magnin Hottelier 1995, Nagy 1996).

Az Evlang programon belül három fő tevékenységi területet különböztethetünk meg: didaktikai segédanyagok kidolgozását és tesztelését; nyelvi érzékenység kialakítását szolgáló tananyag értékelését; valamint azoknak a tanároknak a továbbképzését, akiknek az óráin kerül sor a tananyag értékelésre. Egészében nézve, az első évben (1997 decemberétől 1998 novemberéig) a tananyagok kidolgozására, a második és a harmadik évben az értékelésre fektettük a hangsúlyt.

„Didaktikai segédanyag” az az tananyag, mely az esetektől függően két-öt (25–45 perces) óra megtartásához elegendő. Legnagyobb részük más tantárgyak illetékességi körébe tartozó tevékenységeket is előírnyoz, vagy arra ösztönzi a tanárokat, hogy más tantárgyakra is kiterjessék az anyagot. A módszer nagyjából a felfedezés pedagógiáján alapul – különféle tanítási technikák alkalmazásával. A témák lényegében a nyelvi változatosságot, a nyelv működését, használatát és tanulását, az írásrendszereket, a beszélt és az írott nyelv viszonyát, valamint a nem nyelvi kommunikációt érintik.

A tananyag két részre oszlik, amelyeket eltérő módon igyekszünk értékelni: az Institut de Recherche en Economie de l’Education de l’Université de Bourgogne (IREDU) kb. 150 osztályt érintő kvantitatív értékelést végez; a másik mód kevésbé szisztematikus: kvalitatív értékelés, amely óralátogatásokon, kérdőíveken vagy interjúkon és a tanár naplóján alapul. Mindez 2000 júniusáig fog tartani.

Az értékelésben részt vevő osztályok pedagógusai osztálytanítók, vagyis az összes tantárgyat ők tanítják. Kétnapos továbbképzésen vesznek részt (majd egy további napra „visszatérnek” a továbbképzésre, egy vagy két hónappal azután, hogy a programot az osztályban elindították).<sup>3</sup>

### **3. A nyelvi érzékenység kialakítása és az általános iskola céljai**

Kezdjük csak ezekkel a törekvésekkel. Közismert, hogy Franciaországban az általános iskolai nyelvtanítás intézményes céljai feltűnően ingadoztak 1989-től napjainkig. Azt is kijelenthetjük, hogy lényegében három egymást követő alkalommal há-

rom egymástól eltérő célrendszer érvényesült, melyek egyike sem épült az előzőre. Ennek a történetnek a további részleteibe nem bocsátkozom; ehelyett abból az elvből fogok kiindulni, hogy ezeken az ingadozásokon túl, a különböző időszakokban kijelölt célok összessége alkotja azt a halmazt, amelyet az iskola fontosnak tekinthet. Engem ez a halmaz érdekel a továbbiakban.

Ezt a halmazt három részhalmazra oszthatjuk: egy nyelvnek tulajdonképpeni tanulására; a nyelvtanulásra történő felkészítésre; valamint az iskola szélesebb értelemben vett céljaihoz való hozzájárulás halmazára. Ez utóbbi vonatkozhat általános kompetenciákra vagy más tantárgybeli kompetenciákra. Természetesen három nem teljesen elkülönülő halmazról van szó.

Ha megvizsgáljuk a legfrissebb, 1998. július 2-i *Bulletin Officiel*-ben [Művelődési Közlöny] megjelent rendeletet, mely a CM2 osztálytól kezdve (vagyis 9 éves kortól) helyezi el az élő nyelvek oktatását, az láthatjuk, hogy a szerzők világosan állást foglalnak az első halmaz kérdésében. Kimondják, hogy „egy élő nyelv oktatását ezentúl tanulási kategóriákban megfogalmazott elvárások jellemzik, melyekből kiindulva a tanár fel tudja mérni a tanulók haladását és az elsajátított ismereteiket a hatodik osztálybeli (tíz éves kori) tényleges értékelést szem előtt tartva”. Ez a mondat rejtett módon utal a már említett „ingadozásokra”. Az 1989. évi rendelet előírta, hogy „ennek a kezdeti oktatásnak a későbbi, valódi nyelvtanulást kell szolgálnia”. Tehát itt még nem volt szó „valódi tanulásról”. Az 1991. évi rendelet a másik nézet mellett érvel, jelezve, hogy „a kezdeti nyelvtanulást valódi tanulásként kell értelmezni, nem pedig egyszerűen csak a fogékonyság kialakításaként”. Az 1995., 1996. és 1997. évi rendeletekben megint az ellenkező nézet kerül előtérbe. 1997-ben felhívják a figyelmet arra, hogy „a kezdeti nyelvtanulás az általános iskola egyik osztályában – beleértve a CM1 osztályt (8 évesek) sem lehet rendszeres, és nem is értékelhet”.

Most ne foglalkozzunk azzal, hogy nincs – legalábbis a gyermekeket érintő – értékelés, ez ugyanis igazán sosem jelentett gondot, hanem inkább a „rendszeresség” visszautasításával, mely egyáltalában nem egyeztethető össze a „valódi nyelvtanulással”. Egyébiránt az 1998. évi utasítások helyesen hangsúlyozzák, hogy „mind-egyik esetben strukturált tanulás bevezetéséről van szó”. Jegyezzük meg még – annak szemléltetése céljából, hogy az itt elmondottak a dolgok bizonyos fokú leegyszerűsítéséből erednek –, hogy az 1995. évi rendelet még „módszeres haladásról” szólt.

Láthatjuk, hogy a „tanulás” és a „tanulásra való felkészítés” elvéről szóló vita az általános iskola nyelvtanítási céljainak abba a közös halmazába tartozik, mely az általam első két halmazba osztott célok metszete. Természetesen igaz az, hogy egy nyelv tanulására való felkészítés a nyelvtanulásra általában felkészít. Hamarosan vissza fogunk térni az előbb említett célok némelyikére.

Az azonban, hogy a rendeletekben visszautasítják, hogy a kezdeti nyelvtanulás a rendszeres tanulás folyamatának része legyen, nem jelenti a tanulásról való teljes lemondást. Az 1995., 1996. és 1997. évi rendeletek „Elsajátítandó kompetenciák” cím alatt „nyelvi funkciók” és ezeknek megfelelő kifejezések listáját tartalmazzák. A legelső, 1989-es rendelet pedig kimondja, hogy az előírányozott tanulás „az alapstruktúrák kezeléséhez és egy egyszerű, hasznos szókincs használatához fog vezetni”.



Nyilvánvalóan – mint ahogy erre már korábban felhívtam a figyelmet – az Evlang ilyesmire nem törekszik, mivel nincs benne szó, ahogy már ezt is elmondtuk, egyes idegen nyelvek tanításáról. Azt persze megfigyelhettük, hogy a gyerekek a szóba kerülő különböző nyelvek szórványos elemeit memorizálják, és ezeket nagy élvezettel ismételtetik. Ez azonban az Evlang céljai közt nem szerepel.

Amint azt már nagyjából vázoltuk, az Evlang céljai igen ambiciózusak, már ami a nyelvtanulásra való felkészítést illeti. Itt is érdekes eltérések kerülnek ki a különböző tantervi utasítások összehasonlítása által. Míg a legfrissebb (1998. évi) rendelet előírja, hogy például „a tanulókkal gyakoroltatni kell a tanult nyelv ritmikus hangzó szekvenciáinak és intonációs sémáinak hallgatását, észlelését, felismerését, reprodukcióját és létrehozását” [a kiemelés tőlem, M. C.]; az 1995. és az 1996. évi rendelet a „hallásfejlesztésre” általánosságban helyez hangsúlyt. Ez 1995-ben „elsődleges fontosságú”, a „hallás utáni megértés képességének fejlesztésével” együtt. Az 1996. és az 1997. évi rendeletekben persze még mindig találhatunk olyan részeket, melyek egy bizonyos nyelv, vagy általában nyelvek tanulására való felkészítésre utalnak; 1997-ben azonban egyértelműen kijelentik, az a tény, hogy a gyerekek az általános iskolában több nyelvvél találkozhatnak, mivel „a tanároknak lehetőségük van egy általuk választott nyelv tanítására”, „az általános iskolai kezdeti élőnyelv oktatás céljainak megfelel”.

Ez a tanulásra való felkészítés nem korlátozódik a nyelv hangkészletének megismertetésére. Az 1996. évi rendelet, melyet az 1997. évi megismétel, „kezdeti idegennyelv-oktatás”-on azt érti, hogy „a tanulók lassacskán ráébredjenek, hogy egy idegen nyelv sem nem az anyanyelvük tükörképe, sem nem egyszerűen szavak egymás mellé tétele”. Láthatjuk tehát a második részhez tartozó harmadiktól való elválasztását, amelynek természetesen része az iskolai oktatás nyelvére irányuló készségfejlesztés. Említsük még meg, hogy az öröm fogalmával is találkozhatunk: „a tanulókat fogékonnyá kell tenni a nyelv néhány elemének hallgatása, megértése, reprodukciója és produkciója öröme”, ennek pedig a nyelvtanulásra való felkészítés szerves részének kell lennie, amint azt a 1996. és az 1997. évi rendeletekből megtudhatjuk.

Az Evlang céljait összefoglaló anyag<sup>4</sup> néhány részlete kellően fogja illusztrálni, hogy az előbb említettek az Evlang egyik kedvelt területét képezik, nemcsak azért, mert több nyelvvél való találkozás az ilyen felkészülést sokkal gazdagabbá teheti. Vegyük például azt, hogy meg akarjuk értetni, egy nyelv nem egy másik tükörképe: hogyan tehetnénk ezt jobban, minthogy az iskola nyelvét nemcsak egy, hanem *több* idegen nyelvvél összevetve mutatjuk be? Sorolhatnánk a hasonló példákat. De lássuk az említett anyag részleteit, melyek – az esetektől függően – három terület fejlesztésében tűz ki célokat: tudás, tudni-hogyan [franciául: *savoir faire*; angolul *know-how*] és attitűdfejlesztés. Ezek szerint az a cél, hogy a tanulók képesek legyenek

- „olyan nyelvek ismeretlen hangjait megkülönböztetni (érezni és össze nem tévesztetni más hangokkal), melyek vagy ismeretlenek, vagy egy ismert nyelv nem ismert változatai”;
- „ismeretlen nyelv szó-hosszúságú hangsorait memorizálni”;
- „ismeretlen hang-írás megfelelését gyakorolni az olvasásban és írásban”;
- „felismerni azt, hogy a nyelvek közt egyidejűleg hasonlóságok és különbségek is vannak”;

- „ismeretlen nyelv mondatainak elemzésében olyan distinkciókhoz és viszonyításokhoz folyamodni, amelyek ismert nyelvek elemzésekor használatosak”;
- „ismeretlen nyelvben egy nyelvi elemnek az ismert nyelv megfelelő elemeitől eltérő sajátosságokat tulajdonítani”;
- „ismeretlen vagy egy ismert nyelv különböző mondataiban rendszeresen előforduló nyelvi jelenségek alapján szintaktikai szabályszerűségeket levonni;”
- „tudatosítani, hogy a nyelvek eltérő módon fejezik ki a valóságot;”
- „bizakodva hozzákezdeni ismeretlen nyelvekre irányuló feladatok elvégzéséhez;”
- „szívesen találkozni más nyelvekkel”;
- „érdeklődést mutatni az iránt, hogy később olyan nyelveket is tanuljanak, amelyek most nem állnak rendelkezésére”.

Az alsó tagozatos nyelvoktatás saját követelményeihez képest az Evlang módszernek mégis van egy szegény rokona: az az elvárás, amelyet például az 1995. évi rendeletek is megfogalmaznak a hangképző szervek iskolázásának megkezdésével kapcsolatban szavak és grammatikai szócsoportok reprodukálásával. Erre a későbbiekben még kitérek.

De térjünk át a célok harmadik halmazára. 1989-től világosan megfogalmazták, hogy a javasolt tananyag feladata „egyidejűleg” az is, hogy „az alsó tagozatos alapvető ismeretek elsajátítását elősegítse ...”

Az 1996-os rendeletben felkéri az oktatót, hogy „ezeket az oktatási egységeket [idegen nyelvi egységeket] illesszék be a ciklus [vagyis az alsó tagozat – *A ford.*] összefüggő és tagolt oktatási programjába”. Az 1997-es utasítások pedig az iskolában oktatott tantárgyakhoz való kapcsolódást emelik ki, ami „lehetővé teszi, hogy az osztálymunka során az elsajátított élőnyelvi ismereteket egyéb területen is felhasználják”. Emellett kívánatos, hogy az oktató „kedvezően fogadja a tanuló olyan észrevételeit, amelyek arra utalnak, hogy átjáró ösvényeket próbálnak kialakítani a francia és az idegen nyelv között”. Az 1998-as rendelet ezt a célkitűzést erősíti meg: „Az többi iskolai tantárgyhoz hasonlóan, az élőnyelvek és a hozzájuk kapcsolódó kulturális ismeretek is hozzá tartoznak a gyermek globális képzéséhez: elősegítik az ismeretek és a gondolkodás szerveződését és lehetővé teszik a másság tudatos felismerését.” Ugyanez a rendelet pontosan meghatározza, hogy ez jelenthet „általános képességeket, mint a memória fejlesztését, illetve tájékozódást”, valamint „a tanulóknak az anyanyelv és az idegen nyelv közti összefüggésekre vonatkozó észrevételeit”. De jelentheti azt is, hogy a tanuló az iskolában feldolgozott ismereteket az iskolai munkán kívül is hasznosítja (számolásban, a dátumhasználatban, az idő fogalmával kapcsolatban, a szabadtéri játékok során a cselekvést kifejező igék használatában, ez utóbbi a gyermek által elsajátítandó ‚alapvető nyelvi funkcióra’ utal).”

A fentiekhez még hozzá kell tenni az olyan fordulatokat, hogy például „az élőnyelvek és a kapcsolódó kulturális ismeretek elsajátítása elősegíti a gyermeket körülvevő világról alkotott ismereteinek kiszélesedését”(1995-ös utasítások); vagy azt, hogy „nyitottá kell tenni a tanulót egy idegen (más) világ valóságára is – oly módon, hogy a különböző szokások viszonylagosságát tudatosítjuk vele”. Egy nyelv oktatásakor persze mindig felmerül a kérdés, hogy a sokféleségre, vagy pedig egyetlen sajátos „másságra” nyit kaput.

Az eredmény mindenestre sovány ahhoz képest, amit ebben a harmadik aspektusban a nyelvi érzékenységet kialakító program (az Evlang) az általános iskola alsó tagozatában különböző területeken elérhet.

Példának okáért világos, hogy pl. egy célkitűzés, amit a fenti rendeletekből emeltem ki, tehát a „pozitív viszonyulás kialakítása az általában lebecsült nyelvekhez”, közvetlenül kapcsolódik az „állampolgári neveléshez”. Ugyanez elmondható az alábbi, szintén a rendeletek által megfogalmazott kitételről is: „Ismerjék fel a tanulók, hogy egyes, jelenleg a társadalom által értéktelennek tekintett nyelvektől az iskolában használt nyelv lexikai egységeket kölcsönzött.” Ez a célkitűzés érdekes lehetőségeket rejt magában az előző követelmény eléréséhez.

Valójában az egyik legnagyobb „fél-meglepetést,” az Evlang projektum első évi tapasztalataiban az okozta, hogy az általános ismereteknek és a más területeken felhasználható ismereteknek milyen széles körű gazdagodását eredményezte a módszer alkalmazása minden szinten és minden alkalommal: egyrészt az iskolákban a pedagógiai segédanyagok készítése során, amelyet az oktatókkal együtt végeztünk; másrészt a felkészítő tanfolyamok és értékelő összejövetelek során, ahol a projektumba bevont oktatók szóban vagy a projektum-naplóban mondták el véleményüket. Végül pedig ugyanezt tapasztaltuk az Evlang projektumnak tulajdonítható célkitűzések és a már említett 3. ciklus 1995. évi Tantervi program közti átfedések feltérképezésére végzett munka során.

Ebből az összehasonlító tanulmányból idéznék most néhány részletet szemléltetésként<sup>5</sup>:

### **Az általános ismeretek [compétences transversale] területén**

- „a gyermek látóköre szélesedik más civilizációk és kultúrák által” (p. 85)<sup>6</sup>;
- „a gyermek figyelemmel és kíváncsian kezeli a művészeti megnyilvánulások bármelyik formáját” (uo.);
- „a tanulónak el kell kezdenie lefordítania és értelmeznie néhány helyzetet, amely fokozatosan elvezet az elvonatkoztatáshoz, például egyszerű nyelvtani, helyesírási szabályok felismeréséhez” (p. 86);
- (a tér és az idő fogalmában:) „a tanuló hasonlítsa össze ugyanazon valóság különböző léptékekkel történő ábrázolását” (p. 88);
- (az „információ feldolgozásában”:) „a tanuló legyen képes egy szöveg főbb részeinek meghatározására” (p. 91);
- „a tanuló legyen képes információt megkeresni, például a szótárban” (uo.);
- „a tanuló legyen képes kiválasztani és logikusan felhasználni a számára hasznos információkat” (uo.).

### **A nyelvi kompetenciák területén**

A tanuló legyen képes

- „kérdezni, magyarázni, igazolni és érvelni” (p. 94) (ezt leginkább az Evlang módszer által gyakran alkalmazott csoportmunka teszi lehetővé);
- „egy szót tétovázás nélkül elolvasni...” (p. 96);
- „egy nagyobb terjedelmű szövegről átfogó képet alkotni a külső jegyek (borító, illusztrációk) alapján” (p. 97);
- „egy adott szót pontosan meghatározni” (p. 100);

- „egy adott szövegből kiemelt információk között kapcsolatot teremteni” (p. 58);
- „szócsaládokat, azonos alakú és több jelentésű szavakat, szinonim vagy ellentétes értelmű kifejezéseket megadni” (p. 60).

Meg kell ezen kívül említeni a „klasszikusabbnak” számító metanyelvi képességeket is. Ezen nem elsősorban a francia anyanyelvi órákon elsajátítandó fogalmakat értem („egyszerű és bővített szerkezetek, alá- és mellérendelés, melléknév, alany, a kötőmód jelen ideje”, p. 60–61); hanem azt a lényeges hozadékot, amit egyrészt a nyelvi tényekről alkotott átfogó kép kialakításának képessége, másrészt pedig egy elemző szempontnak, szócsoportnak, a szórend helytállóságának, egy jelnek, egy egyeztetésnek a megértése jelent. Vagyis az elemzést és eszköztárát javíthatjuk. Ebben pedig a megfigyelt nyelvi változatosság ismét figyelemre méltó aduként szerepel.

### ***A földrajz és a történelem területén***

- „A világ, Európa és Franciaország főbb területi egységei helyének meghatározása” (p. 69);
- „a franciaországi régiók sokfélesége” (p. 70);
- „a frankofónia fogalma”(uo.).

Idő hiányában nem beszélek a vizuális nevelésről vagy a matematikáról, hanem a felsorolást az állampolgári nevelés területéről kiragadott egyetlen példával zárom:

- „A másik fél tisztelete, az emberi méltóság jelentése” (p. 71).

## **4. A nyelvi érzékenységet kialakító program az általános iskola alsó tagozata által nyújtott lehetőségek tükrében**

Kezdjük a sort kivételesen az ideológiai feltételekkel (körülmény, helyzet), mielőtt az anyagi feltételekre rátérnénk.

A másik (fél)meglepetés, ami az Evlang projektum első évében ért bennünket, az a fogadtatás volt, amelyre a gyakorló pedagógusok körében talált. Természetesen tapasztaltunk akadályokat is, amelyekről Dominique Macaire részletesen ír egy nemrég publikált cikkében (Macaire 1998). Egyrészt észleltünk bizonyos félelmeket a pedagógusok részéről a segédanyagba beépített, de általuk nem beszélt nyelvekkel kapcsolatban, továbbá a feletteseik reakciójától, nem beszélve a tantervek nehézségére vonatkozó kérdőjelekről, a szülők reakciójáról, vagy az angol nyelv nélkülözhetlenségére vonatkozó meggyőződésekről.

Általában ezek az akadályok gyorsan elhárultak a módszert felfedező bármely pedagógus útjából; utána pedig a lelkesedés jellemezte az általános reakciót. Feltehetnénk a kérdést, hogy miért is van ez így; ez pedig természetesen újra elvezet az általános iskola lehetőségeivel kapcsolatos kérdőjelekhez. Az alábbiakban, csak jelzésszerűen, a hátralevő elemző munkát vázoló fel.

Úgy gondolom, hogy a legtöbb pedagógus azért tud lelkesedni a módszerünkért, annak ellenére, hogy csak nagyon kis hányaduk érezte igazán fontosnak az alsó tagozatos nyelvtanítást, mert a nyelvi érzékenység kialakítása megegyezik nemcsak a saját képességeikről, hanem a feladatukról alkotott elképzelésükkel is. A legtöbb esetben kimondva, vagy kimondatlanul, de kétségeik vannak, hogy valóban feladatuk-e egy adott nyelv oktatása. Annál is inkább, mert az az intézmény, ahol legtöbben képzésüket kapták, nem készítette fel őket erre.

Az oktatók feladatát a tantervek határozzák meg, mint például az 1995. évi tanterv. Úgy gondolom, hogy általában el is fogadják az itt megfogalmazottak szellemét. Az Evlang módszer támogatása részükről természetesen azt jelenti, hogy a változatosság [franciául: diversité] elfogadására törekszenek, mert napi tanítási tapasztalataik megmutatták, hogy ez mennyire fontos egy multikulturális társadalomban. Ugyanakkor jelenti azt is, hogy a nyelveket az iskola általuk elismert általános céljainak szolgálatába állítják. Más szavakkal úgy is fogalmazhatnám, hogy a pedagógusok olyan mértékben fogadják el az Evlang módszert, amennyire az megfelel az iskola célkitűzéseinek.

Természetesen szót kell még ejteni a tanulókról is, akik általában nagyon lelkesen fogadják a módszert, valamint a szülőkről, akikről túl gyorsan jelentik ki, hogy csak az angol nyelv tanításában érdekeltek. Jelenleg még adatokkal nem szolgálhatunk a témában, de legalábbis egy-egy példával igazolhatjuk, hogy a nyelvi érzékenység kialakítását célzó programra adják le voksukat.

Térjünk most át az iskola anyagi lehetőségeire. Ennek áttekintésére kilépek abból a zsákutcából, amelybe az Evlang módszer, egy adott nyelv jelenségeinek elsajátításával és az idegen nyelven történő reprodukció gyakorlásával (mint az Evlang „szegény rokona”) visz, holott a reprodukció a nyelvtanulás előkészítésének fontos elemét képezné, és lehetővé tenné, hogy előbbre jussunk, mint jelenleg a memoriter gyakorlatával.

A problémát ismét az olyan megfelelő nyelvi képességekkel, nyelvtudással rendelkező oktatók hiánya okozza, akik a fenti feladatokat meg tudnák oldani. Ne felejtjük el, hogy az 1996-ban az INRP által felállított „ellenőrző csoport” örömmel tapasztalta a CE1 (7. év) osztályban a „bevezetés az idegen nyelvbe” kísérlet kapcsán, hogy a tanulók nem reprodukálják tanítóik kiejtési hibáit? (Luc 1996:28)! Ez bizonyos realitásérzékelt követel meg. Lehetséges, hogy bölcsebb dolog úgy eljárni, ahogy mi próbálunk az Evlang keretében, vagyis, hogy egy ismeretlen nyelv szekvenciáinak kiejtésére irányuló kísérleteket megfelelő nyelvtudású beszélő, tanító vagy diák hiányában az osztálycsoportnak közösen kell kiértékelnie, egy olyan csoportnak, amely tudatában van annak, hogy csak egy olyan személy tudja eldönteni, hogy egy produkció kielégítő-e vagy sem, aki jól beszél az adott nyelvet. De miért ne próbálkoznának meg az adott szekvencia kiejtésével, ha kedvük van hozzá? Végülis nem ez felel meg az adott helyzetnek? És nem egyfajta tanulás-e az, amikor magunk nem tudjuk eldönteni, hogy jó-e a kiejtésünk egy olyan nyelven, amit nem ismerünk?

Az általános iskola lehetőségeinek további vizsgálatokor hivatkozni kell egy, az Európai Bizottságnak benyújtott jelentés egyes ajánlásaira. Ez a jelentés a „kisgyermekkor” nyelvoktatás értékelésére irányuló empirikus vizsgálatokat kívánja összegezni, és az eredményeket összefüggésbe hozni a valószínű meghatározó tényezőkkel (Blondin és társai, 1998). A jelentésből kiolvasható az a meggyőződés, hogy egy ilyen típusú oktatási forma jelentős anyagi eszközöket igényel, főleg, és ezt nem győzzük hangsúlyozni, a pedagógusok kiképzése során. A jelentés legutolsó ajánlása pedig óva int a csalódásoktól, amit a program megfelelő eszközök nélküli, megalapozatlan kiszélesítése okozhat.

A nyelvi érzékenységet kialakító Evlang bizonyára nem csodamódszer. Feltétlenül meg kell azonban jegyeznünk, hogy a jelenleg készülő értékelési protokoll sze-

rint a pedagógusok kiképzése három nap alatt történik. Azért döntöttünk mégis emellett a képzési forma mellett, mert úgy gondoljuk, hogy megvalósítható. A tények, vagyis a képzés harmadik napján az önálló munka során a pedagógusok hangulata pedig igazolja, hogy képesnek érzik magukat az átadott segédanyag alapján a módszer alkalmazására.

## 5. Távlatok

A jelen előadás nem titkolt célja az volt, hogy bebizonyítsa, mennyire illeszkedik a nyelvi érzékenység kialakítását célzó program (Evlang) az iskola célkitűzéseéhez és lehetőségeihez.

A téma bemutatásának módja is azt igazolja, hogy alapjában véve a nyelvi érzékenység kialakítását (vagyis az Evlangot) inkább tekintem egy nyelv alsó tagozatos oktatása alternatívájának, mint kiegészítőjének. Ugyanakkor az Evlang programban nem mindenki képviseli az én álláspontomat az oktatási nyelvpolitikát érintő programjavaslatok hadszínterén; vagy ha igen, nem ebben a formában. Sokan inkább a „kiegészítés” gondolatát fogadják el. Egyébként pedig a minisztériumi döntések formájában megnyilvánuló oktatásügy sem az általam javasolt irányban halad. A miniszter egy nyelv általánossá tételét kívánja az alsó tagozatban, annak ellenére, hogy sok tanító nem érzi képesnek magát idegen nyelv tanítására, és ezért nem lelkesedik a gondolatért.

Az Evlang jövője, ha lehet jövőről beszélni, tehát minden bizonnyal a „társbérlet” lesz, és a módszer nem alternatívaként fog szerepelni. Az is lehet – hogy egy további metaforával éljek –, hogy az Evlang módszer egyszer még mentőövként szolgált majd!

Ami bennünket illet, legelőször is megpróbáljuk jól végezni kutatóként a munkánkat, vagyis kipróbálunk új dolgokat, és értékeljük hatásukat. És már pontosabban körvonalazott tantervi távlatokban gondolkodunk, vagyis hogy mi lesz a teendő az általános iskola két utolsó évében a nyelvi érzékenység kialakítása után. Hogyan húzhat a nyelvtanulás a lehető legtöbb hasznot egy Evlang-típusú program során elsajátított képességekből, ismeretekből, azok alkalmazásából.

---

## JEGYZETEK

<sup>1</sup> Ebben a csoportban részt vettek a következők: Danièle Manesse, Dominique Macaire és Mireille Froment (Paris V), Danièle Moore és Véronique Castellotti (ENS Fontenoy – Saint-Cloud).

<sup>2</sup> A következő társintézmények fogtak össze: Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Université de Grenoble, Institut Romand de Recherches et Documentation Pédagogique, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de la Réunion, Istituto Universitario Orientale de l'Université de Naples, Università Ca' Foscari di Venezia, Universitat Autònoma de Barcelona, Université René Descartes – Paris V (a koordináló intézmény), Université Stendhal – Grenoble III, Zentrum für Schulentwicklung Graz. Franciaországban a projektumot pénzügyileg támogatta a Délégation Générale de la Langue Française.

<sup>3</sup> A további részletekre vö. Candelier 1998.

<sup>4</sup> Belső, nem végleges dokumentumról van szó.

<sup>5</sup> Ezt a munkát Dominique Macaire-rel együtt végeztük.

<sup>6</sup> Valamennyi idézet az Oktatási Minisztérium 1995. évi dokumentumából való.

<sup>7</sup> Érdemes elolvasni az egész idézetet: „A gyermekek kiejtése nem tükrözi mindig pontosan az oktató hibáit, de gyakran zavaros, labilis és távol esik az autentikus modelltől.

## IRODALOM

- Blondin, Chr. – M. Candelier – P. Edelenbos – R. Johnstone – A. Kubanek-German – T. Taeschner (1998). *Les langues étrangères des l'école primaire ou maternelle: quels résultats, à quelles conditions?* De Boeck: Bruxelles. – [Német változata:] *Fremdsprachen für Kinder Europas: Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Cornelsen Verlag: Berlin. – [Angol változata:] *Foreign Languages in Primary and Pre-Primary School Education: Context and Outcomes. A Review of Recent Research within European Union*. CILT: London.
- Candelier, M. (1994). *Chemins en didactique. Pour le plurilinguisme à l'école*. In: *Synthèse. Habilitációs értekezés*.
- Candelier, M. (1997). „La bipolarisation précoce-bilingue: préparation à l'Europe ou consécration des inégalités.” in: *Etudes de Linguistique Appliquée*. nr. 106, pp. 175-186.
- Candelier, M. (1998). „L'éveil aux langues à l'école primaire – le programme ‚Evlang‘.” in: J. Billiez (szerk.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. CDL-Lidilem: Grenoble. pp. 299-308.
- Dabène, L. (1991). „L'éveil au langage: compte-rendu d'expérience en cours.” in: Ch. Luc (szerk.). *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. INRDP: Paris. pp. 105-108.
- De Fazio, A. (1974). *Lingvo – Language Communication for Junior Secondary Students. Year one/Year two*. Landmark Press: Drouin.
- De Pietro, J.-F. (1995). „Vivre et apprendre les langues autrement à l'école – une expérience d'éveil au langage à l'école primaire.” in: *Babylonia*. vol. 2, pp. 32-36.
- Donmall, B. G. (szerk.). *Language Awareness: NCLE Reports and Papers*. CILT: London.
- Doyé, P. (1993). „Fremdsprachenerziehung in der Grundschule.” in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. vol. 4, pp. 48-89.
- Haenisch, H. – E. Thürmann (1995). *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung. Zum Entwicklungsstand, zur Akzeptanz und zu den Realisierungsformen von Begegnung mit Sprachen in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Soest. (Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung, Nr. 30.)
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Luc, Ch. (1996). *Première année d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire: constats, analyses, propositions. Rapport intégral du groupe de suivi mis en place à l'INRP, octobre 1995 – mars 1996*. INRP: Paris.
- Macaire, D. (1998). „L'éveil aux langues à l'école primaire en contexte européen. Eléments de réflexion pour la formation des enseignants.” in: J. Billiez (szerk.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. CDL-Lidilem: Grenoble. pp. 341-353.
- Ministère de l'Éducation Nationale. Direction des Ecoles (1995). *Programmes de l'école primaire*. CNDP: Paris.
- Nagy, Ch. (1996). *L'„éveil au langage”: contribution à l'étude de l'activité métalangagière de l'enfant à l'école élémentaire*. Université de Stendhal: Grenoble. (Doktori értekezés.)
- Perregaux, Ch. – S. Magnin Hottelier (1995). „Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie!” in: *Babylonia*. vol. 2, pp. 51-55.

# Államilag elismert nyelvvizsga(rendszer): igény, szükség, diszciplináris háttér

## 1. Államilag elismert nyelvvizsga

**1.1.** Még szakmai körökben is gyakran hallani: az államilag elismert nyelvvizsga, az általa kifejezett érték, azaz a nyelvtudás ilyen formájú elismerése sajátos találmány. Ha a nyelvtudás tényét szélesebb kontextusba helyezzük, rögtön kiviláglik, hogy nem párját ritkító dologról van szó. Az USA-ban pl. az állampolgárság elnyeréséhez egy olyan vizsgát kell letenni, amely angol nyelvi ismereteket is számon kér. Éppen az angol nyelvterület kínál további példákat. Ezen a nyelvterületen egy tucatnál is több nyelvvizsga létezik, ezek különböző funkciót szolgálnak (pl. a munkavállaláshoz, a felsőoktatási tanulmányok folytatásához elegendő angol nyelvi ismeret meglétének ellenőrzése stb.). És akkor még szóba se kerültek ennél finomabb, a nyelv tudásának (és használatának) gyakran íratlan szabályok által ellenőrzött kérdései. Ilyennek számíthatjuk brit vonatkozásban a „Received Pronunciation” jelenségét, amely – a szociolingvisztika tükrében – a következőket jelenti. A magas társadalmi körökben ezt a kiejtést (és nyelvváltozatot) illik használni, következésképpen a magasabb presztízsű állások elnyerésében eleve előnnyel rendelkezik az a jelölt, aki nem a vernakuláris nyelvváltozat kiejtési (grammatikai stb.) mintáit, struktúráit követi, hanem a „Received Pronunciation” által megszabottakat. Ezek ismeretére rendszerint valamelyik nagy tekintélyű egyetemen lehet szert tenni. Tehát (igaz informális módon, de nagyon is fontos következményekkel járóan) még az anyanyelvi beszélő is egyfajta nyelvvizsgának van kitéve az egynyelvű társadalomban is.

**1. 2.** Még leplezetlenebb a nyelvtudás állami elismertsége a többnyelvű államokban. Szinte a legutóbbi időkig inkább ritkaság számba ment az, ha egy többnyelvű állam magát ezt a tényt beismerte volna, és ennek következtében ne egyetlen nyelvet jelölne meg államnyelvként, hogy majd e nyelv számára különböző privilégiumokat biztosítson. Államnyelven folyik az állami hivatali adminisztráció, az oktatás (vagy egésze, vagy bizonyos szintjei), ez lesz az egészségügy nyelve stb. Az államnyelvet nem anyanyelvként beszélő kisebbségek – nyíltabb-rejtettebb, brutálisabb-szelídebb formában megfogalmazott – sajátos államilag elismert nyelvvizsgáztatásnak vannak kitéve, melynek súlyos konzekvenciái lehetnek (nem megfelelő nyelvismeret birtokában a társadalmi mobilitásból való kiszorulás, a társadalmi munkamegosztásban eleve alacsonyabb presztízsű helyre szorulás stb.). Az ennek a helyzetnek kitett emberek száma néhány ezertől több millióig terjedhet – akár egy állam határain belül. Van, amikor az effajta nyelvvizsgázást nyelvtörvények is legalizálják.



**1.3.** A fentiekből világosan kiderül, hogy a nyelvtudás ilyen vagy olyan formáját a legtöbb állam valamiképpen számon kéri, nyilvántartja: előnyöket (gyakran hátrányokat) rendel hozzá. Ez a tény további következményekkel jár, amelyek közül azonban csak néhányra utalok:

- minden állam folytat – nyílt vagy rejtett módon – nyelvpolitikát, ennek része az idegen nyelvhez, annak ismeretéhez és használatához való viszonyulás;
- a nyelv – természetesen az idegen nyelv is – a társadalmi létezés egyik fontos infrastrukturális tényezője, ezért a hozzá való viszonyulás egy társadalmon (beszédközösségen) belül is történelmileg változó lehet (vonatkozik ez természetesen az idegen nyelv ismeretére és használatára is).

## **2. Az idegen nyelv ismerete iránti igény**

Az idegen nyelv ismerete iránti igény mindig is megvolt, de konkrét megjelenési formája történelmileg változó. Itt csak néhány olyan jelenség felvillantására van lehetőség, amely a mai magyarországi helyzet jobb megértését segíti.

**2.1.** A középkori Kárpát-medence kulturális atmoszférájának egyik jelentős meghatározó tényezője volt az ún. hungarus-tudat. Ez elsősorban a magyar nyelvű szépirodalom (ezen belül is a költészet) megteremtésére irányult, aminek egyik következménye az volt, hogy a nem magyar ajkúak is gyakran magyar nyelven írtak, verselgettek. Nem, vagy alig változott ez a helyzet a XIX. század első feléig. Sajátos áthúzódó hatásként könyvelhetők el a század eleji „amerikás magyarok” nyelvi hovatartozásáról tett nyilatkozatok. A kivándorlók közül sokan akkor is magyar anyanyelvűnek vallották magukat, ha magyarul nem vagy csak alig tudtak.

**2.2.** Fennállt egyfajta kölcsönösség: nemcsak a nem magyar ajkúak ismerték, használták a magyar nyelvet, hanem a magyarok is Kárpát-medencei nyelveket. Mai fogalmakkal azt mondhatnánk, hogy mikro-gazdasági és társadalmi okok váltották, kényszerítették ki az idegen nyelvi ismereteket. Ismert a „német szóra adás”, a vándorló iparoslegény, a falujától mesze katonáskodó magyar parasztfiú alakja. Az idegen nyelv ismerete természetes velejáró („infrastrukturális tényező”), egyszerűen a létezés megszokott formája volt. És akkor még szóba se kerültek a többékevésbé nem magyar ajkú, vegyes lakosságú falvak, városok nyelvi életterei. Mindennapi jelenségnek számított, hogy a gyerekek egyszerűen az utcán „szedték” fel a nyelveket.

Itt csak kitérőleg jegyezem meg, hogy – ugyancsak a mai fogalmakat használva – természetesen jelen volt a nyelvpolitika is. Így is elkönnyelhető pl. a XIX. század elején egyre erőteljesebben kibontakozó nyelvújítási mozgalom, amelynek, mint ismert, egyik legfontosabb célkitűzése a magyar nyelv sokfunkciójúvá való fejlesztése volt, vagyis hogy alkalmas eszközzé váljon az állam szervezésére, igazgatására, irányítására, a különböző tudományok művelésére stb. Kezdetben nem, később azonban a magyar nyelv szerepkörének, társadalmi funkcióinak pontos körvonalazása, a körvonalazott célok meghatározása és megvalósítása potenciális konfliktushelyzetet teremt a magyar nyelv (pontosabban annak használata) és más Kárpát-medencei nyelvek (használata) között.

**2.3.** A XIX. század végéig, a XX. század elejéig fennálló nyelvi helyzetet átfogóan – és ezért némileg az egyszerűsítés vádját is vállalva – a pozitív regionalizmus jellemzi. A regionalizmus többféle értelmezéséből itt az a vonás kerül előtérbe, amely regionalizmuson elsősorban a természetes gazdasági, kereskedelmi, kulturális kapcsolatok összekötő és egységes érhálózatát látja, és aminek ugyanolyan természetes infrastrukturális tényezője a nyelvismeret, mint pl. az átjárhatóságot, megközelítést biztosító úthálózat, az étkezést, éjszakai szállást biztosító fogadók stb. Főleg a mikro-szintű regionalizmus kedvez a nyelvközösségek közötti vitális kapcsolatok létének, állandó ápolásának. Bár a mikro-szintű regionalizmus komoly alapozást jelenthet a makro-szintű kapcsolatok tekintetében, mégis az utóbbiak nyelvi infrastrukturális alapjai feltétlenül különböznek a mikro-szintű regionális nyelvi infrastrukturális tényezőktől. Az utóbbi pl. előszeretettel alkalmaz hivatalos fordítókat, tolmácsokat a nyelvi közvetítés során, szemben a mikro-szinttel, ahol ezeket a nyelvi szerepeket maguk a gazdasági, kulturális élet szereplői játsszák.

### **3. Az idegen nyelv ismerete iránti szükség**

A fentebb – különösen a 2. 3. alpontban – vázolt helyzet Trianon után megváltozik. Trianon után a mikro- és makro-szintű regionalizmus nem működik és nem működtethető.

**3.1.** Különösen nehezíti a helyzetet két tényező. Ebben az időszakban az utódállamokban a regionalizmus életszerű (gazdasági, kereskedelmi, kulturális alapokon nyugvó), spontán (naiv, mondhatnánk: önként vállalt népi) nyelvpolitikáját felváltja a – bár nem példa nélküli, de mégis – korszerűtlennek mondható „egy állam – egy nemzet – egy nyelv” elve. Az elv jócskán „eredményez” erőszakos asszimilációt, nyelvi, politikai jogfosztottságot és hasonló negatív jelenségeket, holott ekkor már hol más rendelkezések, törvények kontextusában, majd később önállóan is egyre markánsabb megfogalmazást nyernek a nyelvi jogok, melyek a szóban forgó elvet semmiféleképpen nem támogatják.

Ugyanakkor a magyar nyelv is lassan elveszíti a hungarus-tudatból fakadó mozgástér adta lehetőségeket (bár nem egy utódállam meghatározó politikusai még a II. világháború végén is rendszerint jól tudtak magyarul).

**3.2.** A magyar területeken maradt kisebbségek lélekszáma egyszerűen nem teszi lehetővé, hogy a földrajzilag összezsugorodott térségben a többféle „helyi” nyelv változatos használatának egészséges arányai alakuljanak ki. A magyarországi német nagyjából ekkor kezd „svábbbá” válni, amelyben – szociolingvisztikai értelemben – már felsejlenek a redukált funkció, a korlátozott nyelvhasználat jellemzői. A kisebb lélekszámú nyelvek helyzete még kedvezőtlenebb. Ennek következtében Európa egy méreteiben sem jelentéktelen része – a Kárpát-medence – tulajdonképpen regionális közvetítő nyelv nélkül marad, ami már előrevetíti a nyelvismeret valamiféle állami ösztönzésének szükségességét és lehetőségét és tulajdonképpen azt is, hogy a helyzet mikro-szintű nyelvi jelenségek révén igen korlátozott módon oldható meg, makro-szintű „beavatkozás” szükséges.

Trianont követően, a húszas, negyvenes években a német kisebb nagyobb sikerrel felvállalta és betöltötte a regionális közvetítő nyelv szerepét, de ebben korlátozta

közismert expanziós kül- és katonapolitikája. Az ötvenes-nyolcvanas években az orosz nyelv vállalkozott ugyanerre a szerep, de talán még gyengébb érdemjegyet szerzett ennek teljesítése során, mint a német. A nyelvi mikro-szint helyett a makro-szint lép életbe és hatályba, ez fejeződik ki pl. magában a kötelező iskolai nyelvoktatás tényében (maga a kötelező iskolai nyelvoktatás – pl. a latin – ismert, de nem szűk nyelvpolitikai célokat szolgáló jelenség).

**3.3.** Így végül is a nyelvtudás, a nyelvismeret a XX. század (különösen annak második felében) Magyarországon hosszú évtizedeken keresztül nem a civil szféra által a közoktatás számára kijelölt házi feladat volt, hanem megfordult a dolgok menete: az iskolának és nem az életnek tanulta a magyar iskolás az idegen nyelvet (szerencsésebb esetben: nyelveket). Némi iróniával úgy fogalmazhatnánk, hogy a nyelvismeret egyfelől a kollektív nemtörődömség, másfelől a szűkebb család belügye lett. Ugyanakkor – ennek felismerése már a hatvanas évekre esik – egyre égetőbbé válik a külgazdasági, külpolitikai kapcsolatok miatt az idegen nyelvek valós ismerete és eredményes használata iránti igény. Mivel a közoktatás szinte garantálta ennek az igénynek a kielégítetlenségét, egyre erőteljesebbé és határozottabbá vált az iskolán kívüli nyelvtanulás különböző lehetőségei iránti kereslet, igény. Különösen a TIT jeleskedett e téren. (Ennek történetét még meg kell valakinek írnia!). Ily módon a nyelvoktatás szempontjából az a felemás helyzet állt elő, hogy a nyelvtanítás módszertanának, a nyelvpedagógiának a megújításában a nem közoktatási szféra rendszerint nagyobb és hatékonyabb szerepet játszott, bár a jelen írásban ez a téma most csak éppen megemlíthető, nem részletezhető.

Részben a fentebb említett, részben más okok kényszerítették ki a nyelvtudás szintjének mérése iránti igényt. Az igény nyomán létrehozott szervezet, a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Idegennyelvi Továbbképző Intézete (a „Rigó utca”) – akarva, akaratlanul – nemzetközi trendeket követett abban a tekintetben, hogy nagyon sok államban a nyelvtudás standardizált formáit, szintjeit, mérési eszközeit, eljárásait egy tudatosan központosított, erre a feladatra létrehozott intézmény fejlesztette ki. Ezek az intézmények optimális esetben folyamatos és állandó kutatómunkát végeztek a nyelvtudás szintjének egyre pontosabb és árnyaltabb megállapítása érdekében. Jelentős mérésmetodikai, alkalmazott nyelvészeti fejlesztések zajlanak le, de nem idegen ezektől az intézményektől a nyelvtudás mérésében a pszichológiai és szociolingvisztikai ismeretek felhasználása sem. Magyar viszonylatban maga a vizsgáztatás mint gyakorlati tevékenység, valamint a vizsgát megalapozó inter- és multidiszciplináris háttér nem, vagy csak nehezen kapcsolódik össze. Ez komoly alapot ad a különböző kritikai megjegyzésekre. A nyolcvanas évek végén egyre erősebben emeli fel szavát a szakmai és nem szakmai közvélemény a magyarországi nyelvvizsgáztatás megújítása érdekében.

A nyolcvanas, kilencvenes években a nyelvvizsgáztatással szembeni kritika – többek között – azon is alapszik, hogy ebben az időben a közoktatás számára megnyílik a szabad nyelvválasztás lehetősége. Igaz, hogy különösen a nyelvtanárok hiánya erősen korlátozta (és korlátozza) ezt a lehetőséget, de a tankönyvek sokasága, a nyelvoktatásban résztvevők számának megszorodása kétségkívül olyan nyelvpedagógiai, nyelvismereti és nyelvhasználati változatosságot eredményez, mely egyre nehezebben tűri a nyelvvizsgáztatás évtizedeken keresztül folytatott gyakorlatát.

A jelzett időszakban ugrásszerűen nő a magyar társadalmon belül az idegen nyelvek ismerete és az azok használatával kapcsolatos igény. Ez az igény és szükséglet már nem korlátozódik néhány külkereskedőre, a kötelességből vagy hivatástudatból elítte váló értelmiségre. Tágul a nyelvismeret, nyelvhasználat horizontja a felhasználói kör tekintetében. Tudnia kell idegen nyelven a NATO csatlakozás előtt álló 30-50 éves katonatisztnak; az egyetemi/főiskolai tanulmányait részben külföldön kiegészíteni kívánó nem nyelvszakos hallgatónak; a külföldi turista kiszolgálására szegődött vendéglátóiparnak (falusi, városi turizmus); a külföldi kollégával egy irodában dolgozó mérnöknek, tisztviselőnek; a „multiknál” munkahelyet keresőnek – és még folytathatnánk a sort. Kissé nyelvészetiesebben fogalmazva, funkcióiban bővül és nagy változatosságot mutat az idegen nyelv ismerete és használata. Részben a mindennapi kommunikáció eszköze, ettől némileg különbözik a szakmai ismeretek megszerzésében játszott szerepe, szintén sajátosan megkülönböztető vonásokat mutat fel a munkavégzés eszközeként, és a különböző funkciókat még lehetne szaporítani. A helyzetet tovább színezi, hogy a változatosság a nyelvet tanulóakra is vonatkozik: nemcsak az iskolapadban ülők kényszerülnek nyelvtanulásra, hanem a munkavállalók széles tábora is. A szerteágazó és az élet által igazolt funkciók változatossága egyben kikényszeríti a vizsgáztatás gyakorlatának és elméletének megváltoztatást.

#### **4. Államilag elismert nyelvvizsga(rendszer): diszciplináris háttér**

A fentiekből már következik, hogy a nyelvvizsgáztatás megújítását elsősorban az azt megalapozó elmélet és gyakorlat diszciplináris háttérének fejlődése, a nyelvismeret és -használat iránti igény változatossága tette szükségessé. A „monopólium felszámolása”, a „piac újbóli felosztása”, hangulati hatótényezők nem magyarázzák azt a kormányzati és miniszteriális szándékot, amely a nyelvvizsgáztatás reformját törvényileg és rendeletileg is megfogalmazta. Különösen távol áll az említett hangulati tényezőktől az a szakmai hitvallás és állásfoglalás, amely a nyelvvizsgareformot a gyakorlatba átültette, megvalósította.

A nyelvtudás mérése, mint volt róla szó, inter- és multidiszciplináris megalapozást kíván. Csatasorba kell állítani (és egymással megfeleltetésbe hozni!) a mérés-metodológiát, a grammatikaelméletet, nyelvpedagógiát, a kommunikációelméletet, a pszicho- és szociolingvisztikát, a két- és többnyelvűséget, hogy csak a legfontosabbakra, de ne a teljességre utaljak. A felsorolt diszciplinák részaránya a nyelvi tudás mérésében itt nem részletezhető, arra is csak futólag utalok, hogy egy-egy diszciplína milyen újdonságokkal szolgál a szóban forgó feladat elvégzésében.

A mérés-metodológia a mérhetőségre, számszerűsíthetőségre való törekvés révén részben „objektív” jelleget kölcsönöz a nyelvtudás mérésének, még akkor is, ha a nyelvtudás nem valamennyi eleme számszerűsíthető, kvantifikálható. Főleg ez a tudományág ad lehetőséget a különböző nyelvi részképességek meghatározott viszonylatba hozására, egymásra vonatkoztatására; a nyelvtudásról vett minta reprezentativitására, megbízhatóságára.

A nyelvelmélet (grammatikaelmélet) a nyelvről, a nyelvi tudásról vallott legátfogóbb nézetek gyűjteménye; a nyelvvizsgán – némi egyszerűsítéssel – a kód ismeretének ellenőrzési eszközeként veszik számításba. Bár közismert, hogy nincs egységes nyelvelmélet (grammatikaelmélet), mégis a mai magyarországi nyelvvizsgáta-

tási gyakorlat egyik gyenge pontja leginkább a nyelvelméleti (grammatikaelméleti) megalapozás. A vizsgán szereplő „nyelvtani tesztek” jobbára egyoldalúak: le- és előíró (taxonomikus) grammatika izolált, kicsit atomisztikus képe lebeg a feladatokat összeállítók előtt. A modernebb nyelvelméleti elgondolásokból fakadó feladat-sorok rendszeres használata még várat magára. Inkább csak nevében képviselteti magát a szöveglingvisztika. Az ilyen típusú feladatok rendszerint a szöveg felszíni és mikro-strukturális hálózatának megértését igazoló, lexikai szintű ismereteket kérik számon. Nem tisztázott a szöveglingvisztikai közelítés során az enciklopédikus ismeretek pozitív (vagy negatív) szerepe. A szakmai nyelvvizsgák megújítási igényének ez az egyik sarokköve.

A különböző nyelvpedagógiai megközelítések már jobban jelen vannak a nyelvvizsga gyakorlatában, felfedezhető egyféle jó értelemben vett eklektikusságra való törekvés, ami biztosíték lehet arra nézve, hogy a nyelvi tudás mérése függetleníthető a nyelvtanulás konkrét kontextusától. Világosan tetten érhető a kommunikatívnak mondott módszer a vizsgáztatás gyakorlatában, ami jó lehetőségeket biztosít a különböző, nem a kódismeretet jelentő kompetenciák mérésére, vizsgálatára.

A kommunikációelméletnek többféle formában is alakítania kell a nyelvvizsgáztatást. Ezek közül talán a legfontosabb, hogy változik a vizsgáztató („vezető”) és a vizsgázó („vezetett”) viszonya. Inkább egyféle partnerségre való törekvés, semmint az irányító és irányított viszonya kell, hogy jellemezze a vizsgáztatást. Ez természetesen további megfontolásokat vet fel (empátiakészség, ennek nyelvi kifejeződése, szükséges és elegendő információ-mennyiség, együttműködés stb.). Itt kell megemlíteni, hogy a vizsgázó személyiségjegyeiből fakadó hátrányok nem befolyásolhatják magát a vizsga eredményét.

A pszicho- és szociolingvisztika is sokféle módon gazdagítja a nyelvvizsgáztatás elméletét és gyakorlatát. A pszicholingvisztikai beszédértési és -létrehozási modellek nélkülözhetetlenek (makro-szintű szemantikai és szintaktikai tervezés, szintaktikai kivitelezés, a moduláris és interaktív elvek érvényesítése stb.). A szociolingvisztika rejtettebb és nyíltabb formában egyaránt alakító tényező. A társadalmilag elismert nyelvváltozatok (pl. az angol különböző változatai) között nincs hierarchikus viszony abban a tekintetben, hogy az egyik elfogadható a nyelvvizsgán, a másik nem (a közismert panaszok egyike: én az amerikai angol kiejtés miatt kaptam gyenge minősítést). A szociolingvisztikai megfontolások között kell szóba hozni a regiszter kérdését is, amely különösen a szakmai nyelvvizsgákra hárít megoldandó feladatokat.

Végül a nyelvek kérdése, amely részben szociolingvisztikai, részben nyelvpolitikai kérdés. Több évtizedes statisztika szerint a nyelvvizsgázók kb. 90 százaléka angol és német (korábban orosz) nyelvből tett nyelvvizsgát. Ha ehhez hozzáadjuk a francia, spanyol, esetleg az olasz nyelvet, akkor már majdnem 100 százaléknál tartunk. Egyéb világnyelvek (kínai, arab) és a szomszédos népek nyelvei együttesen 3–5 százalékot tettek ki. A nyelvvizsga reformja ezt a helyzetet nehezen tudja kezelni. A vizsgaanyagok készítése a vizsgáztatás lefolytatása és más fontos tényezők valamennyi vizsgaközpontot a szakmai szemlélet mellett pénzügyi megfontolásokra is kényszerítik, és ez bizony nem kedvező a szóban forgó nyelvekre nézve. A nyelvvizsgarendszer akkreditációs díjának igen jelentős mérséklése már jelent valami gyógyírt, de az e helyzet kezelésére (is) hivatott testület ezt még nem tekinti végleges megoldásnak.

Az államilag elismert nyelvvizsgák reformja alapjául szolgáló interdiszciplinári háttérrel természetesen még dióhéjban sem tudtam vázolni. A további fontos általános és részkérdésekben a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület kiadványát ajánlom a olvasó figyelmébe: *Államilag elismert nyelvvizsgák (központok, rendszerek akkreditációjának kézikönyve* (Professzorok Háza, Nyelvvizsgáztatási Akkreditáció Központ, Budapest, 1999). A kézikönyv csak az első lépést kívánta megtenni nyelvismeret és nyelvhasználat mérésének szerteágazó kérdésében. A további lépések megtételében Önre, kedves olvasóra is számítunk.

## A LibroTrade

ajánlja

### OXFORD UNIVERSITY PRESS

OXFORD BASIC ENGLISH DICTIONARY	1250 Ft
OXFORD WORDPOWER DICTIONARY LOW PRICED EDITION	1716 Ft
OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY SPECIAL PRICE EDITION	3540 Ft
OXFORD GUIDE TO BRITISH AND AMERICAN CULTURE	3442 Ft

### LIBROTRADE KFT.

LENGYEL GYULA	LEARN TO PLAY (NYELVI JÁTÉKOK)	2402 Ft
BAJCZI TÜNDE	ANGOL NYELVŰ SZÓKINCSEJLESZTŐ ALAPFOKON	900 Ft
ÁDÁSZ-KEREKES	ANGOL NYELVŰ SZÓKINCSEJLESZTŐ KÖZÉPFOKON	1200 Ft

### PAGINARIUM KIADÓ

FARKAS ZSUZSANNA	ANGOL NYELV AZ IDEGENFORGALOMBAN, A VENDÉGLÁTÓIPARBAN, A SZÁLLODAIPARBAN	1985 Ft
LŐRINCZ ZSOLT	NÉMET NYELV AZ IDEGENFORGALOMBAN, A VENDÉGLÁTÓIPARBAN, A SZÁLLODAIPARBAN	3200 Ft

A könyvek megrendelhetők, illetve megvásárolhatók:

**LIBROTRADE KÖNYVRÉSZLEG**

1173 Budapest, Pesti út 237.

Tel.: 258 1463; Fax: 257 7472; E-mail: books@librotrade.hu

# A kor szerepe az idegennyelv-elsajátításban: egy konnekcionista elképzelés a felnőtt nyelvtanuló paradoxonának feloldására

## Bevezetés

Szülőket, tanárokat és kutatókat egyaránt csodálattal tölti el az a felnőtteket megszágyenítő könnyedség, amellyel a legtöbb gyermek képes elsajátítani egy idegen nyelvet. Számos érv született már a jelenség magyarázatára, de az ezen a területen végzett kutatások eredményei többnyire bizonytalanok, s így bármelyik vélemény képviselői – beleértve ellentétes álláspontokat is – elegendő bizonyítékot találnak a szakirodalomban saját pozíciójuk alátámasztásához.

Az egyik legelgondolkodtatóbb kérdést a Felnőtt Nyelvtanuló Paradoxonának nevezték el (Sokolik, 1990). A jelen tanulmányban először röviden bemutatjuk ezt a jelenséget, majd két számítógépes szimuláció segítségével rámutatunk a paradoxon egy lehetséges feloldására. A szimulációk a konnekcionista modellek csoportjába tartoznak (lásd Bechtel és Abrahamsen, 1991; McLeod, Plunkett és Rolls, 1998; magyar nyelven Pléh, 1997) és a nyelvi input szerepét vizsgálják a nyelvtanulásban.

Habár a dolgozatban található eredmények újszerű betekintést nyújtanak a nyelv-elsajátítás folyamatának tanulmányozásába, nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy az itt közölt eredmények számítógépes szimulációkból származnak, s így óvatosan kell kezelnünk őket.

## Háttér

### **A Felnőtt Nyelvtanuló Paradoxona**

Sokolik (1990) állítása szerint paradox helyzettel kerül szembe az, aki a gyermeki, illetve felnőtt idegennyelv-elsajátítás sikerességében jelentkező különbségeket próbálja megmagyarázni. A jelenséget a Felnőtt Nyelvtanuló Paradoxonának (a továbbiakban egyszerűen *paradoxon*) nevezte el, és a következőképpen írta le: „Figyelembe véve, hogy a felnőttek képességeikben felülmúlják a gyerekeket a tapasztalataikra épülő általánosítások, illetve szabályok levonásában (Inhelder és Piaget, 1958),

---

Szeretném megköszönni Nikolov Mariannának, Andor Józsefnek és Bocz Andrásnak, hogy szakértő véleményükkel hozzájárultak a dolgozat elkészítéséhez. (A szerző.)

továbbá figyelembe véve, hogy az emberi nyelv szabályokon alapszik, azt várnánk, hogy a felnőttek jobban meg tudjanak tanulni egy második nyelvet, mint a gyerekek. Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos tényleges megfigyeléseink azonban ellentmondanak ennek a következtetésnek” (pp. 690–691).

A következő részben röviden összefoglaljuk a különféle elméleteket, amelyeket az eddigi kutatások alapján javasoltak a fenti paradoxon feloldására.

### ***Elméletek a paradoxon feloldására***

Larsen-Freeman és Long (1991) áttekintésükben négy fő okot jelölnek meg a korai, illetve felnőtt nyelvtanulók közötti különbségek lehetséges forrásaként. Az egyik irányzat szerint olyan szociálpszichológiai tényezők, mint az attitűdök és a motiváció tehetők felelőssé a nyelvtanulás változó sikeréért. Ezen elmélet szerint a gyermekeket a felnőtteknél sokkal kevesebb gátlás hátráltatja a nyelvtanulás során, ami hosszútávon lehetővé teszi az idegen nyelv tökéletes elsajátítását. Egy másik nézet szerint a gyermekek feltételezeten öröklött nyelvelsajátítási mechanizmusa tökéletesebb eredményre vezet, mint a felnőttek által alkalmazott, szabályokra épülő nyelvtanulás. Megint mások neurobiológiai tényezőkkel magyarázzák a paradoxont, feltételezve, hogy az agy öregedése során veszít eredeti plaszticitásából, ami megnehezíti a tanulást. Végül vannak, akik a nyelvtanulók által felvett input mennyiségében, illetve annak minőségében látják a különbségek fő forrását. A kutatások azt sejtetik, hogy a gyermekek sokkal több inputhoz jutnak a nyelvelsajátítás során, mint a felnőttek, továbbá, hogy ez az input sokkal inkább megfelelő a nyelv tökéletes elsajátításához.

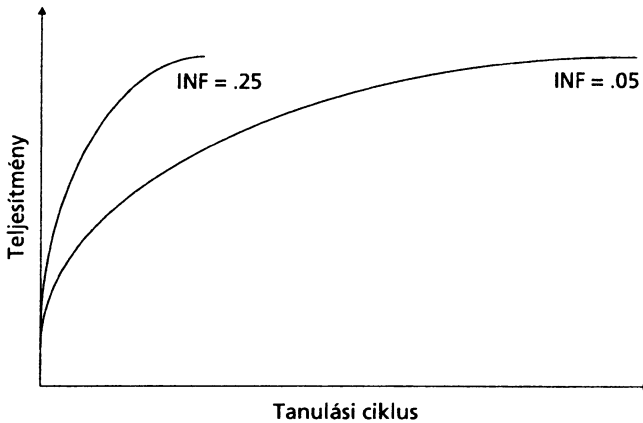
### ***Konnekcionista magyarázat a paradoxonra***

Sokolik (1990) szerint, ha meg akarjuk érteni a paradoxont, új módszereket kell megvizsgálnunk a probléma tanulmányozására. Ilyen módszer lehet az úgynevezett konnekcionista modellek alkalmazása, amelyek szimbólumok használata nélkül, pusztán tapasztalatokra építve képesek a számukra megadott tananyagban rejlő szabályosságok kiszűrésére és megtanulására. A konnekcionista modellek (más néven mesterséges neurális hálózatok) olyan számítógépes szimulációs eszközök, amelyek mesterséges neuronokból és az ezek között lévő kapcsolatok hálózatából épülnek fel (részletesebben lásd Gasser, 1990, írását, illetve az alább tárgyalt modellt).

Sokolik rámutatott, hogy a neurobiológiai elmélet (amely az agy lecsökkent plaszticitását okolja a felnőttek hanyatló nyelvtanulási képességeiért) könnyedén modellezhető konnekcionista rendszerben. A megoldást egy, a rendszer tanulási algoritmusában található paraméter, az úgynevezett „tanulási ráta” szolgáltatja, melyet Sokolik (1990) szerint egy bizonyos „idegnövekedési faktor” (INF) analógiájaként foghatunk fel, amely szerepet játszhat a tanulási sebesség alakításában (lásd az 1. ábrát a következő lapon). A feltételezeten magasabb INF értékkel rendelkező gyermek teljesítménye felülmúlja az alacsonyabb INF értékkel rendelkező felnőttét, akinél a tanulási görbe jelentősen megnyúlik (Sokolik, 1990). Habár ez a megoldás nem fogadható el egyértelműen a paradoxon feloldására (ma már tudjuk, hogy bizonyos tanulási algoritmusoknál a tanulási ráta növekedése nem feltétlenül vezet jobb eredményhez), Sokolik írásának fő érdeme abban rejlik, hogy rámutatott a konnekcionista modellek relevanciájára a paradoxon vizsgálatában.



1. ábra: Az „idegnövekedési faktor” (INF) hatása a teljesítményre  
(Sokolik (1990, p. 692) nyomán)



Tovább haladva ezen az úton, a jelen dolgozat fő vizsgálódási területe a nyelvi input szerepének modellezése a korai, illetve felnőtt nyelvelsajátítás során. Látni fogjuk, hogy az input mennyisége mellett az input minősége is fontos szerephez juthat a nyelvtanulást modellező rendszerben a korai, illetve felnőtt nyelvtanulók különböző sikerességének magyarázatában.

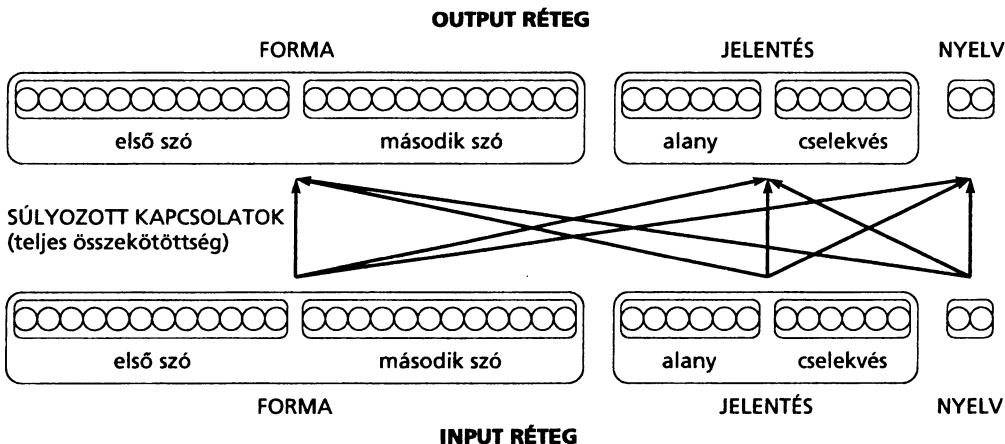
## A vizsgálat

### A hálózat felépítése

Az itt bemutatott hálózat Gasser (1990) konnekcionista rendszere nyomán készült, számítógépes implementációja pedig a szerző által erre a célra készített programmal történt. Gasser (1990) modellje, illetve a jelenlegi modell közötti fő különbség, hogy az itt közölt hálózat csak 2 rétegből, egy bemeneti (input) és egy kimeneti (output) rétegből áll (lásd a 2. ábrát a következő lapon), azaz nem tartalmaz rejtett (hidden) rétegeket, Rumelhart és McClelland (1994) jól ismert modelljéhez hasonlóan. A modell úgynevezett auto-asszociátor (Gasser, 1990), tehát a tanulás során az input-rétegen megadott mintázatokat kell reprodukálnia az output-rétegen, s így a két réteg felépítése megegyezik. A rétegek teljesen összekötöttek, tehát az input-réteg minden neuronja összeköttetésben áll az output-réteg minden neuronjával.

Mivel az idegennyelv-elsajátítás során a nyelvtanulóra váró feladat bizonyos nyelvi formák különféle jelentésekkel való társításaként fogható fel, a modellben egy input-mintázat három neuroncsoportból áll: forma-neuronokból, jelentés-neuronokból és nyelv-neuronokból. Gasser (1990) modelljéhez hasonlóan a hálózat feladata itt is egyszerű mondatok megtanulása volt. Minden input-mondat egy alanyból és egy állítmányból állt. A mondatokat hat állítmány, illetve hat alany váltakozásával állítottuk össze. A hálózaton egy mondat kódolása, azaz egy input-mintázat létrehozása úgy történik, hogy az input-réteg egyes neuronjait aktiváljuk (technikailag ez azt jelenti, hogy az ezeket a neuronokat reprezentáló változók értékét 1-re állítjuk), a

2. ábra: A szimulációk során használt hálózat felépítése (forrás: saját)



többit pedig inaktív állapotban hagyjuk (az ezeket reprezentáló változók értéke 0 lesz). Minden input a már fent említett módon három részből áll. Az első rész (a forma-neuronok) a nyelvi formát reprezentálja (pl. az „Andris alszik” hangsor), a második rész pedig a mondat jelentésének felel meg (pl. ANDRIS ALSZIK, ahol a nagybetűkkel azt kívántuk érzékelteni, hogy nem a nyelvi formáról van szó, hanem mondjuk az ágyban fekvő Andris látványáról). A harmadik neuroncsoport azt jelzi, hogy a nyelvi forma melyik nyelven értendő, az anyanyelven vagy az idegen nyelven.

Mivel minden megtanulandó mondat két szóból áll, kódolásukhoz kétszer 12 darab forma-neuront és kétszer 6 darab jelentés-neuront használtunk. Az input nyelvének kódolására további 2 neuron szolgált, így egy teljes input-mondat kódolásához 38 neuronra volt szükség. A rendszerben azért több a forma-neuronok száma a jelentés-neuronok számánál, mert a rejtett rétegek nélküli hálózatok csak egymástól lineárisan független input-mintázatokat képesek megtanulni (Bechtel és Abrahamsen, 1991). Mivel N darab lineárisan független mintázat kódolásához legalább N darab neuronra van szükség, az a tény, hogy kétszer annyi formát kell kódolnunk, mint jelentést (minden jelentéshez egy anyanyelvi és egy idegen nyelvi forma is tartozik), szükségessé tette, hogy kétszer annyi neuront használjunk a forma kódolására, mint a jelentésekhez.

### A hálózat működése

A hálózatban az input-neuronokon létrehozott aktiváció az összeköttetések segítségével, párhuzamosan terjed át az output-neuronokra. Az output-neuronokon létrejövő aktiváció értékét az egyes input-neuronokból hozzájuk érkező kapcsolatok súlyából, illetve az inputok aktivációjából kaphatjuk meg. A hálózat tanítása során egy mintázatot adunk meg az input-neuronokon a megfelelő neuronok aktiválásával, majd az output-neuronokon létrejött aktivációt összehasonlítva a kívánt értékekkel, úgy módosítjuk az egyes kapcsolatok súlyait, hogy a legközelebbi alkalommal már kisebb eltérés legyen a tényleges, illetve a kívánt aktivációk között. A súlyok módosítása a delta szabály szerint történt (lásd Bechtel és Abrahamsen, 1991, pp. 74-75).

A hálózatot tanulási ciklusokban tanítottuk be (részletesen lásd az alábbi két hipotézis leírásánál). A tanítás során minden „anyanyelvi forma-jelentés” (a továbbiakban: AFJ) párt megtanítottunk a rendszernek, és ezen kívül 30 „idegen nyelvi forma-jelentés” (a továbbiakban: IFJ) párt is. Elegendő tanulás után azonban a rendszer képes volt reprodukálni azt a 6 IFJ-párt is, amelyekkel a tanítás során nem találkozott, azaz a rendszer tapasztalatainak felhasználásával képes volt általánosításokra is. A hálózat teljesítményét minden egyes tanulási ciklus után úgy vizsgáltuk, hogy a lehetséges 72 mintázatot figyelembe véve kiszámoltuk a négyzetes hibák átlagát az output-neuronokon. A tesztelesek során a modell teljesítményét külön-külön is figyeltük az anyanyelvi, illetve az idegen nyelvi mintázatokon.

### **A nyelvi input mennyisége**

Az első hipotézis, amelyet ebben az írásban megvizsgálunk, a nyelvtanuló által felvett nyelvi input mennyiségével foglalkozik. Intuitíven arra a következtetésre jutunk, hogy azok a nyelvtanulók, akik több inputhoz jutnak a nyelvtanulás során, jobban megtanulják az idegen nyelvet, mint azok, akiknek kevesebb inputtal kell megoldaniuk ezt a feladatot. Hogyan kapcsolódik ez a hipotézis a paradoxon tárgyalásához? A paradoxon egy lehetséges feloldása az lehet, hogy a korai nyelvtanulás során az anyanyelvi és az idegen nyelvi formáknak versenyezniük kell egymással a különféle jelentések reprezentációjáért (ezt a jelenséget gyakran multi-kompetenciának hívják az irodalomban, lásd Cook, 1995), míg a felnőtt nyelvtanulók esetében az idegen nyelvi formák pusztán hozzáépülnek az anyanyelvi formák és jelentések kiforrott rendszeréhez. Ennek következtében a felnőtt nyelvtanulók az élet legtöbb területén (különösen a nyelvórákon kívül) inkább az AFJ-párokra hagyatkoznak, mint az IFJ-párokra, ugyanis az ő esetükben kisebb az esélye annak, hogy az idegen nyelvi formák hívódnak elő a jelentések aktiválásakor, mivel az anyanyelvi formák már felhasználhatók, és szükség esetén a jelentésekhez való erősebb kötődésük következtében aktiválódnak.

### **Tananyagok**

A fenti hipotézis tesztelésének céljából a hálózatnak két különböző tananyagot kellett megtanulnia. Az első esetben (GYERMEK), minden tanulási ciklus 36 AFJ-mintázatból és 30 IFJ-mintázatból állt. A második esetben (FELNŐTT) a tényleges idegen nyelvi tanulást megelőzte egy korábbi tanulási szakasz, mellyel az volt a célunk, hogy a hálózatnak megtanítsuk az AFJ-párokat, míg a hálózat anyanyelvi tudása (a felnőttek anyanyelvi tudásához hasonlóan) elfogadhatóan hibamentessé nem vált. A tényleges idegennyelv-tanulásnál a FELNŐTT tananyag esetében minden 10. tanulási ciklus megegyezett a GYERMEK tananyag tanulási ciklusával, azaz 36 AFJ-párból és 30 IFJ-párból állt. A többi tanulási ciklus kizárólag AFJ-párokat tartalmazott (lásd az 1. táblázatot a következő lapon). Így kívántuk modellezni azt, hogy a felnőttek gyakrabban hagyatkoznak az anyanyelvi formákra, mint az idegen nyelvi formákra a különféle jelentések reprezentációjakor.

### **Értékelés**

A GYERMEK- és FELNŐTT-szimulációk eredményei a 3. ábrán láthatók (lásd a 27. lapon). A szaggatott vonalak az idegen nyelvi tanulási görbéket jelölik. Az anyanyelvi tanulási görbéket is feltüntettük az ábrán az összehasonlíthatóság kedvéért.

1. táblázat: Az első hipotézis vizsgálatához készült tananyagok

Tanulási ciklus	GYERMEK		FELNŐTT	
	anyanyelvi input	idegen nyelvi input	anyanyelvi input	idegen nyelvi input
1	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$2*(L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36})$	-
2	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$2*(L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36})$	-
.	.	.	.	.
.	.	.	.	.
10	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$
11	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$2*(L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36})$	-
12	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$2*(L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36})$	-
.	.	.	.	.
.	.	.	.	.
20	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$
.	.	.	.	.
.	.	.	.	.
.	.	.	.	.
.	.	.	.	.
91	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$2*(L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36})$	-
92	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$2*(L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36})$	-
.	.	.	.	.
.	.	.	.	.
100	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$

Megjegyzések:  $L_{1,n}$  az n. AFJ-,  $L_{2,n}$  az n. IFJ-párt jelöli; az inputok kódjait lásd a mellékletben.

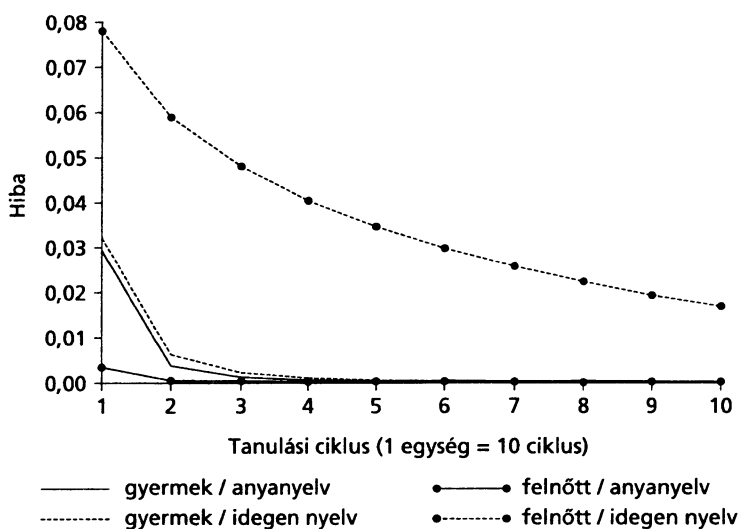
2. táblázat: A második hipotézis vizsgálatához készült tananyagok

Tanulási ciklus	GYERMEK		FELNŐTT	
	anyanyelvi input	idegen nyelvi input	anyanyelvi input	idegen nyelvi input
1	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$30*(L_{2,1})$
2	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$
3	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$30*(L_{2,2})$
4	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$
5	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$30*(L_{2,3})$
6	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$
.	.	.	.	.
.	.	.	.	.
.	.	.	.	.
.	.	.	.	.
.	.	.	.	.
59	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$30*(L_{2,30})$
60	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$	$L_{1,1}, L_{1,2}, \dots, L_{1,36}$	$L_{2,1}, L_{2,2}, \dots, L_{2,30}$

Megjegyzések:  $L_{1,n}$  az n. AFJ-,  $L_{2,n}$  az n. IFJ-párt jelöli; az inputok kódjait lásd a mellékletben.

Számos érdekességet vehetünk észre az ábrán. Mindenekelőtt megfigyelhető, hogy a szimuláció megerősítette a hipotézist, figyelembe véve, hogy a GYERMEK-szimuláció jobban teljesített mint a FELNŐTT-szimuláció az egész tanulási folyamat alatt az idegen nyelvi mintázatok reprodukciójában. Érdekes még összehasonlítani az anyanyelvi és az idegen nyelvi tanulási görbéket is. Míg a GYERMEK-szimulációban a hálózat anyanyelvi és idegen nyelvi teljesítménye végig közel maradt egymáshoz, a FELNŐTT-szimulációnál a hálózat idegen nyelvi tudása csak lassan közelíti meg az anyanyelvi tudást, és még akkor is nagy lemaradás tapasztalható az anyanyelvi tudástól, amikor a GYERMEK-szimuláció már gyakorlatilag minimális hibával megtanulta reprodukálni az anyanyelvi és az idegen nyelvi mintázatokat is. Ez az eredmény megerősíti a Cook (1995) által képviselt multi-kompetencia nézeteket az idegennyelv-elsajátításban. Végül fontos megjegyezni, hogy míg a FELNŐTT-szimuláció anyanyelvi tudása eredetileg meghaladta a GYERMEK-szimuláció képességeit (amely természetes következménye volt annak a ténynek, hogy a FELNŐTT-szimuláció átesett egy előzetes tanításon), a GYERMEK-szimuláció anyanyelvi teljesítménye (idegen nyelvi teljesítményéhez hasonlóan) a szimuláció végére hasonlóan hibátlan lett. Ez alátámasztja mindennapos tapasztalatainkat a gyermekeknek a felnőttekénél kevésbé fejlett anyanyelvi kompetenciájával kapcsolatban, hiszen a gyerekek sok olyan hibát vétnek, amelyek később eltűnnek anyanyelvi használatukból, ahogy felnőnek.

3. ábra: Az input mennyiségének hatása a hálózat teljesítményére



### A nyelvi input minősége

Az előző vizsgálat megmutatta, hogy az input mennyiségének növekedése a tanulás során jobb eredményhez vezet a modell nyelvtanulásában. Egy másik, sokkal érdekesebb kérdés azonban, hogy az input milyensége, illetve sorrendje hatással lehet-e a hálózat teljesítményére, ha az input mennyiségét konstansnak tartjuk meg.

Amint azt már kifejtettük, a gyermeki idegennyelv-elsajátításnál az anyanyelvi, illetve az idegen nyelvi rendszer szimultán fejlődéséről beszélhetünk, míg a felnőttek esetében az idegen nyelvi rendszer hozzáépül a már kifejlett anyanyelvi formákból és jelentésekből álló rendszerhez. Elképzelhető azonban, hogy ez a folyamat a felnőtt nyelvtanulóknál differenciált figyelemhez vezet a nyelvi input tekintetében. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a felnőttek a nyelvtanulás során az idegen nyelvnek egyszerre csak egy (esetleg néhány) új jellemzőjére koncentrálnak egészen addig, amíg azt a részét az idegen nyelvnek biztonságosan használni tudják, és csak azután haladnak a következő részhez. A felnőttek tehát sokkal tudatosabban járnak el az input kiválasztásában, s így az ő esetükben a tanulási folyamat tudatos oldala megváltoztathatja az idegennyelv-elsajátítás természetes folyamatát. A gyerekek sokkal holisztikusabb stratégiát (pontosabban semmilyen stratégiát sem) követnek, ezért valószínűleg többféle inputot dolgoznak fel a nyelv-elsajátítás során.

### **Tananyagok**

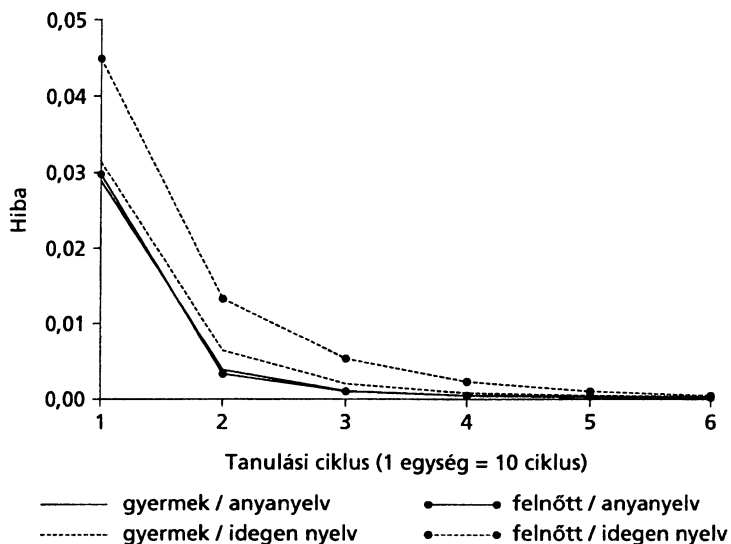
A fenti hipotézis tesztelésének céljából két tananyagot állítottunk össze a hálózat számára. Az első sorozat (GYERMEK) megegyezett az 1. táblázatban található GYERMEK tananyaggal, míg a FELNŐTT sorozat számos módon eltért az 1. táblázatbeli megfelelőjétől. Először is, nem volt előzetes tanítás, hiszen ennek a szimulációnak az volt a célja, hogy feltárja a nyelvi input sorrendjének hatását a tanulási folyamatra, ezért minden más változót kontrollálni kellett. A tanulási ciklusok összetétele szintén különbözött. Minden második ciklus megegyezett a GYERMEK szimulációval, míg a többi ciklus homogén volt abban az értelemben, hogy – a 36 AFJ-mintázaton kívül – egy fajta IFJ-mintázatot tartalmazott (lásd a 2. táblázatot a 26. lapon). A váltakozó ciklusokra azért volt szükség, hogy a hálózat néha találkozhasson olyan mintázatokkal, amelyeket még nem látott, és ismételhessen olyanokat, amelyeket már látott, hiszen valószínű, hogy a felnőttek sem tudják kizárólag egy nyelvi elemre összpontosítani a figyelmüket. Fontos hangsúlyozni, hogy a különböző input-mintázatok mennyisége megegyezett a GYERMEK és a FELNŐTT tananyagban. Ezért nyugodtan állíthatjuk, hogy bármilyen különbséget figyelhetünk is meg a hálózat teljesítményében a két tananyag kapcsán, azt biztosan nem magyarázhatjuk az input mennyiségével.

### **Értékelés**

A GYERMEK- és FELNŐTT-szimulációk eredményét a 4. ábrán láthatjuk (a 29. lapon). Ahogy a fentiekben is, a szaggatott vonalak az idegen nyelvi tudás, a folytonos vonalak az anyanyelv fejlődését ábrázolják. Amint az jól látható, a FELNŐTT-szimuláció idegen nyelvi tudása végig elmarad a GYERMEK-szimuláció idegen nyelvi tudásától, azaz a nyelvi input sorrendjében bekövetkezett változás, különbségeket okozott a tanulási folyamatban, előnyhöz juttatva a GYERMEK-szimulációt, amely egy hipotetikus korai nyelvtanulót modellezett.

Tehát a nyelvtanulók közötti különbségeknek újabb, a nyelvtanuló korával kapcsolatba hozható forrását találtuk, amely magyarázatot adhat a felnőtt nyelvtanuló paradoxonára. A paradoxon ilyen módon történő feloldásának érdekes korroláriuma, hogy az idegen nyelvi input manipulálásával (pl. sokféle input felhasználásával)

4. ábra: Az input sorrendjének hatása a hálózat teljesítményére



lehetővé válhat a tanulás hatékonyabbá tétele, azaz a felnőttek nem feltétlenül rosszabb nyelvtanulók mint a gyermekek, egyfajta predesztinált módon. Ezt számos tanulmány bizonyítja (lásd például Nikolov, 1995), amelyek rámutatnak, hogy léteznek olyan felnőtt nyelvtanulók, akik képesek az idegen nyelvet anyanyelvi szinten elsajátítani. Elképzelhető, hogy ezek a nyelvtanulók motivációjuk, tanulási stílusuk, vagy éppen tanáruk tanítási stílusának következtében többféle forrásból származó inputot használnak fel a nyelvtanulás egésze során, amely lehetővé teszi, hogy kimagasló eredményeket érjenek el.

## Összefoglalás

A fentiekben a Felnőtt Nyelvtanuló Paradoxonának egyik lehetséges feloldását tárgyaltuk egy konnekcionista rendszer segítségével. A nyelvi input szerepét vizsgálva arra a következtetésre juthatunk, hogy a korai, illetve felnőtt nyelvtanulást modellező rendszerben mind az input mennyisége, mind pedig az input milyensége fontos szerephez juthat a nyelvtanulás sikerességének alakításában. Reméljük, hogy felkeltettük az olvasó érdeklődését a konnekcionista rendszerekkel kapcsolatban, amelyek érdekes lehetőséget kínálnak a nyelvtanulás, illetve nyelvelsajátítás modellezésére. Ezekben a rendszerekben olyan mértékben lehet a különféle változókat kontrollálni, amelyre a valós életben nincs lehetőség. A valós élettől való elszakadás azonban, sajnos, egyben a szimulációk eredményeinek gyengeségét is jelenti, hiszen nem ismert még, hogy a konnekcionista rendszerekben lejátszódó folyamatok hogyan viszonyulnak az emberi agyban végbemenő tanuláshoz.

## MELLÉKLET

*Az 1. és 2. táblázatban használt jelek kódjai*

JEL	ELSŐ SZÓ		MÁSODIK SZÓ		ALANY	CSELEKVÉS	NYELV*
L1 <sub>1</sub>	100000	000000	100000	000000	100000	100000	00
L1 <sub>2</sub>	100000	000000	010000	000000	100000	010000	00
L1 <sub>3</sub>	100000	000000	001000	000000	100000	001000	00
L1 <sub>4</sub>	100000	000000	000100	000000	100000	000100	00
L1 <sub>5</sub>	100000	000000	000010	000000	100000	000010	00
L1 <sub>6</sub>	100000	000000	000001	000000	100000	000001	00
L1 <sub>7</sub>	010000	000000	100000	000000	010000	100000	00
L1 <sub>8</sub>	010000	000000	010000	000000	010000	010000	00
L1 <sub>9</sub>	010000	000000	001000	000000	010000	001000	00
L1 <sub>10</sub>	010000	000000	000100	000000	010000	000100	00
L1 <sub>11</sub>	010000	000000	000010	000000	010000	000010	00
L1 <sub>12</sub>	010000	000000	000001	000000	010000	000001	00
L1 <sub>13</sub>	001000	000000	100000	000000	001000	100000	00
L1 <sub>14</sub>	001000	000000	010000	000000	001000	010000	00
L1 <sub>15</sub>	001000	000000	001000	000000	001000	001000	00
L1 <sub>16</sub>	001000	000000	000100	000000	001000	000100	00
L1 <sub>17</sub>	001000	000000	000010	000000	001000	000010	00
L1 <sub>18</sub>	001000	000000	000001	000000	001000	000001	00
L1 <sub>19</sub>	000100	000000	100000	000000	000100	100000	00
L1 <sub>20</sub>	000100	000000	010000	000000	000100	010000	00
L1 <sub>21</sub>	000100	000000	001000	000000	000100	001000	00
L1 <sub>22</sub>	000100	000000	000100	000000	000100	000100	00
L1 <sub>23</sub>	000100	000000	000010	000000	000100	000010	00
L1 <sub>24</sub>	000100	000000	000001	000000	000100	000001	00
L1 <sub>25</sub>	000010	000000	100000	000000	000010	100000	00
L1 <sub>26</sub>	000010	000000	010000	000000	000010	010000	00
L1 <sub>27</sub>	000010	000000	001000	000000	000010	001000	00
L1 <sub>28</sub>	000010	000000	000100	000000	000010	000100	00
L1 <sub>29</sub>	000010	000000	000010	000000	000010	000010	00
L1 <sub>30</sub>	000010	000000	000001	000000	000010	000001	00
L1 <sub>31</sub>	000001	000000	100000	000000	000001	100000	00
L1 <sub>32</sub>	000001	000000	010000	000000	000001	010000	00
L1 <sub>33</sub>	000001	000000	001000	000000	000001	001000	00
L1 <sub>34</sub>	000001	000000	000100	000000	000001	000100	00
L1 <sub>35</sub>	000001	000000	000010	000000	000001	000010	00
L1 <sub>36</sub>	000001	000000	000001	000000	000001	000001	00

\*= anyanyelvi mintázatok



JEL	ELSŐ SZÓ		MÁSODIK SZÓ		ALANY	CSELEKVÉS	NYELV*
L2 <sub>1</sub>	000000	100000	000000	100000	100000	100000	01
L2 <sub>2</sub>	000000	100000	000000	010000	100000	010000	01
L2 <sub>3</sub>	000000	100000	000000	001000	100000	001000	01
L2 <sub>4</sub>	000000	100000	000000	000100	100000	000100	01
L2 <sub>5</sub>	000000	100000	000000	000010	100000	000010	01
L2 <sub>6</sub>	000000	100000	000000	000001	100000	000001	01
L2 <sub>7</sub>	000000	010000	000000	100000	010000	100000	01
L2 <sub>8</sub>	000000	010000	000000	010000	010000	010000	01
L2 <sub>9</sub>	000000	010000	000000	001000	010000	001000	01
L2 <sub>10</sub>	000000	010000	000000	000100	010000	000100	01
L2 <sub>11</sub>	000000	010000	000000	000010	010000	000010	01
L2 <sub>12</sub>	000000	010000	000000	000001	010000	000001	01
L2 <sub>13</sub>	000000	001000	000000	100000	001000	100000	01
L2 <sub>14</sub>	000000	001000	000000	010000	001000	010000	01
L2 <sub>15</sub>	000000	001000	000000	001000	001000	001000	01
L2 <sub>16</sub>	000000	001000	000000	000100	001000	000100	01
L2 <sub>17</sub>	000000	001000	000000	000010	001000	000010	01
L2 <sub>18</sub>	000000	001000	000000	000001	001000	000001	01
L2 <sub>19</sub>	000000	000100	000000	100000	000100	100000	01
L2 <sub>20</sub>	000000	000100	000000	010000	000100	010000	01
L2 <sub>21</sub>	000000	000100	000000	001000	000100	001000	01
L2 <sub>22</sub>	000000	000100	000000	000100	000100	000100	01
L2 <sub>23</sub>	000000	000100	000000	000010	000100	000010	01
L2 <sub>24</sub>	000000	000100	000000	000001	000100	000001	01
L2 <sub>25</sub>	000000	000010	000000	100000	000010	100000	01
L2 <sub>26</sub>	000000	000010	000000	010000	000010	010000	01
L2 <sub>27</sub>	000000	000010	000000	001000	000010	001000	01
L2 <sub>28</sub>	000000	000010	000000	000100	000010	000100	01
L2 <sub>29</sub>	000000	000010	000000	000010	000010	000010	01
L2 <sub>30</sub>	000000	000010	000000	000001	000010	000001	01
L2 <sub>31</sub>	000000	000001	000000	100000	000001	100000	01
L2 <sub>32</sub>	000000	000001	000000	010000	000001	010000	01
L2 <sub>33</sub>	000000	000001	000000	001000	000001	001000	01
L2 <sub>34</sub>	000000	000001	000000	000100	000001	000100	01
L2 <sub>35</sub>	000000	000001	000000	000010	000001	000010	01
L2 <sub>36</sub>	000000	000001	000000	000001	000001	000001	01

\*= idegen nyelvi mintázatok

---

## IRODALOM

- Bechtel, W. és A. Abrahamsen (1991). *Connectionism and the mind: an introduction to parallel processing in networks*. Blackwell: Cambridge, MA.
- Cook, V. (1995). „Multi-competence and effects of age.” in: D. Singleton és Lengyel Zsolt (szerk.). *The age factor in second language acquisition*. Multilingual Matters: Clevedon, Avon. pp. 51-66.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press: Oxford.
- Gasser, M. (1990). „Connectionism and universals of second language acquisition.” in: *Studies in Second Language Acquisition*. vol. 12, pp. 179-199.
- Larsen-Freeman, D. és M. Long (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Longman: London.
- McLeod, P. – K. Plunkett – E. T. Rolls (1998). *Introduction to connectionist modelling of cognitive processes*. Oxford University Press: Oxford.
- Nikolov, Marianne (1995). „The critical period hypothesis refuted?” A Janus Pannonius Tudományegyetem Angol Tanszékének Jubileumi Konferenciáján felolvasott előadás.
- Pléh Csaba (1997). *A megismeréskutatás egy új útja: a párhuzamos feldolgozás*. Typotex Kft.: Budapest.
- Rumelhart, D. E. és J. L. McClelland (1994). „On learning the past tenses of English verbs.” in: P. Bloom (szerk.). *Language acquisition: core readings*. MIT Press, Cambridge, MA. pp. 423-471.
- Sokolik, M. E. (1990). „Learning without rules: PDP and a resolution of the adult language learning paradox.” in: *TESOL Quarterly*. 24, pp. 685-696.

# Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben?

## Vizsgálat a munkaadók elvárásainak felmérésére

### A vizsgálat célja és előzményei

A modern oktatáskutatás egyik legfontosabb célkitűzése az iskolai oktatás *hatékony-ságának és érvényességének* vizsgálata. Ez a fajta kutatás túllépi az iskola és az iskolán belül általánosan alkalmazott értékelési mechanizmusok kereteit. Nem azt vizsgálja, hogy „a tanítás konkrét eredményei megfelelnek-e az oktatás adott időtar-tamára kitűzött konkrét céloknak, illetve követelményeknek”, hanem a kognitív pszi-chológia eredményeinek felhasználásával a *tudás alkalmazhatóságát, felhasználha-tóságát* helyezi előtérbe. „Az alkalmazható tudás előfeltétele az ismeretek megérté-se, a belső összefüggések átlátása, illetve a transzferálható készségek kialakítása” (Csapó, 1998: 17-19).

A hagyományos iskolai teljesítménymérő vizsgálatok tematikájában egyre gyak-rabban jelenik meg az iskolán kívüli tényezők, például a társadalmi igények és elvá-rások vizsgálata, illetve ezek összevetése a konkrét iskolai folyamatokkal. A nyelv-oktatás területén a kommunikatív nyelvtanítás elterjedésével a hetvenes évek köze-pétől folyamatosan erősödött a pragmatikus szemlélet, melyet az Európa Tanács ajánlásai és szintleírásai<sup>1</sup> a kommunikatív készség összetevőinek meghatározásával, illetve a mindennapi kommunikáció hangsúlyozásával alapoztak meg. A nyelvokta-tás céljainak meghatározása tehát általában véve pragmatikusabbnak és funkcionáli-sabbnak mondható, mint a többi iskolai tantárgyé.

Ennek ellenére a közvélemény általában elégedetlen a nyelvoktatás hatékonysá-gával, gyakran hallani, hogy az iskolában oktatott nyelv nem felel meg az „élet elvárásainak”.

A nyelvoktatás minőségének és hatékonyságának vizsgálata napjainkban több okból is fontos és aktuális. Egyrészt az európai csatlakozás egyik követelménye a középis-kolai tanulmányok befejezésekor az anyanyelven kívül két közösségi nyelv birtoklá-sa, melynek feltételei a közoktatásban jelenleg kétségesek. Másrészt az elmúlt évek-ben a világ számos országához hasonlóan Magyarországon is jelentős reformok zaj-lanak a nyelvoktatás és a nyelvi vizsgáztatás terén.

A jelen vizsgálat gondolata a nyelvi érettségi megújításához kapcsolódik. A ter-vezett kétszintű angol nyelvi érettségi követelményrendszere az OKI Érettségi és Vizsgaközpontjának irányításával elkészült, A British Council támogatásával pro-jektum jött létre egy, az Alapműveltségi vizsgát is magába foglaló, háromszintű angol nyelvi vizsgarendszer kifejlesztésére. A jelenlegi elképzelések szerinti alap-műveltségi vizsgát és a kétszintű érettségi középszintű angol nyelvi vizsgáját legna-

gyobb számban valószínűleg azok a diákok teszik majd le, akik középiskolai tanulmányaik befejeztével munkába állnak. Ezeknél a vizsgáknál érvényesülnek tehát legközvetlenebbül a piac elvárásai.

A jelen vizsgálat azt kívánja felmérni, hogy milyenfajta nyelvtudást várnak el a munkaadók a középfokú végzettséggel rendelkezőktől, az általuk nyelvigenyesnek tartott állásokban.

A vizsgálat eredményei nagymértékben hozzájárulhatnak a középszintű érettségi vizsga további fejlesztéséhez, hiszen ha a vizsga feladattípusai az eddiginél nagyobb mértékben közelítenek majd a munka során elvárt feladatokhoz, illetve a nyelvtudás munkaadók által a legfontosabbnak vélt területei az eddiginél nagyobb hangsúlyt kapnak, nyilvánvalóan nő az új érettségi vizsga elismertsége és súlya a vizsgáztatás piacán.

Magyarországon a társadalmi igényekre vonatkozó vizsgálatok az egyre erősödő piaci nyomás ellenére sem okvetlenül tartoznak hozzá az oktatási reformfolyamatokhoz. Hollandiában viszont gyakran előzik meg ilyen jellegű vizsgálatok a tantervi és vizsgakövetelményekre vonatkozó döntéseket. A holland modell alapján kerülhetett sor a CITO-OKI-ÉK<sup>2</sup> projektumon belül arra az anyanyelvi érvényességi vizsgálatra, mely azt vizsgálta, hogy milyenfajta tudásra és nyelvi készségekre van szükségük az érettségizetteknek a középiskolai tanulmányok befejeztével, ha továbbtanulnak, belépnek a munka világába, illetve az állampolgári létben kívánnak részt venni (Glopper & Horváth, 1996). Ez a vizsgálat, melynek célja a magyar anyanyelvi tanterv, illetve érettségi vizsga súlypontjainak azonosítása volt, az anyanyelvi ismeretek és készségek széles körét fogta át:

- a) funkcionális nyelvi tevékenységek (beszédértés, beszéd, olvasás, írás),
- b) nyelvhasználati készségek – képességek (a beszédértés, beszéd, olvasás, írás alapvető készségei),
- c) ismeretek a nyelvről (nyelvtan, nyelvészet, retorika),
- d) ismeretek az irodalomról (szerző-, mű- és stílusismeret), illetve irodalomolvasási igények, attitűdök.

E nyelvhasználati területeken a kérdezettek a különböző élethelyzetekben megnyilvánuló nyelvhasználat *gyakoróságára, kompetenciájára és fontosságára* vonatkozó kérdéseket egyaránt megválaszolták. A kérdezettek összetétele az érintettek szinte egész körét felölelte: gimnáziumban érettségizett fiatal, gimnáziumi magyar tanár, felsőoktatásban dolgozó oktató és munkaadó.

Ez az érvényességi vizsgálat a jelen vizsgálat előzményének is tekinthető, mivel az eredeti tervzet a munkaadók mellett, a tanulók és tanárok igényeit is felmérte volna. Ez a széleskörű vizsgálat azonban meghaladta anyagi kereteinket, ezért szűkíteniünk kellett a kutatási területet.

Az anyanyelvi érvényességi vizsgálatból kiindulva a nyelvi tevékenységek azon körét igyekeztünk meghatározni, melyek során a négy nyelvi alapkészség megjelenik a mindennapi munka folyamán. Megvizsgáltuk az azonosított tevékenységek gyakoróságát a kérdezettek által meghatározott munkakörökben.

Mindamellet, úgy gondolom, a jelen vizsgálódás folytatásaként a közeljövőben feltétlenül szükség lenne egy az anyanyelvi érvényességi vizsgálatához hasonló átfogó vizsgálatra az idegennyelv-oktatás terén is.

### **1. 1. A vizsgálat terve és menete**

A vizsgálat tervezetere a Soros Alapítvány Közoktatás-fejlesztési programja 1997 januárjában 1 500 000 Ft támogatást biztosított. (Pályázati száma: 077/0520)

A már említett okokból a tervezethez képest szűkíteniünk kellett a vizsgáldás területét, és mivel a reprezentatív jelleget mindenképpen meg akartuk őrizni, úgy döntöttünk, hogy a vizsgálatot *szélesebb körben, de kizárólag a munkaadók között végezzük el.*

### **1. 2. Mérőeszközök**

A kutatás első fázisában kérdőív-tervezetet állítottunk össze munkatársammal, Vándor Judittal, illetve a TÁRKI szociológusával, Juhász Krisztinával, aki később az adatfelvételt irányította. A kérdőív kérdéseinek ellenőrzéséhez *mélyinterjúkat*, illetve *strukturált beszélgetéseket* készítettünk olyan cégek személyzeti vezetőivel, illetve a munkaerő-felvételért felelős személyekkel, melyek elvárnak bizonyos szintű angol nyelvtudást a hozzájuk jelentkező középiskolai végzettségű jelöltektől. A beszélgetéseket, interjúkat Budapesten folytattuk le 1997 szeptemberében és októberében. A cégek kiválasztása napilapok és hirdetési újságok hirdetései alapján történt. Összesen 14 interjút készítettünk. A cégek között a hirdetésekben leggyakrabban előforduló területek a következők voltak: bankok, szállodák, éttermek, utazási irodák, butikok forgalmas helyen, ingatlanügynökségek. Ezekben a területeken belül kerestünk fel magán, állami, illetve külföldi tulajdonú, nagyobb és kisebb cégeket.

Az interjúk alapján 1997 decemberéig véglegesítettük a 21 kérdésből álló kérdőívet, majd 1998 januárjában 15 budapesti mintán kipróbáltuk. A mintát a Cégjegyzékben alkalmazott tevékenységi lista szerint a telefonkönyv CD-rom változata alapján arányosan állítottuk össze. A vizsgált területek (alminta) a következők voltak: 01 mezőgazdaság, 02 ipar, 03 kereskedelem, 04 vendéglátás, 05 idegenforgalom, 06 közlekedés, posta, távközlés, szállítás, raktározás, 07 pénzügyi szolgáltatás, 08 ingatlanügylet, 09 közigazgatás, 10 oktatás, 11 egészségügyi és szociális ellátás, 12 egyéb közösségi, személyi szolgáltatás (tudomány, kultúra, művészet, sport), 13 egyéb. A mintához 28 céget választottunk ki, melyek közül 15 helyről kaptunk vissza kitöltött kérdőívet.

A budapesti minta eredményeit feldolgozva a kérdőív néhány kérdését pontosítottuk, és az adatfelvételi vezető összeállította az országos mintát. Az országos lekérdezés 1998 április, május, június hónapja folyamán történt. A mintában 200 budapesti, és 300 vidéki cég szerepel. A vidéki minta az ország 18 megyéjének 25 városát képviseli, melyek mindegyikéből 10 és 20 közötti a feldolgozott kérdőívek száma.

A kérdezést az adatok rögzítése követte, majd megkezdődhetett az eredmények feldolgozása.

### **1. 3. A kérdőív tartalma**

A kérdőív első része (1–9. kérdés) a céggel kapcsolatos információkat rögzíti. Ide tartozik a cég gazdasági és tulajdonformája, tevékenységi köre, ágazati besorolása, nagysága, a középiskolai végzettségű alkalmazottak száma, illetve ennek arányában az angol nyelvtudást igénylő munkakörök száma.

A kérdőív második részének kérdései (10–15. kérdés) a nyelvtudás ellenőrzésére vonatkoznak. Információt kérnek arról, hogy milyen módszerekkel ellenőrzik a nyelvtudást az egyes cégeknél (nyelvvizsgák elfogadása, saját felvételi vizsga stb.), illetve arról, hogy a jelentkezők tudása mennyire megfelelő, mely területeken kielégítő, vagy hiányos, és hogy a megfelelő nyelvtudást hogyan ismeri el a cég. Mivel a vizsgálat elsődleges célja a munkaadók igényeinek vizsgálata az iskolai nyelvvoktatás, illetve a közoktatási vizsgák *eredményessége* szempontjából, pontos információt szeretnénk volna szerezni arról, hogy jelenleg mennyire elfogadottak az érvényben lévő nyelvi vizsgák, és amennyiben ezek nem élvezik a munkaadók bizalmát, milyen módszereket alkalmaznak helyettük a nyelvtudás ellenőrzésére. Mivel a szükséges és elfogadható nyelvtudás szintjének pontos meghatározása meghaladta a vizsgálat kereteit (lásd Módszertani problémák pontját), általánosságban próbáltuk meghatározni, melyek azok a részei a nyelvtudásnak, ahol feltűnő hiányosságok tapasztalhatóak.

A kérdőív harmadik része (16. kérdés) táblázat formájában sorol fel nyelvtudáshoz kötött szakmai tevékenységeket. Az általunk előre megadott 10 tevékenység-típus meghatározásánál segítségünkre volt az OKI Anyanyelvi Érvényesség kérdőíve (OKI, 1994), mely a négy nyelvi alapkészségre (beszédértés, beszédkészség, írott szövegértés, íráskészség) lebontva azonosított tevékenységeket. Az OKI kérdőívben összeállított részletes és kimerítő listát alapul véve, saját tevékenységi listánkat egyrészt a fordítási készség vizsgálatával bővítettük, másrészt viszont nagymértékben leszűkítettük, figyelembe véve azt, hogy vizsgálatunk kizárólag az érettségizett munkavállalókra vonatkozik, akiknek „nyelvi jellegű” feladatai nyilvánvalóan korlátozottabbak a szakképesített, esetleg diplomás alkalmazottakénál. Az így azonosított tevékenységek a következők:

- A. angol nyelvű információt megért,
- B. formanyomtatványt tölt ki,
- C. angol szöveget fordít magyarra,
- D. angol levelet, iratot ír diktálásra, vagy minta után,
- E. angol levelet, iratot ír önállóan,
- F. ismertetőket, szaklapokat olvas,
- G. az angolul hallott, olvasott információt magyarul továbbítja kollégái számára,
- H. külföldieknek hétköznapi ügyekben szóbeli információt ad,
- I. külföldieknek szakmai információt ad,
- J. külföldiekkel telefonbeszélgetést folytat, üzeneteket közvetít,
- K. egyéb.

A táblázat a válaszadó által meghatározott munkakörökben egyenként vizsgálja, hogy az egyes tevékenységekre milyen gyakorisággal van szükség. (Lásd az 1. Mellékletet.)

A kérdőív befejező része (18–21. kérdés) lezárásként arról kérdezi a cégeket, mennyire jelent gondot a nyelvigényes munkakörök betöltése, illetve szerintük várható-e, hogy a nyelvi vizsgák reformja enyhíti majd ezt a gondot. Az eredeti terv szerint részletesebben kívántuk felmérni a munkaadók oktatással kapcsolatos elképzeléseit, vagyis, hogy szerintük hogyan lehetne javítani a nyelvvoktatás színvonalát, de a kérdőív hosszúsága miatt erre a témakörre végül csak jelzésszerűen tudunk utalni.

## 2. Módszertani problémák

A kutatás legfőbb módszertani problémája a *minta kiválasztása* volt. Már a kutatás kezdetekor felmerült a kérdés, hogy elképzelhető-e egyáltalán olyan minta, mely az összes háttérváltozó szempontjából reprezentatív. Az a minta, mely háttérváltozóként megjelöli a cégek gazdasági és tulajdonformáját, nagyságát, az érettségizett alkalmazottak számát, de emellett figyelembe veszi az ágazati és területi eloszlásokat is, sajnos meghaladta a jelen kutatás kereteit. Ennek ellenére törekedtünk arra, hogy minden gazdasági és tulajdonforma és ágazat arányos területi eloszlásban megjelenjen.

Mivel olyan cégekről kívántunk adatokat gyűjteni, melyeknél szükség van nyelvtudásra, az ágazatok arányos megoszlása az egyes településeken szándékosan eltolódik azoknak az ágazatoknak a javára, melyekben nyilvánvalóan gyakrabban fordulnak elő nyelvtudást igénylő munkakörök (pl. idegenforgalom, vendéglátás). Így nem tűzhattük ki célul, hogy meghatározzuk, mely ágazatokban van a legnagyobb igény a megfelelő nyelvtudású középfokú végzettségűekre.

A helyi kérdezőbiztosok az arányokra vonatkozó utasítás alapján választották a cégeket, és mivel a cégeket a nevük alapján igen nehéz volt azonosítani, a mintába bekerült egy-két olyan cég is, melyeknél egyáltalán nincs szükség nyelvtudásra, illetve nem az angol nyelvtudás az elsődleges. Bár ilyenkor az eredeti utasítás szerint újabb céget kellett volna találni, ezt nem mindig minden kérdezőbiztos tette meg, ezért a munka jellegéből következően viszonylag sok a kiesett cím.

A kutatás másik módszertani problémája, hogy kizárólag az angol nyelvtudás iránti keresletet és annak módozatait vizsgálta, miközben egyes, más szempontból megfelelő cégeknél, esetleg területi eloszlásban is jellemzően, más a fő idegen nyelv.

Az, hogy a nyelvtudás szükséges és elvárható szintjének pontosabb meghatározására a kutatáson belül nem kerülhetett sor, szintén elsősorban módszertani nehézség. Ennek elsődleges oka az, hogy a megkérdezettek általában a cégek személyzeti ügyintézői, a munkaerő-felvétel felelősei voltak, akiknek inkább általános benyomásuk, tapasztalatuk van a szükséges nyelvtudásról, de nem feltétlenül azonosak a szakmai döntéshozókkal, az esetleges „helyi vizsgáztatókkal”.

## 3. Az eredmények ismertetése

### 3. 1. A cégek megoszlása

*A cégek gazdasági formája*

Rt.	216 (43,4%)	Alapítvány	8 (1,6%)
Kft.	192 (38,6%)	Vállalat	3 (0,6%)
Költségvetési intézmény	47 (9,4%)	Szövetkezet	3 (0,6%)
Gmk., Bt., Pjt., KHT.	11 (2,2%)	Kisszövetkezet	1 (0,2%)
Egyéni vállalkozó	11 (2,2%)	Egyéb	6 (1,2%)

A táblázatból kitűnik, hogy a megkérdezett cégek között az Rt. és a Kft. a leggyakoribb gazdasági forma, ezeket követik, jóval kisebb arányban a költségvetési intézmények. Az adatokat összevetve a *Magyar Statisztikai Zsebkönyv '97* adataival,

látható, hogy 1997-ben (az összes vállalkozói formát egybevéve) összesen 734 236 működő vállalkozás volt az országban, míg a működő költségvetési és társadalombiztosítási, valamint non-profit szervezetek száma összesen 69 051 volt, ami körülbelül egy tizede a vállalkozások számának. Az 500 céges minta megoszlása arányában csak kissé tér el ettől (vállalkozás: 434, többi: 58).

*A cégek tulajdoni formája 1.*

teljes állami tulajdonú	63 (14,0%)
vegyes	107 (23,8%)
magántulajdon	280 (62,2%)
hiányzó adat	50

A megkérdezett cégek többsége magántulajdonú, valamivel kevesebb, mint egy ötöde vegyes, illetve a legkisebb hányada állami tulajdonú.

*A cégek tulajdonformája 2.*

kizárólag magyar	248 (55,7%)
vegyes	123 (27,6%)
kizárólag külföldi	74 (16,6%)
hiányzó adat	50

A cégeknek valamivel több, mint a fele kizárólag magyar tulajdonú, körülbelül egy negyede vegyes, illetve kb. egy hatoda kizárólag külföldi tulajdonú.

*A cégek ágazati megoszlása*

Ágazat	Válaszok szerinti besorolás
mezőgazdaság	9 (1,8%)
ipar	50 (10,0%)
kereskedelem	74 (14,8%)
vendéglátás	75 (15,0%)
idegenforgalom	63 (12,6%)
közlekedés, posta, távközlés, szállítás, raktározás	46 (9,2%)
pénzügyi szolgáltatás	77 (15,4%)
ingatlanügylet	10 (2,0%)
közigazgatás	23 (4,6%)
oktatás	19 (3,8%)
egészségügyi és szociális ellátás	15 (3,0%)
egyéb közösségi, személyi szolgáltatás (tudomány, kultúra, művészet, sport)	23 (4,6%)
egyéb	16 (3,2%)



Ahogy ezt korábban említettük az ágazati eloszlásnál szándékosan kiemelten szerepelnek az általunk „nyelvigényesnek” tartott ágazatok. (idegenforgalom, vendéglátás, kereskedelem, pénzügyi szolgáltatás)

**Az alkalmazottak száma**

kis cég	1–15 (személy)	155 (32,0%)
közepes	16–99	167 (34,4%)
nagy cég	100–	163 (33,6%)
hiányzó adat		15

Az adatok könnyebb áttekinthetősége érdekében, az alkalmazottak száma alapján, utólag háromféle (kis, közepes és nagy) céget különítettünk el, melyek láthatóan körülbelül egyforma arányban fordulnak elő a mintában.

**A középiskolai végzettséghez kötött munkahelyek számának aránya az összes alkalmazott számához képest**

Alkalmazottak százalékos aránya	Cégek száma	Cégek százalékos aránya
0–10%	27	5,6%
11–30%	70	14,5%
31–60%	150	31,1%
61–99%	126	26,1%
100%	109	22,6%
hiányzó adat	18	

A cégek nagy többségénél tehát a munkahelyek minimum 31%-a középiskolai végzettséghez kötött, de meglepően magas az olyan cégek aránya, ahol minden munkakör ilyen.

**A középiskolai végzettséghez kötött munkahelyeken belül az angol nyelvtudást igénylő munkahelyek számának aránya**

Alkalmazottak százalékos aránya	Cégek száma	Cégek százalékos aránya
0–10%	83	16,9%
11–30%	101	20,6%
31–60%	104	21,2%
61–99%	61	12,4%
100%	141	28,8%
hiányzó adat	10	

Látható, hogy igen magas az olyan cégek aránya, ahol minden középiskolai végzettséghez kötött munkakörben szükség van nyelvtudásra (141), illetve a cégek kb. felénél 11–60% ez az arány.

*A fentiekből azoknak az alkalmazottaknak az aránya, akik megfelelnek a nyelvi követelményeknek*

Alkalmazottak százalékos aránya	Cégek száma	Cégek százalékos aránya
0-10%	27	5,7%
11-30%	58	12,2%
31-60%	113	23,7%
61-90%	53	11,1%
100%	226	47,4%
hiányzó adat	23	

A vizsgált cégek kb. felénél (226) a nyelvigényes munkakörökben megfelelő a nyelvtudás, ami egyben azt is jelenti, hogy a többi cégnél viszont nem. A cégek kb. egy negyedénél (113) a nyelvigényes munkakörökben az alkalmazottak 31–60%-nak megfelelő a nyelvtudása.

### **3. 2. A nyelvtudás ellenőrzése**

*A nyelvtudás ellenőrzésének leggyakoribb formái a cégeknél*

1. bemondásra	85 (17,4%)
2. szóbeli interjúval	101 (20,7%)
3. írásbeli feladattal	9 (1,8%)
4. nyelvvizsgálóval	209 (42,7%)
5. nyelvvizsgálóval + 1, 2, 3	85 (17,4%)
hiányzó adat	11

A cégek több mint fele tehát (209+85) nyelvvizsga segítségével, vagy a nyelvvizsga és még a saját kiegészítő vizsgája segítségével ellenőrzi a nyelvtudást. A cégek kb. egy ötödénél szóbeli interjúkra is sor kerül. A keresztátlák adatai szerint, ez elsősorban a magántulajdonú, vállalkozás jellegű cégeknél fordul elő. Meglepően magas azoknak a cégeknek az száma, ahol „bemondásra” is elfogadják a nyelvtudás meglétét, tehát semmilyen módon nem ellenőrzik (85). A keresztátlák adatai szerint ez leginkább az állami tulajdonú és költségvetési cégeknél fordul elő.

*Az említett nyelvvizsgák gyakorisága (294 cég említette a nyelvvizsgákat)*

Nyelvvizsga	Cégek száma (%)
állami nyelvvizsga	260 (88,4%)
nemzetközi nyelvvizsga	120 (40,8%)
érettségi vizsga angol nyelvből	104 (35,4%)
Szakérettségi vizsga angol nyelvből	65 (22,1%)

A nyelvvizsgákat említő cégek közül messze a legmagasabb azoknak az aránya, akik az állami nyelvvizsgát elfogadják. Körülbelül fele annyi cég fogadja el a nemzetközi nyelvvizsgákat, és a 294 cég kb. egyharmada veszi figyelembe a nyelvi

érettségi vizsgát. Különösen érdekes, hogy a szakközépiskolákban letett érettségit ilyen kis arányban említették, hiszen annak elsődleges célja éppen a munkavállalás szakmai előkészítése.

**A megfelelő nyelvtudással rendelkező állásra jelentkezők aránya**

Megfelelő jelentkezők aránya	Cégek száma
0-10%	46 (10,6%)
11-30%	56 (12,9%)
31-60%	81 (18,7%)
61-99%	95 (21,9%)
100%	156 (35,9%)

A jelentkezők nyelvtudása csak a cégek valamivel több, mint egyharmadánál 100%-ig megfelelő. Ezt az adatot érdemes összevetni a korábbi A/8. kérdés eredményével, ahol a már ott dolgozó alkalmazottakra vonatkozóan tettünk fel hasonló kérdést. Az arra a kérdésre adott válaszban a cégek kb. felénél volt 100%-ig megfelelő a nyelvi szint, amiből arra lehet következtetni, hogy bármilyen eszközzel is, de a cégek viszonylag sikeresen szűrik ki az alkalmatlan jelentkezőket.

**Azok a nyelvi területek, amelyeken az elutasított jelöltek nyelvtudása a leghiányosabb (265 válaszból)**

Nyelvi terület	Cégek száma(%)
hallás utáni megértés	138 (52,1%)
fordítás	67 (25,3%)
írás	55 (20,8%)
írott szöveg értés	34 (12,8%)
beszéd	175 (66,0%)

A táblázat világosan mutatja, hogy a *beszéd* és a *beszédértés* az a két terület, ahol a legnagyobb hiányosságok tapasztalhatók. Ezt követi viszonylag magas aránnyal a fordítás, majd az írás, és legkisebb arányban az írott szövegértés.

**Alkalmazznak-e a cégek nem megfelelő nyelvtudású jelölteket?**

nem	268 (71,7%)
igen	106 (28,3%)
hiányzó adat	126

A válaszoló cégek igen magas aránya, majdnem egy harmada, kényszerül arra, hogy nem megfelelő nyelvtudású alkalmazottat is felvegyen.

**Magasabb fizetést kapnak-e az angol nyelvtudással rendelkező alkalmazottak?**

nem	167 (34,0%)
igen, nyelvpótlékot kapnak	157 (32,0%)
igen, beépült a fizetésbe	167 (34,0%)
hiányzó adat	9

A cégek kb. egy harmada fizet nyelvpótlékot. A kereszt táblák adatai szerint ezek elsősorban a költségvetési intézmények, ahol ez törvényi előírás. A vállalkozás jellegű, illetve magántulajdonú cégek nagy része azonban a nyelvtudást vagy magasabb fizetéssel honorálja, vagy a szaktudás természetes részeként kezeli.

**3.3. A tevékenységek és munkakörök gyakorisága**

A kérdőív 16 kérdése (lásd az 1. Mellékletet), ahogy már említettük, táblázat formájában kért információt a cégeknél előforduló legfontosabb „nyelvigényes” munkakörökről, illetve arról, hogy az egyes munkakörökben milyen gyakorisággal alkalmazzák az általunk előre meghatározott tevékenységeket. A munkakörökre vonatkozó adatokat „labelling” eljárással dolgoztuk fel, így a következő 19 munkakört azonosítottuk:

1. kereskedelmi képviselő, irodavezető,
2. marketing szakember, menedzser, értékesítési ügyintéző,
3. levelező, bonyolító,
4. eladó, kereskedő,
5. titkár, titkárnő, titkársági adminisztrátor,
6. számítógép-kezelő, rendszergazda,
7. telefonkezelő, telefonközpontos,
8. beszerzéssel foglalkozó ügyintéző,
9. szállítmányozási ügyintéző,
10. a cég üzemeltetéséhez kapcsolódó egyéb foglalkozások (gondnok, raktáros),
11. pénztáros, valuta-pénztáros,
12. deviza-, folyószámla ügyintéző,
13. idegenforgalmi ügyintéző, szervező,
14. vendéglátóipari szakalkalmazott (felszolgáló),
15. vendéglátóipari nem szakalkalmazott (londiner),
16. ügyfélforgalommal kapcsolatos egyéb munkakörök,
17. a cég profiljához tartozó szakalkalmazott (ingatlanközvetítő, könyvtáros, jegyvizsgáló),
18. üzemegység vezető (telepvezető),
19. egyéb.

A 19 munkakör és a 11 tevékenység (A-K) (lásd a 36. lapon) gyakorisági adatait Excel táblázatokban dolgoztuk fel. A táblázatokban megtalálhatók az adatok egyenként a 19 munkakörre, tehát hogy milyen gyakran használják az egyes tevékenységeket munkakörök szerint, illetve a tevékenységek összgyakorisága és a munkakörök említettsége. Ebből az igen nagy adatmennyiségből 3 táblázatot emelnék ki (2., 3., 4. Melléklet).

Eszerint a tevékenységek gyakorisága következőképpen alakul:

1. angol nyelvű információt megért (A),
2. külföldinek szakmai információt ad (I),
3. külföldinek hétköznapi ügyekben szóbeli információt ad (H),
4. az angolul hallott, olvasott információt magyarul továbbítja (G),
5. külföldiekkel telefonbeszélgetést folytat, üzeneteket közvetít (J),
6. angol szöveget fordít magyarra (C),
7. ismertetőket, szaklapokat olvas (F),
8. formanyomtatványt tölt ki (B),
9. angol levelet, iratot ír, diktálás vagy minta után (D),
10. angol levelet vagy iratot ír önállóan (E).

Ez a sorrend világosan mutatja, hogy a beszédértés és a beszédkézség messze a leggyakrabban emlegetett készség, tehát erre van a legnagyobb szükség. A beszélt szövegértés (A), a külföldinek szóbeli információ adása (H), a külföldinek szakmai információ adása (I), a telefonálás és ügyintézés (J) a leggyakrabban, naponta végzett tevékenységek. Ezt a két területet emelték ki korábban, amikor a hiányosságokra kérdeztünk, tehát itt mutatkoznak a legnagyobb hiányosságok.

Az egyik nyelvről a másikra való „közvetítés” is gyakori tevékenységnek tűnik (angol információ szóbeli továbbítása a 4. helyen, a hagyományos fordítás pedig a 6. helyen szerepel).

Feltűnően ritkán van szükség azonban az írásbeli tevékenységekre (D, E), valószínűleg az önálló írásos tevékenység a magasabb képzettségűek feladatai közé tartozik.

A 19 meghatározott munkakör közül a leggyakrabban említettetek rangsora a következő:

1. vendéglátó-ipari szakalkalmazott,
2. cégprofil szakalkalmazott,
3. a cég üzemeltetéséhez kapcsolódó egyéb foglalkozás,
4. titkár, titkárnő,
5. pénztáros, valutapénztáros,
6. eladó, kereskedő.

### **Az eredmények összefoglalása**

- Az állásokra jelentkezők nyelvtudása általában nem megfelelő. (Csak a cégek 36%-a száz százalékosan elégedett.)
- A nyelvtudás ellenőrzése a cégeknél a legkülönbözőbb módszerekkel, és nem egyforma alapossággal történik. (A cégek viszonylag magas (17,4) százaléka „bemondásra” elismeri a nyelvtudást, és míg cégek ugyanennyi (17,4) százaléka a nyelvvizsgákon felül külön vizsgát szervez!)
- Az állami nyelvvizsgával és a nemzetközi vizsgákkal összevetve a jelenlegi érettségi presztízse igen alacsony a munkaadók körében.
- A munkaadók elvárásai a nyelvtudási készségek tekintetében egyértelműen a *beszédértés* és a *beszéd* területén a legmagasabbak, vagyis ezeken a területeken tapasztalják a legnagyobb hiányosságokat. Csak ezután következik fontossági sorrendben: a fordítás, az írás és az írott szövegolvasási készség.

- A két nyelv közötti „közvetítés” szóban a negyedik, írásban a hatodik helyen szerepel a szükséges készségek fontossági listáján, ami nem támasztja alá a szakemberek egy részének azt a véleményét, hogy „nincs rá szükség”, illetve kizárólag a nyelvvizsgára való felkészítés miatt fontos.
- A különböző munkakörökben előforduló tevékenységek gyakorisági rangsora is a fenti igényt igazolja (lásd a Tevékenységek és munkakörök gyakorisága című pontot).
- A kérdezettek által meghatározott munkakörök közül a leggyakoribbakban egyértelműen dominálnak a szóbeli kommunikációt igénylő feladatok (lásd a Tevékenységek és munkakörök gyakorisága című pontot).

### **Hogyan használhatók fel az eredmények a vizsgafejlesztésben?**

- Ha a tervezett középszintű érettségi vizsga meg akar felelni a munkaadók elvárásainak, akkor feltétlenül tartalmaznia kell a beszédértési vizsgarészt. Jelenleg ez nem része az érettségi vizsgának. Annak ellenére, hogy ez a komponens fejlesztés és lebonyolítás szempontjából is igen összetett (autentikus hanganyagok beszerzése, központi lebonyolítás, szakszerű hangfelvételek stb.), a munkaadók igényei szerint is elengedhetetlenül fontos. Az új komponens bevezetésének pozitív visszahatása pedig javítaná a nyelvtanítás színvonalát, változatosságát. Jelenleg az általában „vizsgafelkészítő jellegű” oktatásból szinte teljesen kimarad a beszédértés fejlesztése, hiszen nem minden vizsgán kéri számon.
- A szóbeli vizsgának nagyobb hangsúllyal kell szerepelnie a vizsgán belül, és szakszerűségét fejleszteni kell. A jelenlegi szóbeli érettségi vizsgán a tanár általában előre megadott témákról „beszélget” a diákokkal. A tervezett szóbeli vizsgát feltétlenül legalább egy külső értékelő segítségével kell lebonyolítani, és a feladatok változatosságát, kommunikatívabb jellegét kipróbálással kell biztosítani.

### **A vizsgálat folytatása**

Meggyőződésem, hogy a jelen vizsgálat hozzájárulhat ahhoz, hogy a jövőben tantervek és a vizsgaszemplicifikációk készítői tudatosabban vehessék figyelembe a munkaadók igényeit, de ehhez (a most ismertett eredmények figyelembevételével) feltétlenül szükséges lenne egy átfogóbb érvényességi vizsgálat, mely egyrészt pontosabban meghatározza a munkaadók által elvárt nyelvi szinteket, másrészt felméri a munkavállalók igényeit, véleményét és az iskolai nyelvtanítás eredményességét.

---

## **Jegyzetek**

<sup>1</sup> Az Európa Tanács a nyelvtanítás és a nyelvtanulás célját és kereteit meghatározó dokumentumai a nyelvtudás következő hat szintjét állapították meg: 1. Breakthrough (Minimumszint), 2. Waystage (Alapszint) 3. Threshold (Küszöbszint) 4. Vantage (Középszint) 5. Operational Proficiency (Haladó szint) 6. Mastery (Mesterszint), Council of Europe, 1996

<sup>2</sup> CITO – Holland Tantervi és Vizsgaközpont; OKI ÉK – Országos Közoktatási Intézet, Értékelési Központ

# 1. Melléklet

(A kérdőív 16. kérdése)

16.) Önöknél milyen (középfokú végzettséget igénylő) munkakörökben nélkülözhetetlen (alapkövetelmény) az angol nyelv tudása?

Hányan dolgoznak ebben a munkakörben?

Kérem, mondja meg a VÁLASZLAP segítségével, hogy ebben a munkakörben, milyen nyelvtudást igénylő teendőket kell végezni, és azt milyen gyakran?

A munkaköröket írja be a pontozott vonalra, a tevékenységek gyakoriság kódját pedig függőlegesen alá, a tevékenységgel egy sorba!  
 Tevékenységek gyakorisági kódja: 4 – naponta, 3 – hetente néhányszor, 2 – havonta néhányszor, 1 – évente néhányszor, 0 – soha

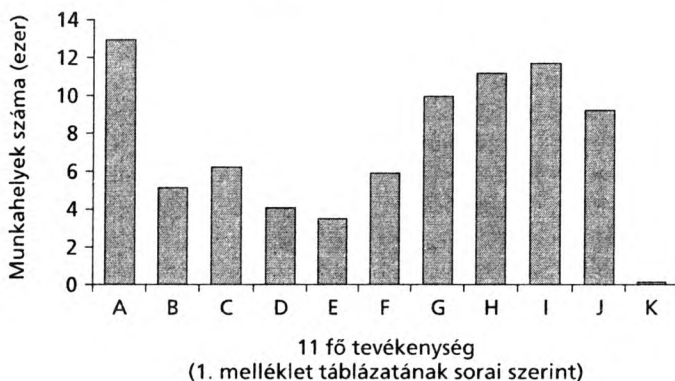
Tevékenységek	1. ....	2. ....	3. ....	4. ....	5. ....
	MUNKAKÖRBEN Hányan dolgoznak ebben a munkakörben? ..... fő	MUNKAKÖRBEN Hányan dolgoznak ebben a munkakörben? ..... fő	MUNKAKÖRBEN Hányan dolgoznak ebben a munkakörben? ..... fő	MUNKAKÖRBEN Hányan dolgoznak ebben a munkakörben? ..... fő	MUNKAKÖRBEN Hányan dolgoznak ebben a munkakörben? ..... fő
A angol nyelvű információt megért					
B formanyomtatványt tölt ki					
C angol szöveget fordít magyarra					
D angol levelet, iratot ír diktálás, vagy minta után					
E angol levelet, iratot ír önállóan					
F ismertetőket, szaklapokat olvas					
G az angolul hallott, olvasott információt magyarul továbbítja kollégái számára					
H külföldieknek hétköznapi ügyekben szóbeli információt ad					
I külföldieknek szakmai információt ad					
J külföldiekkel telefonbeszélgetést folytat, üzeneteket közvetít					
K egyéb, éspedig: .....					

## 2. Melléklet

Az egyes tevékenységek említése az összes munkahelyen

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
munkahelyek száma	12 907	5 116	6 207	4 078	3 504	5 913	9 955	11 157	11 706	9 225	111

A táblázat betűinek jelentése az 1. melléklet táblázatának sorai szerint.

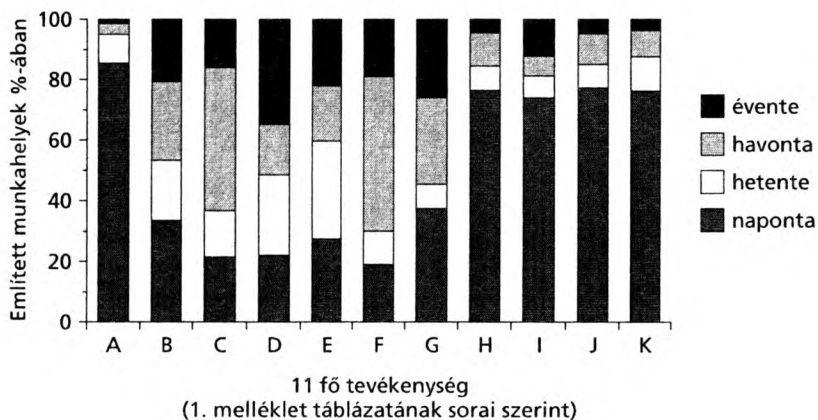


## 3. Melléklet

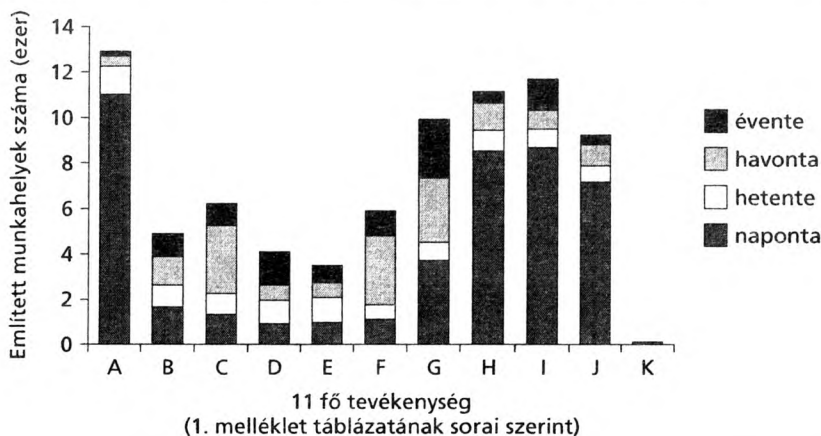
Az egyes tevékenységekre milyen gyakran van szükség az összes munkahelyen

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
naponta	11 012	1647	1336	903	958	1132	3731	8 530	8 664	7144	86
hetente	1 235	961	933	1072	1 131	643	799	922	846	708	13
havonta	469	1263	2952	681	637	3006	2816	1 205	801	937	10
évente	193	1019	986	1422	778	1132	2606	502	1 397	436	4
soha	802	8821	7504	9633	10 207	7798	3756	2 552	2 003	4486	-
összes	12 909	4890	6207	4078	3 504	5913	9955	11 159	11 708	9225	113

A táblázat betűinek jelentése az 1. melléklet táblázatának sorai szerint.







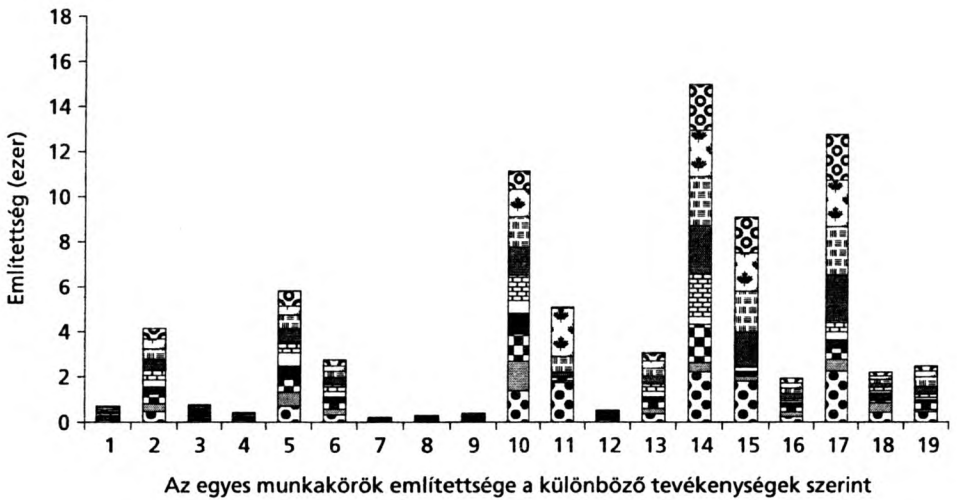
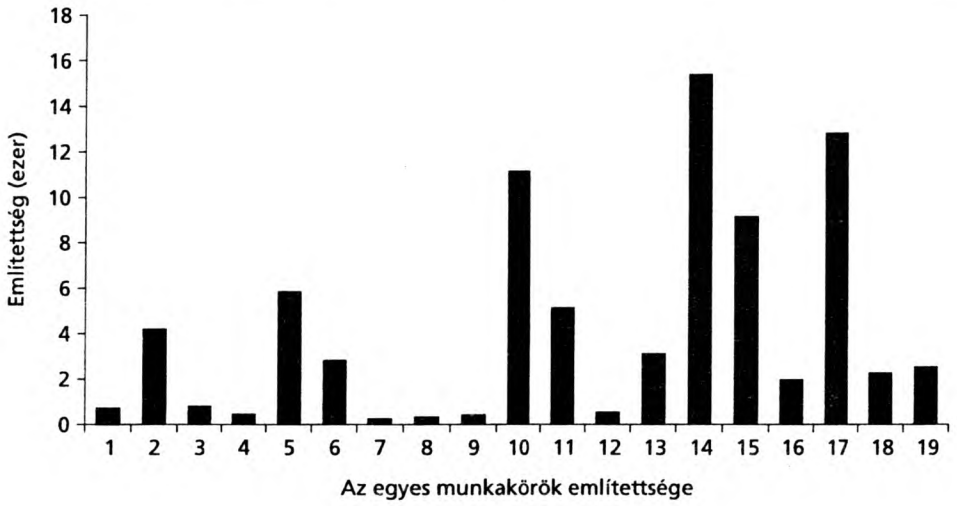
## 4. Melléklet

Az egyes tevékenységek említettsége az összes munkahelyen

- |   |  |
|---|--|
| 1 kereskedelmi képviselő, irodavezető<br>2 marketingszakember, menedzser, értékesítési ügyintéző<br>3 levelező, bonyolító<br>4 eladó, kereskedő<br>5 titkár, titkárnő, titkársági adminisztrátor<br>6 számítógép-kezelő, rendszergazda<br>7 telefonkezelő, telefonközpontos<br>8 beszerzéssel foglalkozó ügyintéző<br>9 szállítmányozási ügyintéző<br>10 a cég üzemeltetéséhez kapcsolódó egyéb foglalkozások (gondnok, raktáros) | 11 pénztáros, valuta-pénztáros<br>12 deviza-, folyószámla ügyintéző<br>13 idegenforgalmi ügyintéző, szervező<br>14 vendéglátóipari szakalkalmazott (felszolgáló)<br>15 vendéglátóipari nem szakalkalmazott (londiner)<br>16 ügyfélforgalommal kapcsolatos egyéb munkakörök<br>17 a cég profiljához tartozó szakalkalmazott (ingatlanközvetítő, könyvtáros)<br>18 üzemegység vezető (telepvezető)<br>19 egyéb |
|---|--|

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	össz.
1	96	24	70	51	52	91	93	95	94	51	2	719
2	475	340	420	317	315	466	467	462	433	471	3	4169
3	85	84	85	82	77	79	79	78	81	85	1	816
4	92	51	34	23	24	24	27	88	57	34	0	454
5	714	610	577	592	590	469	602	612	407	664	15	5852
6	324	264	280	250	242	319	312	268	269	274	7	2809
7	35	27	27	27	17	17	19	35	28	35	0	267
8	35	49	29	28	28	35	45	24	30	35	0	338
9	52	62	54	44	34	34	24	37	37	39	0	417
10	1390	1309	1210	906	574	1147	1245	1343	1233	799	10	11166
11	1731	83	153	19	17	39	170	718	2130	65	0	5125
12	88	67	73	10	45	36	50	54	80	47	0	550
13	377	239	335	188	232	329	350	353	338	344	39	3124
14	2218	433	1695	348	343	1902	2137	2192	2044	2043	19	15374
15	1805	216	16	212	212	19	1548	1801	1716	1586	11	9142
16	241	211	219	186	100	96	227	240	239	219	0	1978
17	2245	541	497	369	366	499	2052	2137	2078	2020	3	12807
18	446	405	124	304	118	166	167	183	159	174	1	2247
19	456	101	309	122	118	146	341	437	253	240	0	2523
össz.	12907	5116	6207	4078	3504	5913	9955	11157	11706	9225	111	79879

A táblázat betűinek jelentése az 1. melléklet táblázatának sorai szerint.



A
  B
  C
  D
  E
  F
  G
  H
  I
  J
  K

## IRODALOM

- Csapó Benő (szerk.) (1998). *Az iskolai tudás*, Osiris: Budapest
- Glopper, K. és Horváth Zsuzsa (1996). „Anyanyelvi érvényességi vizsgálat.” in: *Tantárgyi feladatbankok, standard vizsgáztatás (egy holland-magyar együttműködés tapasztalatai)*. Konferenciaanyag. CITO – OKI – ÉK: Budapest
- Lukács K., Major Éva, Szákáné Gyapay M. és Vándor J. (1997). „Az érettségi részletes vizsgakövetelményei.” Tervezet. OKI: Budapest.
- OKI Értékelési Központ – Szocioreflex Kft. (1994). „Anyanyelvi Érvényesség.” Kérdőív.

### KÉTNYELVŰ OLVASMÁNYOK

#### Angol–magyar

Roald Dahl: <i>Jámbor örömök</i>	128 oldal, 850 Ft
Charles and Mary Lamb: <i>Shakespeare mesék</i>	124 oldal, 720 Ft
Jack London: <i>A fehér csend</i>	104 oldal, 700 Ft
Edgar Allan Poe: <i>A fekete macska</i>	168 oldal, 980 Ft
Mark Twain: <i>Az egymillió fontos bankjegy</i>	120 oldal, 650 Ft

#### Újdonság

Shakespeare: <i>Hamlet</i>	312 oldal, 1550 Ft
----------------------------	--------------------

#### Német–magyar

Erich Kästner: <i>Az állatok konferenciája</i>	128 oldal, 800 Ft
Jacob und Wilhelm Grimm: <i>Hamupipőke</i>	128 oldal, 850 Ft

#### Előkészületben

Karl May: <i>Az indián anya</i>	kb. 108 oldal, kb. 800 Ft
---------------------------------	---------------------------

---

CORVINA

---

A Nemzeti Tankönyvkiadó  
az íráskészség fejlesztéséhez ajánlja

Boócz-Barna Katalin  
Kóczyán Nóra  
Bettina Leitner

# Schreiben

című könyvét

A könyv bemutatja a hétköznapi életben leggyakrabban előforduló  
szövegfajtákat, segítségével többek között  
megtanulhatjuk/megtaníthatjuk

*hogyan írjunk* · üdvözlőlapot,  
· hivatalos levelet,  
· olvasói levelet,  
· recenziót,

*hogyan adjunk fel* · táviratot,  
· apróhirdetést,

*hogyan kell kitölteni* · baleseti bejelentőt,  
· jelentkezési lapot egy német,  
vagy osztrák egyetemre/főiskolára

*hogyan jegyzeteljünk,*

*mit írjunk a szerződésbe,* ha autót vásárolunk.

A különböző nehézségű feladatsorok adott szövegfajta elkészítéséhez  
szükséges *stratégiák és technikák* rövid bemutatásával kezdődnek.

A tanulók lépésről lépésre sajátíthatják el a szükséges stratégiákat és  
technikákat, a *szövegszerkezet felismerésétől a szabad szövegalkotásig.*

A feladatsorok egyaránt fejlesztik a receptív és a produktív készségeket.

Ezenkívül vannak a könyvben olyan *játékos, a tanulók kreativitására építő  
gyakorlatok is,* amelyeket akár kezdő/újrakezdő csoportokban is sikerrel  
elvégezhetünk.

Raktári szám: 56369 · Terjedelem: 128 oldal · Ár: 624 Ft

SZÉNICH ALEXANDRA – EINHORN ÁGNES

# **Az érettségizők német íráskészségéről**

## **Az új érettségi első próbamérésének tanulságai**

### **A vizsgafejlesztés folyamata**

Az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontjában 1996 óta folyik a német érettségi vizsga fejlesztése. A részletes vizsgakövetelmények tervezetének kidolgozása után 1998-ban kezdődött el a második munkaszakasz, a vizsgamodell kialakítása, melynek célja a vizsga belső szerkezetének és az egyes vizsgarészek formájának meghatározása. A fejlesztési folyamat alapvető jellemzője a ciklikusság: a munkahipotézisek alapján összeállított tesztfüzetek kipróbálása után a hipotézisek átdolgozására, majd újabb mérésekre kerül sor. A fejlesztési munka eredményeként a szakmai viták és a többi nyelven dolgozó munkacsoporttal való egyeztetés után készül el a módosított követelményrendszer és a vizsgaleírás, amely a vizsga tartalmára és lebonyolítására vonatkozó összes részletet tartalmazza.

A megreformált német érettségi vizsga a jelenleg érvényben levő tervek szerint a négy kommunikatív készséget valamint a nyelvtani és lexikai kompetenciát célzottan mérő részekből fog állni. A különböző nyelvi vizsgákban hatodik elemként szereplő fordítási rész helyett a teszt egyéb részeibe integrált feladatokkal mérjük majd a közvetítés képességét. A vizsgafejlesztés folyamatában 1998 decemberében került sor az első mérésre, melyen az olvasás, az írás, valamint a nyelvtan és szókincs részhez készült tesztfüzeteket próbáltuk ki. A mérés a következő kérdéskörökre irányult:

- a tesztfüzetek nehézségi szintjének kipróbálása,
- a tesztfüzetek belső szerkezete,
- a különböző feladattípusok, illetve a konkrét feladatok használhatósága,
- a javítási és értékelési útmutatók használhatósága.

Ezen a helyen külön ki kell térni a szintmeghatározás nehézségeire. A vizsgaszint kialakításakor kettős kihívásnak kell megfelelni: szem előtt kell tartani mind az elvárásokat, mind a lehetőségek végességét. A középszint meghatározásakor egyrészt figyelembe kell venni az Európai Unió minimális célkitűzéseit, mely szerint kívánatos, hogy a diákok saját anyanyelvükön kívül legalább egy európai nyelvet beszéljenek olyan szinten, mely eredményes kommunikációt tesz lehetővé. Ez az Európa Tanács szintrendszerében a B1-es szintnek (Threshold Level, Kontaktschwelle) felel meg. Másrészt az idegen nyelv státuszát tekintve kötelező érettségi tárgy, biztosítani kell tehát, hogy a középszintű vizsgára való eredményes felkészülés lehetősége az ország bármely középiskolájában adott legyen. A kérdés tehát az, hogy biztosíthatók-e minden középiskolában olyan feltételek az új érettségi vizsga bevezetéséig, melyek alapján az Európai Unió által javasolt nyelvi szint elérése reális lehet. Az emelt szint

meghatározásánál figyelembe kell venni a lehetséges felhasználók, így az érintett felsőoktatási intézmények elvárásait, ami a német közös érettségi-felvételi vizsga esetén nagyon magas szintű nyelvtudást jelent. Az 1998-as mérés egyik legfontosabb célja az volt, hogy az elvárások és a becsült lehetőségek felől közelítő szintmeghatározást szembe-tesse a realitásokkal. A mérésben összesen 23 önként jelentkező tanár vett részt 17 iskolából, melyek közül 8 gimnázium, 5 szakközépiskola, valamint 4 szakközépiskola és gimnázium volt. Elsősorban arra törekedtünk, hogy átlagos lehetőségekkel rendelkező iskolákban elérhető teljesítmények alapján alkossunk képet a nyelvtudás szintjéről. A tanulói kérdőívek adatai alapján megállapíthatjuk, hogy mintánk a középszintű feladatsor kipróbálásához volt jobban használható.

Jelen tanulmány kereteit meghaladná a mérési eredmények teljeskörű elemzése, ezért a következőkben csak az írásfüzetek eredményeiben megnyilvánuló tendenciákat mutatjuk be részletesen.

### **Az írásfüzetek kipróbálásának eredményei és a tanulságok**

A vizsgarész célja az íráskészség mint célkészség mérése, azaz annak megállapítása, hogyan képes magát a vizsgázó írásban kifejezni, illetve a mindennapi élethez, munkavállaláshoz vagy a továbbtanuláshoz kapcsolódó írásbeli feladatokat elvégezni.

Mivel a középszintű vizsga különböző nyelvtudási szinteket fog át, a tesztfüzetek összeállításánál problémát jelentett a középszint megfelelő „széthúzása”, azaz annak megoldása, hogy a még elfogadható és a kiváló teljesítmények közötti nagy különbség a különböző nehézségű feladatok révén érzékelhetővé váljon. Ezt úgy próbáltuk megoldani, hogy minden tesztben kialakítottunk egy alacsony követelményszintű sávot, mely sávba tartozó feladatok elfogadható megoldása a vizsga sikeres teljesítését jelenti. Az íráskészség mérésénél úgy tűnt, hogy egy feladattal nem oldható meg a teljesítmények megfelelő differenciálása, a leggyengébb, de még elfogadható tanulói teljesítmények elkülönítése. Ezért úgy döntöttünk, hogy középszinten két feladatot kell megoldaniuk a vizsgázóknak. Az emelt szinten ez a probléma egy feladattal is megoldható volt.

A két tesztfüzetben a feladatokat németül fogalmaztuk meg, a dolgozatok összehasonlíthatóságát tartalmi irányító szempontokkal és az elvárt szöveghossz megadásával (szavak száma) biztosítottuk. Minden feladat tartalmazott kiindulási szöveget. A középszint feladataihoz és az emelt szinthez külön javítási és értékelési útmutatók készültek, összesen három. Az útmutatók közös jellemzője, hogy a nemzetközi vizsgáztatási gyakorlatban az íráskészség mérésére használatos analitikus skálák mintáját követik, azaz különböző értékelési szempontokat, ezeken belül pedig pontosan körülírt szinteket tartalmaznak.

### **Középszint**

*Az 1998. decemberi méréshez használt írás 1. füzet szerkezete (60 perc)*

Szövegfajta	Szöveghossz (szavak száma)	Pontszám
I. félhivatalos levél	80–120	12
II. olvasói levél vagy állásfoglalás	100–140	20
Összesen:	180–260	32

A pontszámok az értékelésnél használt munkapontokat jelölik, a két feladat egymáshoz viszonyított pontaránya még nem meghatározott.

### 1. Feladat

Az első feladat hivatott arra, hogy a leggyengébb, de még elfogadható szinten teljesítő tanulók számára lehetővé tegye a sikeres vizsgázást. Ebben az alsó sávban a kommunikatív funkció következetes érvényesítésére törekedtünk, ezért olyan szövegfajtát választottunk, amit a tanulók valós élethelyzetekben írhatnak. A konkrét feladat a kipróbálás során használhatónak bizonyult, csak kisebb formai változtatások szükségesek.

*Értékelési szempontok – Írás 1. 1. feladat*

Szempont	Pontszám
Tartalom	3
Szövegalkotás	3
Nyelvtan és szókincs	6
Összesen:	12

A középszintű füzetet 174 tanuló írta meg. A tartalom szempontjának értékelésénél sok dolgozatot kellett 0 ponttal értékelni, annak ellenére, hogy a tartalom 0 pontos szintjének leírásában az szerepelt, hogy a tanuló az öt megadott irányító szempontból kettőt vagy annál kevesebbet dolgozott ki részletesen. Ez annál meglepőbb, mivel az öt szempontból kettő a tanuló személyével kapcsolatos alapvető adatokra kérdezett rá, tehát a nyelvtanulás kezdetén megtanult panelek használatát tette lehetővé.

A szövegalkotás szempontjánál ezen a szinten csak azt értékeltük, hogy a létrehozott szöveg megfelel-e a levéllel mint szövegfajtaival szemben állított formai követelményeknek, valamint a levél hangneme megfelel-e a címzetthez való viszonyoknak és a közlési szándéknak. Az értékelési szempontokon belül a szintek leírásánál igen „toleránsak” voltunk: amennyiben a tanuló törekedett a levélforma betartására, azaz megkísérelt megszólítást írni, és volt aláírás, egy ponttal értékeltük dolgozatát. Ennek ellenére igen nagy volt a 0 pontos dolgozatok aránya, ami arra enged következtetni, hogy a tanulók nagy része nincs tisztában a szövegfajta formai sajátosságaival.

A nyelvtan és szókincs szempontjánál az egyes hibák súlyozása annak alapján történt, hogy milyen mértékben nehezítették a megértést. A 0 pontos dolgozatok aránya megegyezett a tartalom szempontjánál így értékelt dolgozatok arányával.

### 2. Feladat

A második rész célja a minimum szint feletti tanulói teljesítmények további differenciálása. Itt két feladat közül választhattak a tanulók, melyeknél nemcsak a téma, hanem a szövegfajta is különböző volt. Ez a rész három tanulsággal szolgált számunkra. Egyrészt be kellett látnunk, hogy sem itt, sem az emelt szinten nem ragaszkodhatunk a kommunikatív funkció következetes érvényesítéséhez, mert ez nagyon leszűkíti az alkalmazható szövegfajták körét. Kevés az olyan szövegfajta, mely mellett, hogy a kommunikativitás elvének megfelel, a gondolati és nyelvi komplexitás-

nak is teret ad, és ismerete a középiskolai nyelvtanulás végén megkövetelhető. Másrészt a javítás során egyértelművé vált, hogy a dolgozatok összehasonlíthatósága érdekében azonos szövegfajta mellett különböző témák megadása a célszerű. Harmadrészt a konkrét feladatokra vonatkozóan kiderült, hogy változtatásra szorulnak, pl. az irányító szempontokat kiegészítendő kérdés formájában érdemes megfogalmazni, mert ez is azt sugallja a tanulóknak, hogy egy-egy szempontról részletesebben írjanak.

*Értékelési szempontok – Írás 1, 2. feladat*

Szempont	Pontszám
Tartalom	5
Szövegalkotás	5
Szókincs, kifejezésmód	5
Nyelvtan, helyesírás	5
Összesen:	20

A javítási és értékelés útmutató az elsőhöz képest differenciáltabb, külön szempontként kezeli a szókincset és a nyelvtant, valamint a szövegalkotás szempontnál a formai jegyeken túlmenően a szövegösszefüggés tartalmi és nyelvi elemeinek használatát is vizsgálja. Bár itt is magas a 0 pontos dolgozatok száma, ez elsősorban arra vezethető vissza, hogy sokan el sem kezdték a feladatot, vagy éppen csak belekezdték a megoldásba.

## **Emelt szint**

*Az 1998. decemberi méréshez használt Írás 2 füzet szerkezete (90 perc)*

Szövegfajta	Szöveg hossz (szavak száma)	Pontszám
olvasói levél (választási lehetőség két téma közül)	350–450	20

Az emelt szinten két téma közül választhatnak a tanulók, mindkettőt olvasói levél formájában kellett kifejteni. A szövegfajtura vonatkozóan a középszint megállapításai érvényesek. A megadott témák nehéznek bizonyultak, változtatásra szorul továbbá a kiindulási szövegek hossza is.

*Értékelési szempontok – Írás, 2*

Szempont	Pontszám
Tartalom	5
Szövegalkotás	5
Szókincs, kifejezésmód	5
Nyelvtan, helyesírás	5
Összesen:	20



Az emelt szintű tesztfüzetet 105 tanuló írta meg, de a minta teljesítőképessége feltehetően gyengébb volt a célcsoporténál. A javítás és értékelés a középszinten is használatos szempontok alapján történt, a szempontokon belül a szintek magasabban helyezkedtek el. A 0 pontos dolgozatok száma a többi értékelési szemponthoz képest feltűnően magas a tartalom szempontnál (105/38), ami arra enged következtetni, hogy sokaknak nem elsősorban a nyelvi korlátok jelentettek problémát.

### **Általános tapasztalatok és tanulságok**

A mérés számos információt szolgáltatott a kutatási kérdésekre vonatkozóan. A tesztfüzetek nehézségi szintje – nem csak az írás viszonylatában – túl magasnak bizonyult. Ez a vizsgaszintek módosítását teszi szükségessé. A nehézségi fok mérséklése az íráskészség mérésénél többek közt a szövegek hosszának csökkentését követeli meg. A középszintű írásfüzet belső szerkezetének meghatározásához további mérések szükségesek. Tisztázandó, hogy elvárható-e két feladat megoldása rövidebb szövegekkel a rendelkezésre álló idő növelése mellett, vagy más módon kell megkísérelni a középszint széthúzását. A javítási és értékelési útmutatók fejlesztésre szorulnak. A későbbiekben fontos a kettős javítás eredményességének vizsgálata a javítók képzése mellett. Továbbra is megoldásra szorul, hogyan adható meg az elvárt szövegek hossza, a szavak számlálását több tanárkolléga kifogásolta.

Az írásfüzetek eredményeit a többi mért területtel összevetve megjegyzendő, hogy a várt és a valós eredmények közötti eltérés az íráskészség esetében volt a legnagyobb. Úgy tűnik, ennek a készségnek a fejlesztése nyelvoktatásunkban alárendelt szerepet játszik. A jelenség egyik magyarázata, hogy a korábbi nyelvtanítási módszerek nem fektettek hangsúlyt ennek a területnek a fejlesztésére, a kommunikatív módszerrel kapcsolatosan pedig továbbra is meghatározó az a téves nézet, mely a kommunikatív nyelvoktatást a beszéd-centrikussággal azonosítja. Másrészt meg kell említeni, hogy az alacsony óraszám behatárolja a lehetőségeket, amint azt több, tanári kérdőívet kitöltő kolléga is megjegyezte, az íráskészség időigényes fejlesztése helyett inkább a szóbeliségre fektetnek hangsúlyt. Természetesen nem tudhatjuk pontosan, mi jellemzi nyelvoktatásunkat az új érettségi tervezett bevezetésekor, örvendetes lenne azonban, ha az íráskészség fejlesztése hangsúlyosabb helyet töltene be a jelenleginél.

BOGNÁR ANIKÓ

# A két tanítási nyelvű oktatás Tizenkét „nem tucat”-év a magyar közoktatásban

1987–1999

## Bevezetés

A két tanítási nyelvű oktatás (újra)szervezett formában 1987-ben a Művelődési és Közoktatási Minisztérium döntése alapján indult Magyarországon. Jelentős lépés volt ez a nyelvpedagógia fejlesztésének a területén. Nagyon figyelemre méltónak találják a magyar két tanítási nyelvű programokat olyan országokban is, ahol igazán nagy hagyományai vannak a nyelvtanulásnak, mint például Hollandiában vagy a skandináv államokban. Ezért hívnak bennünket előadni erről a témáról az Európa Tanács által szervezett számtalan nemzetközi konferenciára, továbbképzésre is.

Az eredeti elképzelések öt éves gimnáziumi kísérletről szóltak. A nyolcadik iskolai évfolyam elvégzése után a tanulók egy úgynevezett nulladik évre iratkoznak be a gimnáziumokba. Ez alatt az idő alatt úgy felkészülnek heti húsz nyelvéra során (angol, orosz, francia, német, olasz, spanyol szerepelt a programban), hogy aztán ezen a nyelven tanulhatnak már öt iskolai tantárgyat is. Matematika, fizika, biológia, történelem, földrajz volt a „kiválasztott” öt (lásd még az 5. pontot).

Azóta négy éves két tanítási nyelvű képzés is indult egyes középiskolákban, ahol az addig megszerzett nyelvtudásra építenek. Számos általános iskolában és egyre több szakközépiskolában is elkezdték a két tanítási nyelvű programot. Ugrásszerű a fejlődés. Ma már pl. testnevelést, rajtot, a szakközépiskolákban szakmai tantárgyakat is lehet idegen nyelven tanítani.

1997-ben az Művelődési és Közoktatási Minisztérium kiadta a „Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvei”-t (26/1999. VII. 10. MKM rendelet), amelyben hivatalosan is szabályozta az oktatás kereteit. Ezek jelentős módosításokat tartalmaznak az eredeti elképzelésekhez képest (pl. már három tantárgy tanítása/tanulása elegendő a két tanítási nyelvű program elfogadtatásához, szemben az eredeti öttel).

## 1. A két tanítási nyelvű iskolai oktatás meghatározása és célja

Tudományos szempontból a hazai viszonyok között két tanítási nyelvűnek tekinthető az olyan intézmény, ahol a tanulók anyanyelvétől eltérő nyelven oktatnak az idegen nyelven/eken kívül más tantárgyat is. (A nemzetiségi-kisebbségi oktatás most nem tartozik ennek a témának a vizsgálatába.)

Szervezeti szempontból a mindenkor minisztériumi/fenntartói meghatározások, követelmények a döntőek. Ezekben szabályozzák például az idegen nyelven tanítható tantárgyakat, óraszámukat stb.

A két tanítási nyelvű oktatás célja magas szintű tudás megszerzése az iskolai



### **3. Kezdeti fenntartások a két tanítási nyelvű oktatással szemben**

Amikor a program 1987-ben beindult, bizony elég merész vállalkozásnak számított. Az alábbi hat pontban összefoglalom a kezdeti félelmeket, fenntartásokat, mintegy az ellenérveket, illetve azt, ahogy ma látjuk azoknak a jogosságát vagy túlzott voltát.

#### **3. 1. „Az idegen nyelven tanult tantárgyak ismerete alacsonyabb szintű a két tanítási nyelvű iskolákban”**

Nem igazolódott. A rendkívül sikeres egyetemi felvételi eredmények, nem csak nyelvi szakokon, fényesen bizonyítják, hogy a két tanítási nyelvű iskolákban érettségizett diákok milyen jól felkészültek a felvételi tárgyakból. A budapesti Karinthy Frigyes Gimnáziumban működő Nemzetközi Érettségi (International Baccalaureate) program is a két tanítási nyelvű oktatásra épül. Kimagasló eredményeket érnek el a magyar diákok ennek a standardizált, objektív, világszínvonalú vizsgarendszernek a keretében is.

#### **3. 2. „A továbbtanulás veszélyben van ”**

Nem igazolódott. A két tanítási nyelvű iskolákban végzett diákok plusz pontokat is kapnak a felsőoktatásban, hiszen két nyelven is tudják a szaktantárgyi anyagot, a felsőfokú nyelvvizsgáért járó pontokról nem is beszélve. Igen nagy százalékukat veszik fel a felsőoktatásba. Csak a Karinthy Frigyes Gimnáziumból például már az első érettségi évében 16 egyetem 25 karára/szakára vettek fel diákokat a két tanítási nyelvű tagozatról, és csak alig egy negyedük jelentkezik nyelvszakokra. Közgazdászok, jogászok, orvosok, mérnökök, informatikusok lesznek belőlük, hogy csak a legdivatosabb, legnagyobb létszámban választott szakmákat említsük meg.

#### **3. 3. „Az intenzív nyelvi előkészítés után a diákok átmennek a hagyományos iskolákba, mert már elég jól és ingyen megtanulták az idegen nyelvet”**

Nem igazolódott. A tanulók és szüleik is megértették, hogy az igazán értékes, magas szintű nyelvtudást a szaktárgyak tanulásával érhetik el (lásd az 1. pontot, a két tanítási nyelvű oktatás céljáról).

#### **3. 4. „A diákokat a tantárgyi órákon a nyelvtudásuk alapján osztályozzák”**

Részben igazolódott, mert elkerülhetetlen. Akinek gondjai vannak a célnyelvvel, nem tudja magát megfelelően kifejezni, illetve a tananyagot megérteni, annak a szaktárgyakkal is gondja lesz. Ezért motiválja a szaktárgyi óra a diákokat a még jobb nyelvtudásra is. Ugyanakkor nem jelent akkora hátrányt, hogy ez a tantárgyi tudás kárára váljon. A szaktanár a tantárgyi tudásra ad osztályzatot, az esetleges nyelvi hibákat csak jelzi a tanulóknak.

#### **3. 5. „Az anyanyelv tudására hat az intenzíven tanult idegen nyelv”**

Igazolódott, pozitív és negatív értelemben is. Tudatosodik sok olyan anyanyelvi elem is, amelyen a tanuló addig nem gondolkodott el, esetleg nem is alkalmazott jól. Ez rendkívül hasznos dolog mindkét nyelv szempontjából, de az egész életen át tartó

ismeretszerzés felől nézve is. Óhatatlanul jelentkeznek negatív hatások is az anyanyelv használatában. Romolhat a gyerekek hanglejtése, magyartalan szerkezeteket használhatnak, a központozással gondok adódhatnak, tükörfordítást alkalmazhatnak, és így tovább. Az esetleges problémákkal tisztában kell lenni, foglalkozni kell velük, de ez a jelenségsor csupán apróság a két tanítási nyelvű oktatás pozitívumaival szemben.

### **3. 6. „A külföldi szaktanárok nem ismerik a magyar tantárgyi követelményeket”**

Teljes mértékben igazolódott. Ezért a legtöbb iskolában külföldi tanárok igen korlátozott számban tanítják a közismereti tárgyakat. A célnyelv tanítására viszont elengedhetetlenül szükség van rájuk. (Lásd a Mellékletet.)

## **4. A tanítás nyelve, a célnyelv**

A célnyelv tanulása szempontjából először a programba belépő tanulók nyelvi szintjét kell figyelembe venni.

Az általános iskolákban ez elég egyértelmű, ott ismerkednek meg a gyerekek az idegen nyelvvel. A középiskolákban azután sokkal változatosabb a helyzet, már csak az iskola típusok sokfélesége okán is. Vannak nyolc, hat, öt és négy osztályos gimnáziumok különféle programokkal. A nagyon színes palettáról itt most csak egyszerűsített képet adhatunk.

### **4. 1. Az iskolai programok néhány típusa a célnyelv szempontjából**

A leglényegesebb szakmai különbség az, hogy az adott iskola épít-e a tanulók addigi idegen nyelvi tanulmányaira.

#### **4. 1. 1. Programok célnyelvi előkészítő évvel (ún. nulladik év)**

Ezek az iskolák olyan tanulókat várnak a nyolcadik tanulmányi évük után, akik akár semmit sem tanultak még a célnyelvből, és egy év alatt (ez a 9. tanévük, de nulladik vagy előkészítő évnék nevezik) megtanulhatnak annyira, hogy a tizedik év elejétől kezdve a szaktárgyak tananyagát a célnyelven sajátítsák el. Erre általában heti húsz nyelvóra áll a rendelkezésükre, amikor nemcsak az általános nyelvet kell megtanulniuk, hanem a szaktárgyak speciális nyelvét (szókincsét, kifejezéseit, nyelvi szerkezetit) is. A további heti kb. tíz tanítási órában szintentartás folyik matematikából és magyarból, illetve az életkoruknak megfelelően haladnak a testnevelés, ének, rajz tárgyakból.

Az év végére minden diáknak olyan tudással kell rendelkeznie, ami lehetővé teszi, hogy nyelvi probléma nélkül tanulhassa a szaktárgyakat idegen nyelven, függetlenül attól, hogy a megelőző években tanulta-e már a nyelvet. Ez a szint minden nyelven általában az állami „C” típusú középfoknak felel meg. (Angolból a legerősebb iskolák a Cambridge First Certificate szintjét vállalják.)

A nyelvi felkészítő év (két év a hatosztályos két tanítási nyelvű középiskolákban) után heti 4–5 nyelvóránk van a célnyelvből, és természetesen második idegen nyelvet is tanulnak.

#### **4. 1. 2. „Hozott tudásra építő”, célnyelvi előkészítő évet nem igénylő programok, intenzív nyelvtanulási szakaszokkal**

Azok az iskolák, amelyekben nincsen célnyelvi felkészítő év, általában intenzív nyelvtanulási szakaszokat is beillesztenek a programjaikba.

- Vannak, akik a felvett diákokat az első kéttannyelvű év előtti nyáron táborba viszik, és heti 30–35 órás célnyelvi foglalkozást biztosítanak a számukra.
- Az első év elején néhány hétig lényegében csak a célnyelv tanulásával foglalkoznak.
- Hétvégi programok során gyorsítják fel a célnyelv tanulását, például egész évben minden héten szombatonként nyolc órán át.
- Minden nyáron néhány hetes nyelvi tábort szerveznek a tanulóknak.

#### **4. 2. A célnyelv oktatása**

Gyakran felvetődik a kérdés, hogy mennyiben más, illetve több a két tanítási nyelvű iskolákban tanult diákok nyelvtudása. Nem lehet erre egyértelmű választ adni, bár vannak könnyen meghatározható elemek is (lásd az Összegzést). A lényeg itt az, hogy a nyelvtanulás nem elsősorban a nyelvórákon történik. A célnyelv és a célnyelvű órák együttes arányának a tanuló kötelező tanítási órái legalább 35%-át kell kiteinnie.

- A szókincsük sokkal nagyobb, mint azoké, akik csak idegen nyelvi órákon tanulják az általános nyelvet. Ezek a diákok a tantárgyak szókincsét, nyelvezetét is tudják. A hétköznapi nyelv tudásán kívül igazi kincsnek tekinthetjük ezt a tág ismeretet, amelyhez általában csak azok a szerencsések jutnak hozzá, akik külföldi iskolába jártak.
- A két tanítási nyelvű iskolákban az oktatási forma sajátosságai révén mind a négy nyelvi készséget egyaránt használja a tanuló, ezek egyforma szinten vannak, míg az általános nyelvi képzésben lehetnek aránytalanul preferált területek. Ezekben az iskolákban a diákoknak sokkal többet kell kommunikálniuk mind szóban, mind írásban. Ez utóbbi gyakran háttérbe szorul a hagyományos idegen nyelvi órákon, pedig éppen a globalizáció, az internet használata ezt egyre jobban megköveteli. Meg kell érteniük a szaktanár magyarázatát, és tudniuk kell kérdéseket feltenni, ha nem értenek valamit, illetve válaszolniuk kell a feltett kérdésekre a tantárgyi órákon is. A tankönyveik tudományos szövegének az anyagát olvassák, meg kell érteniük azt, majd meg is kell tanulniuk, és komoly írásbeli feladatokat is meg kell oldaniuk több tárgyból is.
- Több a külföldi kapcsolatuk, könnyebben létesítenek tanulói csereprogramokat is az anyaországokkal. Az idegen gyerekek járhatnak itt iskolába, és a magyarok gond nélkül tanulhatnak külföldön. Ezek révén sokkal életközelibb nyelvtudásra tehetnek szert.

#### **4. 3. A tanítás két nyelvről**

Fontos szem előtt tartani azt a tényt, hogy ezek az iskolák a magyarországi közoktatás részei. Feladatuk a magyarországi ismeretek átadása, bár ez idegen nyelven történik. Nézetem szerint az iskolatípus elnevezését komolyan kell venni: két taní-

tási nyelven folyik itt az oktatás, a célnyelven és magyarul is. Ez nemcsak azt jelenti, hogy bizonyos tárgyakat idegen nyelven tanítanak, hanem azt is, hogy az alapján célnyelven oktatottak anyagát magyarul is tudják a diákok. Természetesen a magyar történelemre és országismeretre jellemző szóhasználatot nem lehet megkerülni, lefordítani, hiszen a „gyepűrendszer” vagy „bokortanya” más nyelven nem létező kifejezés. Ezeket magyarul is meg kell tanulni, de a jelentésüket már idegen nyelven kell elmagyarázni az órán, ami más esetekben is nagyon életszerű helyzet lehet. Ma már a idegen nyelv tanítása során sem ragaszkodunk a régebbi divathoz, az idegen nyelv kizárólagos használatához. Sokszor kifejezetten szükség van, jót tesz az anyanyelv használata, világosabbá, gyorsabbá teszi a probléma megoldását.

#### **4. 4. Elérhető célnyelvi szint**

Az érettségire, akár a 12., akár a 13. tanév után teszik le, már felsőfokot kell/ene elérni, hiszen ezt jelenti a két tanítási nyelvű bizonyítvány 4, 5 jegye, a 2, 3 osztályzat középfokot ér. Angolból megközelítik, a legjobbak le is teszik a Cambridge Proficiency vizsgát vagy a TOEFL-t 600 pont körüli eredménnyel, ami amerikai egyetemekre való bejutáshoz is elég. Németből a Goethe Intézet 2. és 3. szintje (Zentrale Mittelstufenprüfung és Kleines Sprachdiplom) közötti tudást ér el az átlagos diák. Például a budapesti Kossuth Lajos vagy a Karinthy Frigyes Gimnázium német két tanítási nyelvű tagozatán a Deutsches Sprachdiplom der Kultusminister-Konferenz Stufe II. vizsgát teszik le a tanulók, ami szintén felsőfokkal egyenértékű. A két tanítási nyelvű érettségi vizsgán a célnyelvnek civilizációs ismereteket is tartalmaznia kell az adott ország/okból.

### **5. Tantárgyak idegen nyelven a különböző iskolákban Magyarországon**

A minisztériumi irányelvek alapján három tantárgyat kötelező idegen nyelven tanítani ahhoz, hogy az iskolát két tanítási nyelvűnek tekintsék, valamint a célnyelvet magasabb szinten kell oktatni a speciális érettségihez (lásd a 4.4. pontot). Ezen kívül „anyanyelvi” tanárnak is kell tanítania az iskolában.

**5. 1.** Általában a következő közismereti tárgyakat tanítják célnyelven a magyar középiskolákban: matematika, fizika, történelem, biológia, földrajz, esetleg kémia.

**5. 2.** Szakmai tantárgyak idegen nyelven a különböző szakközépiskolákban: informatika, gépészet, vendéglátás, kereskedelem, idegenforgalom, közgazdaságtan, elektronika, géptan stb.

**5. 3.** Egyéb tárgyak idegen nyelven a különböző iskolákban: környezetismeret, zene, művészettörténet, rajz, testnevelés stb.; ezek főleg az általános iskolákra jellemzőek.

**5. 4.** Angolul tanított tantárgyak a Karinthy Frigyes Gimnáziumban: történelem (Magyarorszáé is), földrajz (Magyarorszáé is), matematika, biológia, fizika, számítástechnika, testnevelés; a Nemzetközi Érettségi (International Baccalaureate) program

ban<sup>1</sup>: történelem, földrajz, matematika, biológia, fizika, számítástechnika, kémia, pszichológia, filozófia, környezeti tanulmányok, tudáselmélet, közgazdaságtan.

A Karinthy Frigyes Gimnázium Kéttannyelvű Tagozatának vezetése és tanárai azért döntöttek úgy már a legelső két tanítási nyelvű évfolyammal, hogy Magyarország történelmét és földrajzát is angolul tanítják, mert mind nyelvoktatásbeli szakmai, mind pedagógia érvek e mellett szólnak. Úgy találtuk, hogy túl sok idegen nyelven tanított óra veszne el a célnyelv használata szempontjából, ha a történelem és a földrajz anyagának közel a felét, a hazánkkal foglalkozó részeket magyarul tanulnák a diákok, éppen azokból a tantárgyakból, amelyek a leginkább nyelvigenyesek. A másik ok pedig, hogy az idegen nyelvet használók az életben sokkal többször kommunikálnak a hazájukról, annak történelmi, földrajzi vonatkozásairól, mint pl. a középkori Kínáról vagy Dél-Amerika mezőgazdaságáról. Iskolai összehasonlító felméréseink bizonyították, hogy a tanulók, akik angolul tanulták Magyarország történelmét és földrajzát, a legkevésbé sem maradtak el a tantárgyi tudásban azoktól a csoportoktól, amelyek a magyar nyelvet használták. A nyelvgyakorlás szempontjából pedig kifejezetten előnyben voltak, hiszen évenként heti 4–5 órával több jutott az angolul való kommunikációra. Természetesen hazánkról a forrásanyagok csak magyarul vannak meg, azokat az anyanyelvükön használják, így még jobban megvalósulhat az igazi két tannyelvűség az iskolai oktatás során.

## **Összegzés: problémák és előnyök a két tanítási nyelvű oktatással kapcsolatban**

A két tanítási nyelvű oktatás megszervezése, zökkenőmentes működtetése nem könnyű feladat, az eddigiekből már sok mindenre fény derült. A nehézségeket és az előnyöket talán az alábbiakkal lehetne összefoglalni.

Nehézséget okoz, hogy a tananyagellátás nagyon nehéz és drága, a kis példányszámú könyvek előállítása nem kifizetődő. Hiányzik továbbá a speciális nyelvtanárképzés a célnyelv/ekre (általában sincs külön felkészítés a középfok feletti szinten tanító tanárok számára, egyetemeken sem), valamint a megfelelő anyagi támogatás. A két tanítási nyelvű oktatás drágább, mert kisebb csoportokban kell a tantárgyakat idegen nyelven tanítani, így több tanárra és tanteremre van szükség; illetve nagyon jól képzett tanárookra van szükség, mind a nyelvoktatásban, mind a tantárgyak tanításához, akiket nagyon nehéz a rosszul fizetett tanári pályán tartani, de legalább ez utóbbiak képzésére megoldást jelent az ELTE Természettudományi Karán megszerzhető diploma-kiegészítő.

Előnyt jelent viszont, hogy a két tanítási nyelvű oktatásban a tanuló kognitív fejlődése a legmagasabb szinten van (a tanulóknak kettős terhelésnek kell megfelelniük, ha idegen nyelven tanulják a tantárgyakat, mégis: két tanítási nyelvű középiskolákból átlag 65-100 % jut tovább a legjobb egyetemekre, talán mert „teher alatt nő a pálma”). Ugyancsak a legmagasabb szinten van a toleranciára, a multikulturális

---

<sup>1</sup> A programról bővebben lásd: Bognár Anikó és társai. „Az idegen nyelvek a nemzetközi érettségi (International Baccalaureate) oktatási rendszerében.” in: *Modern Nyelvoktatás*, 1998. szeptember, 82–88 pp. (A szerk.)



értékek elismerésére és a másság elfogadására nevelés, valamint a tartalom-centrikus és az intenzív idegennyelv-oktatás. Ugyanakkor más idegen nyelv/ek tanulása könnyebb, az anyanyelv ismerete, használata pedig tudatosabb. A diák korán megismerkedik a tudományok szaknyelvével, ezért előbb teremthet kapcsolatot a szakmája nemzetközi programjaival és nemzetközi munkaerő piaccal.

## MELLÉKLET

### Az anyanyelvi nyelvtanár és a nem anyanyelvi angoltanár szembeállítása

A két tanítási nyelvű iskolákban szerzett tapasztalatok alapján a Karinthy Frigyes Gimnáziumban anyanyelvi tanár csak a célnyelvet taníthatja az országokban lévő tantárgyi követelmények különbözősége miatt.

ANYANYELVI TANÁR	
POZITÍVUMOK	NEGATÍVUMOK
naprakész nyelvismeret	nem ismeri:
az újdonság varázsa motivál;	– a helyi kultúrát,
hiteles modell (ami még nem tanítás);	– a helyi intézményi rendszert,
naprakész általános ismeretek, szakásoktól a legújabb „számokig”;	– a diákok anyanyelvét,
információforrás a kollégáknak;	– az interferencia problémákat, és nem tudja azokat kezelni;
tökéletes idegen nyelvű kommunikáció a diákokkal, mert az anyanyelv nem használható;	gyakori az elkötelezettség hiánya (hátizsákos tanárok)
magabiztosság;	
modernebb módszerek;	
az íráskészséget jobban tudják fejleszteni (angol nyelvterületen különösen fontos készség, szakmailag felkészültebbek).	
NEM ANYANYELVI TANÁR	
ismeri a diákok anyanyelvét, így tisztában van:	mert nem anyanyelvi beszélő, így
– problémákkal (kulturális, egyéni, nyelvi),	– önbizalomhiány a nyelvtudás szintje miatt
– a nyelv tanulási stratégiákkal, módszerekkel (az anyanyelvvél),	– túl precíz tudást követel meg;
– az interferencia okozta nehézségekkel	az intézményi kultúra túlzó követése (merevség).
– a nehézségek megelőzésének a lehetőségével;	
több empátia a nyelv tanuló iránt;	
nyelvtan tanítása;	
fordítás tanítása;	
a helyes kiejtés tanítása (!);	
a képzett tanárok aránya jobb;	
bizonyos korosztály, szinten levők jobban kedvelik;	
a helyi kultúra (szervezeti és vizsga) ismerete;	

# EGYETEMI KÖNYVTÁR

## Alkalmazott nyelvészet

- Lengyel Zsolt *Az írás*  
204 OLDAL, 2000 FT
- Szabó Zoltán *A magyar szépírói stílus történetének fő irányai*  
264 OLDAL, 1700 FT
- Szépe György-  
Derényi András (szerk.): *Nyelv, hatalom, egyenlőség*  
*Nyelvpolitikai írások*  
296 OLDAL, 3000 FT
- Medgyes Péter *A nyelvtanár*  
200 OLDAL, 1200 FT
- Gósy Mária *Pszicholingvisztika*  
270 OLDAL, 2700 FT
- Navracsics Judit *A kétnyelvű gyermek*  
200 OLDAL, 2000 FT

## Általános nyelvészet

- Bánréti Zoltán (szerk.) *Nyelvi struktúrák és az agy*  
468 oldal, 3900 Ft
- Fónagy Iván *A költői nyelvről*  
500 oldal, 4200 Ft
- Ferdinand de Saussure *Bevezetés az általános nyelvészetbe*  
396 oldal, 2600 Ft

## Újdonság

- Kiefer Ferenc *Jelentésemélet*  
384 OLDAL, 3300 FT

## Hamarosan megjelenik

- Beaugrande - Dressler *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*  
KB. 320 OLDAL, KB. 2500 FT

# KÖNYVSZEMLE

Joseph Hendrich és Martin Procházka  
(szerk.)

## Comenius' Heritage and Education of Man for the 21<sup>st</sup> Century

Karolinum, Prága, 1998, 374 p.

Késésben van ez a kritika, minthogy késésben volt maga a könyv is, hiszen egy 1992-ben, Comenius születésének 400. évfordulója alkalmából tartott konferencia legjobb műveit volt hivatott megörökíteni. Egy olyan szerzőről azonban, aki az emberiség legszebb ideáit képes volt örökérvényűen megfogalmazni, nem lehet lekésni. A világkonferencia hat szekcióban birkózott az üzenettel, amely Comeniusból a XXI. század számára is fogható; közülük az ötödikben méltatta a nagy mester nyelvpedagógiáját, főként Edward M. Batley előnkletével (aki akkor a FIPLV elnöki tisztét is betöltötte). A könyvben négy nyelven harminchét dolgozat szerepel, köztük olyan hírességek munkái, mint az európai unit/credit rendszert munkatársaival kidolgozó J. L. M. Trim, vagy a kiváló nyelvtanítástörténet-író Jean Caravolas. Minthogy ez a rövid ismertető aligha állhat harminchét bekezdésből, rövid pásztázás után csak a legérdekesebb fejtegetésekről tesztek említést. Előbb azonban lássuk, hogy milyen elsődleges forrásokra támaszkodhat az előadások szerzői.

Comenius első nyelvkönyvét (*Ianua Linguarium Reserata Aurea*) 1631-ben írta, ez jelent meg Lipcsében 1633-ban. Ugyanebből az évből keltezett a *Vestibulum*, és feltehetőleg svédországi tartózkodása idején, vagy azt követően született meg az *Atrium*. Minthogy ugyanebben az időben nyelvtanítás-metodikai munkát is írt (*Novissima Linguarium Methodus*), méltán gondolhatjuk, hogy Lórántffy Zsuzsanna pataki meghívá-

sa – a nyilvánvaló politikai okokon túlmenően – a latin nyelvtanítás és a túlzottan egy-síkú iskola megújítójának is szólt. Iskolát nem kellett szerveznie, hiszen a pataki intézmény nagy hagyományokkal rendelkezett és kiváló rektorral is (Tolnay Dali János), viszont itt próbálhatta ki először elképzeléseit, a pánszofikus iskolarendszert, amely a világot mintegy koncentrikus körökben bővülve a maga teljességében igyekszik megragadni. Ebben az elképzelésben az elsőtől a harmadik osztályig járja be a diák azt az utat (via = *Vestibulum*, *Ianua*, *Atrium*), amely a világ megismeréséhez vezet a latin nyelv segítségével. Ez a fokozatosságra és fokozatos bővülésre épülő nyelvi tananyagrendszer a *Vestibulum*ban még csak alapoz, a *Ianua*ban tanítja az alapvető grammatikai szerkezeteket és meglehetősen nagy szókinccset, míg az *Atrium*ban már díszít: stílárius kérdéseket is feszeget. (Az első három osztályt a filozófia, a logika, a politika és a teológia tanulmányozása követte volna a hetedik osztályig. Comenius pataki tartózkodása idején azonban csak az első három osztály valósult meg, további elképzeléseit tankönyvekben nem realizálta). Patakon szembesült először Comenius az anyanyelvi oktatás alacsony színvonalával, hiányosságai- val, így nagyban ennek köszönhető a Patakon írt *Lucidarium* (1653), amely minden idők legsikeresebb tankönyvének, az *Orbis Sensualium Pictus*nak [A világ lefestve] az alapja. A még évszázadokon át használt *Orbis Sensualium Pictus* igazi pánszofikus nyelvkönyv, amely megteremtette a fizikai alapját annak, hogy a legkülönbözőbb módszerek alkalmazása mellett is használni lehessen. A szemléltetés fontosságának felismerése, a könyv modernsége és élénksége szinte feledtetni képes a meglehetősen maximalista, több mint nyolcezer szó memorizálásának nehézségeit. Szigorú értelemben véve a gazdag, de nem minden részletében

fennmaradt Comenius-életműben tehát három nyelvkönyvet, egy nyelvmetodikai művet és egy egyetemes, enciklopédikus világleírást találunk mindösszesen, amelyekben, modern szóval élve, nyelvpedagógiai elképzelései tettenérhetők. Más műveiben viszont bőségesen találunk nyelvi, nyelvészeti eszmefuttatásokat (*Didactica Omnia*), nyelvfilozófiai és (modern szóval élve) nyelvpolitikai elképzeléseit pedig a *Panglottia* tartalmazza (amely a *Consultatio Catholica* V. kötete).

A tanulmányok szerzői érthető módon többet látnak Comeniusban, mint csak a nyelvpedagógust, elemzéseikben Comeniuszt mint az európai többnyelvűség előkészítőjét szemlélik, elemzik jelentőségét a mai nyelvtanárképzésben és izgalmas neveléstörténeti és irodalomtörténeti adatokkal egészítik ki a nagy morva (cseh, magyar, lengyel stb.) pedagógusról alkotott képet. Találunk itt értekezést arról is, hogy miként képzelte el Comenius egy új nemzetközi nyelv megalkotását (vagy egy már jól kifejlett nyelv nemzetközivé avatását) (Barandoská és Novobilsky); úgy is elemzik a nagy mestert, mint a többnyelvű és többkultúrájú nyelvi nevelés élharcosát (Schärer); találunk itt neveléstörténeti és irodalmi komparatiztikát (Procházka: Comenius és Samuel Hartlib, illetve Poskočilová: Comenius és Bunyan); akad olyan munka is, amely Comenius spanyolországi hatását vizsgálja (Inclán), és így tovább. Azon azonban aligha fogunk meglepődni, hogy a művek többsége mégiscsak nyelvészeti, nyelvtanítási, tanárképzési ihletettséggű. Úgy gondolom, ezek közül is érdemes felsorolni néhány címet: „Elmélet és gyakorlat a tanárképzésben” (Kent); „A szavak és dolgok párhuzamosságának elve Comeniusnál és a kortárs idegen nyelv oktatásban” (Rogaljova); „Comenius és a racionális stratégia és taktika kérdései az idegen nyelvek oktatásában” (Vesely); „A *Novissima Linguarium Metodus* szerepe az idegen nyelvek tanárainak nyelvpedagógiai képzésében” (Jelinek); „Comenius *Orbis*

*Pictusa* és a képek használatával kapcsolatos kísérletek az idegen nyelv oktatásában” (Pychová); „Comenius és a nyelv a gyermeknevelésben” (Frias); „Jan Amos Comenius és jelentősége az idegen nyelvek tanításában” (Mothejziková); „A módszer szerepe a nyelvi nevelésben” (Cavalieri); stb. Természetesen ebben a kötetben is akadnak olyan munkák, amelyeknek kevés közük volt Comeniushoz („Paradigmák a komputeres nyelvtanításban” [Porcelli]; „Kontrasztív nyelvtan a nyelvtanításban” [Dušková]; stb.) Az elkövetkezendőkben csak olyan műveket említek meg ebből a „panglottiából”, amelyek különlegesen értékes gondolatokat tartalmaznak.

Ezek közé a művek közé kell sorolni Batley kötetindító tanulmányát („Comenius öröksége”), amelyben nemcsak ragyogó hatáselemzéseket találunk (pl. Comenius és Leibniz, Herder, Lessing stb.), hanem felvillan Comeniusnak mint a világbéke és a nemzetközi megértés szószólójának képe – ebben a tekintetben comeniusi örökségnek lehet tekinteni az UNESCO nyelvi jogokról szóló deklarációjának szellemét is. Girard szerint Comenius ismét aktuális az új Európa kialakításában, hiszen a tényleges nyelvi munkákon túlmenően mind a *Didactica Magna*, mind a *Consultatio Catholica*, és különösen annak ötödik kötete, a *Panglottia* nyelvpolitikai elképzeléseket is tartalmaz. Nyelvtanítástörténeti szempontból a legértékesebb munka a kanadai Caravolas egybevető elemzése Jan Amos Komensky és Claude Lancelot nyelvpedagógiájáról. A rendkívül részletes és körültekintő elemzés mélyreható filológiai ismeretekkel mutatja be mindkét hosszú kort megért mester munkásságát. Lancelot már 1657-ben bírálta Comenius *Ianuáját*, míg Comenius, úgy tűnik, nem ismerte (vagy nem akarta ismerni) a Port-Royal nyelvtanítási hagyományait. A kötet tanulmányai közül terjedelmében is kiemelkedik – mintegy könyvrészletet alkot – J. L. M. Trim tanulmánya a nyelvek kapujáról és az európai idegen ajkúság „küszöbéről”,

az általa és társai által létrehozott nyelvtanítási küszöbszintekről (Threshold Level).

A nyelvtanítástörténet nagy elemzői szerint (Kelly és Stern) Comenius nagyobb hatással volt saját korában a pedagógiára és a nyelvpedagógiára, mint akár Erasmus vagy éppen Palmer. Trim szerint le kell fejteni a félreértelmezéseket Comenius örökségéről: ezek oka legtöbbször az eredeti források tanulmányozásának a hiánya. Gyakran hivatkoznak például Comeniusra, mivel azt állította, hogy a nyelveket könnyebb gyakorlás útján megtanulni, mint szabályok által. Ez a hivatkozás ugyan igaz, de a mondatnak csak az első fele, s a továbbiakban így folytatódik: „de a szabályok segítik és megerősítik azt a tudást, amely a gyakorlatból származik.” Trim elemzi az egész comeniusi életművet, és különösen érzékenyen reagál Comenius gyakorlati pedagógiájára, amelynek legfőbb alapelve az, hogy a tanuló dolgozik, a tanár pedig irányít. A részletekből egyértelműen kiderül, hogy a tanári irányítás lényege nem a parancsolás, hanem a megfelelő tananyagok, a szemléletesség biztosítása, a humor és szigorúság, az élményszerűség és a versenyszellem fejlesztése. A szerző elemzéseiben nemcsak Comenius új módszerét (*Metodus Novissima*) mutatja be, hanem elemzi a pánszofikus gondolkodás idealizmusa, illetve a ténylegesen megvalósult tankönyvek valóságának összefüggéseit. Különösen érdekesek azok a fejtegetések, amelyekben Comeniusnak a tökéletes nyelv keresése érdekében tett erőfeszítéseit ábrázolja a szerző. Nyilvánvaló, hogy ehhez a témához természetszerűleg kapcsolódott mind az erőfeszítés, amelyet Trim és munkatársai immár húsz éve az európai egységes nyelvi rendszerek kialakulásáért folytatnak: ennek legújabb fejleményeiről is értesülünk.

Különleges csemege a kötetben Szépe György tanulmánya, amely Comenius mint alkalmazott nyelvészt értelmezi a mai terminológiák, a mai kihívások fényében (ezzel egyszermind azon kevesek közé tartozik, akik tematikusan is tartották magukat

ahhoz, ami a konferencia célja volt: Comenius öröksége és az embernevelés a XXI. században). A tanulmány szerzője gondos filológiai kutatást követően nem kevesebbet állít, mint azt, hogy Comenius az idegen nyelv mint második nyelv didaktikájának megteremtője. Szerencsés, hogy éppen egy magyar kutató tudatja ezt a világgal, hiszen Comenius eredeti, hétoztályos iskolaterve csak három évet ért meg, és akkor, a latin nyelv tanítása során kellett rádöbennie a mesternek a helyi nyelv – akkor éppen a magyar – tanításának nehézségeire, elmaradottságára. Teljesen egyértelmű és igaz, hogy többnyelvű személy lévén, aki többnyelvű társadalmakban iskolákat tervezett, napi munkájában nyelvpolitikai kérdésekkel is szembesült (többek között ilyen a nyelvi tervezés problematikája örökölt, beszélt és tanult nyelvek közegeiben). Szépe György tanulmányában metodikai szempontból rendkívül megnyugtató az is, hogy mindig az eredeti Comenius szövegből indul ki, azt értelmezi, azt magyarázza. Ezzel nemcsak egy klasszikus elvárásnak tesz eleget, hanem újfent elevenné varázsolja Comenius elképzeléseit, amelyeknek egy részét dogmatizálták és ezáltal merevvé tették a rákövült századok. Szépe György írásában a ma is gondolatokat ébresztő Comenius tűnik fel: ezért az ösztönző hatásért, ezekért a csodálatos célokért ajánlom a hagyománytisztelő és ezért ötletgazdag kötet elolvasását. Aki tudja, hogy honnan jött, az azt is tudja, hogy hová megy.

Bárdos Jenő

É. Kiss Katalin, Kiefer Ferenc, Siptár Péter  
**Új magyar nyelvtan**

Osiris, Budapest, 1998. 409 p.

E cikk olvasói számára, akik többségükben nyelvtanárok, az *Új magyar nyelvtan* kapcsolatban két hírem van. Egyik az, hogy ettől (és semmiféle új nyelvtantól) még

nem kell elfelejteniük a régi magyar (és nem magyar) nyelvtanokat; a másik üzenet viszont az, hogy az *Új magyar nyelvtan* megjelenése után már nem úszhatják meg az új (magyar és nem magyar) nyelvtanokkal való szembenézést.

A régít több okból sem kell elfelejteniük. Így például azért sem, mert aligha lenne új nyelvtan, amely a nyelv működésének olyan, a régi nyelvtanok magvát alkotó szabályokat, mint az egyeztetést (a szó szerkezetben, a mondatban, a szövegben) – ha működését a „mély szerkezetben” másként magyarázná is – figyelmen kívül hagyhatná. Vannak továbbá olyan területek (pl. a fonetika, fonológia, eszkozfonetika), ahol a hetven évvel ezelőtti „új” mára már klasszikusan „régí”; továbbá a magyar morfológiában, ahol – igaz, csupán 30–40 éve – ugyancsak régi ismerős pl. a toldalékosztályok (1958-ban még megrázóan új) formális osztályozása.

A tárgyalás deduktív iránya sem előzmény nélküli a magyar nyelvtanokban. Az egészről a részek felé halad – tematikájában is és a kategóriáinak belső széttagolásában is – Deme László *A beszéd és a nyelv* (Tankönyvkiadó, 1976) című könyve; s – ami talán még ennél is feltűnőbb – az *Anyanyelvünk* című tankönyv az általános iskolák 2. osztálya számára (B. Fejes Katalin munkája), amelyből 1978-tól kezdődően 14 évfolyam ismerkedett a magyar nyelv rendszerével a mondat-szó-szótag-hang-féle tárgyalásmódja útján. (Nem szabad elhallgatni, hogy ennek a tankönyvnek deduktív iránya gondot okozott a tanítók egy részének. A tantárgyakban az új ismeretet meghatározó mértékben induktív úton közelítik meg a tanulókkal. Más kérdés, hogy a nyelvtant mint ismeretrendszert sem induktív, sem deduktív irányban nem sok kedvük van átgondolni a pedagógusoknak; az alsó tagozatos új nyelvtankönyvek – nemcsak az anyanyelvié! – igyekeznek megkímélni a gyerekeket a nyelvtantól.)

Sokféle új szempont van az *Új magyar nyelvtanban*. Közülük a gyakorlat többbe-

ket bizonyára kirostál majd, más szempontok termékenyítő voltának felismeréséhez időre lesz szükség; az egészre jellemző gondolkodásmód értelme és haszna azonban már most átlátható és meggyőző, hiszen a felkínált módszerek alkalmazása során leellenőrizhető. Erre vonatkozóan ezt a tömör jellemzést olvashatjuk a könyv előszavában:

„Az utóbbi évtizedekben a nyelvéírás módszerei a kísérleti fizika módszereihez váltak hasonlónvá. Lényegük, hogy egy nyelvjárási jelenség leírásakor a tapasztalt tények alapján először hipotézist állítunk fel arra nézve, hogy az adott jelenség milyen feltételek teljesülése esetén jön létre. Majd kísérletezünk: egyrészt olyan mondatokat/kifejezéseket/ szavakat/hangkapcsolatokat képzünk, amelyekben a hipotézisben szereplő egyik vagy másik feltétel nem teljesül, s ezeket helytelennek jósoljuk. Ha a tapasztalt tények megcáfolják várakozásainkat (azaz, ha a megadott feltételek teljesülése esetén is kapunk helytelen szerkezetet, vagy ha egyik vagy másik feltétel nem teljesülése sem rontja el a szerkezetet), módosítanunk kell a leíráson.”

Ez a gondolkodás- és érvelésmód a könyv mindhárom fejezetében általánosan érvényesül, legkönnyebben talán az *Alaktanban* kísérhetjük szemmel. Így például az esetrag meghatározásához, valamint ahhoz a megállapításhoz, hogy a magyar főnévnek 18 esetragja van, 7 lépésben jutunk el. Az első az esetragok előfordulásának helyére vonatkozó formális kritérium (pp. 199–202):

1) Az esetrag olyan névszói toldalék, amely után nem állhat más toldalék.

A második kritérium a rag társulási képességein alapul. Idézem: „Vizsgáljuk meg tehát, hogy a hagyományos esetragnak tekintett toldalékok mindegyike szabadon társul-e a a) névmással, b) tulajdonnévvel, c) melléknévvvel, d) számnévvvel, e) jelekkel, és hogy f) társulási képességük független-e a főnév jelentésétől. Könnyen látható, hogy a -kor temporális toldalék nem lehet eset-

rag, mert például nem társul névmással, tulajdonnévvel, melléknévvvel és használata függ a főnév jelentésétől ...”

2) Az esetrag olyan toldalék, amely az a)-f) tulajdonságokkal rendelkezik.

A harmadik kritérium, amely a ragokat elkülöníti a képzőktől, a szófajtagtározás.

3) Az esetrag főnévhez járulva ismét főnevet ad eredményül.

„Ez a kritérium azonban csak szükséges, de nem elégséges feltételt fogalmaz meg. Más szóval, abból, hogy valamely elem nem változtatja meg az alapszó szófaját, még nem következik, hogy raggal van dolgunk. Ha viszont megváltoztatja a szófaját, akkor biztosan tudhatjuk, hogy a szóban forgó elem nem lehet inflexiós toldalék.

Minden főnév módosítható (melléknévi jelzővel, vonatkozó mellékmondat), ha tehát egy szóalak nem módosítható, akkor nem lehet főnév.”

4) a. Az új házat már építik.

b. \*Kis házanként jutalmat osztottak.

c. A háznak, amely nemrég készült el, ...

d. \*A telkeket házastul, amely...

A következő kritérium az esetviszony: az ige és vonzata között fennálló viszony.

5) Egy toldalék akkor és csakis akkor esetrag, ha alkalmas esetviszony kifejezésére.

„Ez a kritérium azonban nem állítja, hogy az esetraggal ellátott főnév bármely mondatban szükségszerűen vonzata az ige-nek. Követelmény viszont az, hogy a toldalékolt főnévi alak valamilyen mondatban esetviszony kifejezője lehessen.” Az 5) feltevél tehát így is megfogalmazható:

6) Egy toldalék akkor, és csakis akkor esetrag, ha előfordul valamely vonzatkeletben.

„Most már csak azt kell megvizsgáljunk, milyen toldalékok fordulhatnak elő az igék vonzatkeretében. (...) Íme: *agyonlő vki vkit; adózik vki vmiért vkinek ...*” A 6) tétel még mindig nem egészen megfelelő. „Vannak ugyanis határozói vonzatot kivánó igéink is: *rosszul bánik vki vkivel/*

*vmivel...* márpedig a 6) kritérium alapján az *-ul, -(V)n. -kor* határozói képzőket is esetragoknak kellene tekintenünk. A határozói vonzatok azonban a főnévi vonzatoktól elkülöníthetők: az jellemző rájuk, hogy alakjuk nincs egyértelműen meghatározva: *ügyesen/ügyetlenül bánik vmivel...* Főnévi vonzat esetén azonban az ige a vonzat alakját is egyértelműen meghatározza. A 6) kritérium tehát így módosítandó:

7) Az esetrag definíciója: Valamely toldalék akkor és csakis akkor esetrag, ha a vele toldalékolt főnév (tulajdonképpen főneves szerkezet), lekötheti az ige valamely, alakja szempontjából is meghatározott vonzatát.”

Ha rendelkezünk bizonyos nyelvészeti előképzettséggel, s a következetes lépések megtételére rászánjuk a szükséges időt, akkor az *Alaktan* – a megértés mellett – megjutalmaz bennünket a fegyelmezett gondolkodás örömeivel is. A *Mondattan* című fejezet gondolatmenetéhez azonban – az említett olvasói erények mellett – logikai tájékozottság is szükséges. Nem azért, mert a mondattan itteni felfogása a mondat „logikai” felfogása akarna lenni. (A mondat „klasszikus” értelmezésében is van logikai komponens: a mondat állító, illetőleg tagadó [állítmánytagadó, mondatrészttagadó] minősége. De logikai szempont érvényesülésének tekinthetők a fogalom-szó, ítélet-kijelentő mondat, következtetés-[kauzális] összetett mondat párhuzamai is.)

Az itteni mondatfelfogás a szűk terjedelmű „alany-állítmányi” viszonyt kiterjeszti a sokkal tágabb „ismert-új” (topik-predikátum) viszonyra, ahol is az utóbbi alkotórész élén elkülöníti a „legújabb” (fókusz) komponens. A mondat közvetlen alkotórészei ebben a felfogásban nem az „állítmány-alany-tárgy-határozó” szerepű mondatrészek, hanem a „topik-kvantor-igemódosító-fókusz” konstituensek. A mondat közvetlen két fő összetevője itt nem az „alanyi csoport” és az „állítmányi csoport” (az utóbbin belül a tárgy és a határozó); hanem a „topik” és a „predikátum” (az utóbbin belül egyik típusában az „ige és az igemódosító”,

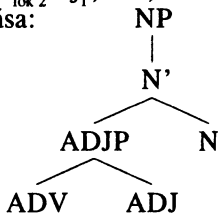
másik típusában a „fókusz és az ige”). Külön figyelmet kap itt a mindkét fő részben megjelenhető „kvantor”.

Aki ragaszkodnék az „állítvány–alanytárgy–határozó” mondatfunkciós részekhez, az – bizonyos megszorításokkal – fellelhetné őket a „kiindulászerkezet”-ben, ahol is a Subjectum szerepű NP („főnévi csoport”) hasonlóképpen áll azonos szerkezeti szinten az Objectum- és az Adverbium szerepű NP-vel (AdvP)-vel, mint Deme László mondatfelfogásában, ha az állítványt ige fejezi ki: (Á / A, T, H.)

É. Kiss Katalin mondatfelfogása, amely tehát egy „kiindulászerkezet”-ből különféle műveletekkel hozza létre a tipizált felszíni szerkezeteket, nagy jelentőségű újítás a magyar mondattanban. A szöveg mondategészeinek vizsgálatához is reményteljes kutatómódszertani eszközöket kínál (vö. Petőfi S. János: *Szemiotikai szövegtan 10.*, 220–224. 1997).

Az *Új magyar nyelvtan* mint egészen kapcsolatban – az 1. pontban ismertetett szemléleti egység elismerésével együtt – nem hallgathatunk el egy tartalmi-szerkesztési ellentmondást. Az *Alaktan* című fejezet mondatfelfogása csupán strukturális szemléletében azonos a *Mondattan* című fejezet mondatfelfogásával, metodikájában attól merőben eltér. A *Mondattan* című fejezet a magyar mondat kiindulászerkezetében „lapos” szerkezettel dolgozik: az ige argumentumai egymással azonos szinten állnak. Az *Alaktan* című fejezet a 4.3. pontban (p. 264) ezt írja: „A mondattanban láttuk, hogy a mondat összetevői hierarchikus elrendezésűek.” Az NP–VP-re tagoló mondatot, illetőleg annak NP konstituenseit át lehetne írni a klasszikus mondattan kategóriáira, pl. *nagyon szép lány*: ( $h_{fok2} \setminus j_1$ ) \ A)

Strukturális leírása:



Az *Új magyar nyelvtan*ról rendszeres áttekintést írt Kenesei István (*Magyar Tudomány* 1998/11. p. 1386-1391) és színes ismertetést Nadasdi Ádám (*Élet és Irodalom* 1999. április 2. p. 13). Vita is folyt róla: Gulya János és. É. Kiss Katalin (*Magyar Tudomány* 1998/12. p. 1514-1516).

Békési Imre

Claude Hagège

## Le français, histoire d'un combat

Éditions Michel Hagège, Paris, 1996.  
175 p.

A szerző, Claude Hagège neve korántsem ismeretlen a magyar nyelvészek körében, annak ellenére, hogy művei magyar fordításban nem olvashatók, az eredeti kiadások pedig szinte beszerezhetetlenek Magyarországon. Pedig a *L'homme de paroles* (1985), *Le français et les siècles* (1987), *Le souffle de la langue* (1992), a *L'enfant aux deux langues* (1996) és a *Le français et les siècles* (1987) (hogy csak a legismertebbeket említsük) művek írója Magyarországon is járt, a Budapesti Francia Intézet vendégeként tartott nagy sikerű előadásokat két évvel ezelőtt. Könyvei igazi csemegék a franciául tudóknak, rendkívül élvezetes stílusa és izgalmas gondolatai műveit a magas szintű tudományos írások élvonalába emelik.

Claude Hagège a párizsi Ecole Normale Supérieure diákjaként szerzett bölcsészdiplomát, kiválóan beszél többek között arabul, kínaiul, héberül és oroszul; 1988 óta a Collège de France-nak Nyelvelméleti Tanszékét tölti be. 1995-ben kutatói munkásságáért elnyerte a Centre National des Recherches Scientifiques (CNRS) nagydíját.

Legújabb könyve, a *Le français, histoire d'un combat*, a francia nyelv keletkezésének, fejlődésének története. Ennek a műnek



az alapján készített a TV5 egy tíz epizódból álló, nagy sikerű dokumentumfilmet a francia nyelvről, amelyet 1996-ban láthatott a nézőközönség. – A könyv, amint azt a címe is jelzi, annak a harcnak a története, amelyet a francia nyelv vívott a történelem során, a Strasbourgi Eskütől (842) a Toubon törvényig (1994), azért, hogy megszerezze, majd megőrizze a világ nyelvei között elfoglalt előkelő helyét. A nyelven keresztül természetesen megismerhetjük Franciaország viszontagságos történelmét is, amely sokszor véres és nem mindig igazságos küzdelmek árán olyanná tette a francia nyelvet, amilyenek ma milliók ismerik. – A könyv, akárcsak a dokumentumfilm, tíz fejezetből áll, egy-egy fejezet a francia nyelv történetének kiemelkedő eseményeit tekinti át, dokumentumokkal, idézetekkel, illusztrációkkal gazdagítva a szöveget.

Az első fejezet a francia nyelv születésének pillanatát idézi fel, a 842-ben elfogadott Strasbourgi Eskü (*les Serments de Strasbourg*) jelentőségét hangsúlyozza a szerző. Kopasz Károlynak és Német Lajosnak a másik fél germán, illetve román (újlatin) nyelvén elmondott esküje nemcsak egymás birodalmainak elismerése szempontjából volt döntő jelentőségű, hanem azért is, mert ez a két birodalom a két különböző nyelv kritériuma alapján különült el ezután egymástól a történelemben. A szöveg jelentősége abban is áll, hogy az eskü nem latinul hangzott el, amely már jelzi Nagy Károly birodalmának széthullását, hiszen ennek hivatalos nyelve a latin volt, s a francia esetében nyilvánvaló a politika és a nyelv közötti szoros kapcsolat: a francia nyelv születése egyben Franciaország születése is.

Ezután a szerző Hódító Vilmos korába kalauzol minket, aki persze csak a franciák szemében „Hódító”, az angolok már korántsem illetik ilyen büszke jelzővel. Ez teljesen érthető is, hiszen neki köszönhető, hogy a XII. század második fele a francia nyelv hegemoniájának kora Angliában, az udvar és a nemesség franciául beszél, csak

a nép beszéli az angol nyelvet. Maga Hódító Vilmos csak negyvenhárom éves korában kezdett angolul tanulni, hogy alattvalóival megértesse magát, ám a normann hercegek és nemesek nagy része egyáltalán nem követte példáját.

A francia dicsősége a XIV. században azonban leáldozott Angliában, amikor a londoni parlamentben a kancellár már angolul mondta el megnyitó beszédét és a polgárság felemelkedésével mindenütt a „vernakuláris nyelv” (vagyis ott az angol) lett a kommunikáció eszköze.

A nemzeti nyelvek felemelkedése, presztízszük növekedése együtt járt a latin nyelv fokozatos visszaszorulásával, nemcsak a hivatalos életben, hanem az egyházban is. A Reformáció időszaka a nyelvi reform kora is. Rotterdami Erasmus már az Evangélium nemzeti nyelven történő hirdetése mellett érvel.

Ilyen történelmi körülmények között került sor az első nagy nyelvpolitikai döntésre a francia történelemben, I. Ferenc a Villers-Cotterets Rendeletben elrendeli, hogy a hivatalos jogi szövegekben ezentúl a francia nyelvet használják a latin helyett. A rendelet ezzel azt is megerősíti, hogy a francia az egyetlen hivatalos nyelv Franciaországban, tehát a regionális nyelveket is háttérbe szorítja, pedig eddig ezek a nyelvek is egyenrangúnak számítottak e hatalmas országon belül.

A következő századok megszilárdítják a francia nyelvet, mint a királyi adminisztráció nyelvét és a francia írók, költők buzgón vetik bele magukat a nyelv megtisztításáért, megújításáért folytatott harcba. A *Pléaide* költői, Ronsard, Du Bellay és a többiek, egész életüket a francia nyelv gazdagítására, megújítására tették fel. Az általuk bevezetett neologizmusok, a mondat szintű modernizálása nagy hatással voltak a francia nyelv további fejlődésére. Kiemelkedő eseménye a XVII. századnak a Francia Akadémia megalapítása. Attól fogva az Akadémia őrökdi a francia nyelven, irányítja a klasszikus irodalmat és annak kife-

jezésmódját, befolyása mind a mai napig igen nagy a francia kultúra szempontjából.

A XVIII. század a francia forradalom évszázada, s ez a korszak teszi véglegessé a francia nyelv egyeduralmát az egész országban. Már nem a latin az, amellyel a franciának szembe kell szállnia, hanem a regionális nyelvek. Ebben az időben az ország mintegy egy negyede nem beszélt franciául, saját szülőföldjének nyelvét használta. A forradalom első időszakában még lefordították a dekrétumokat a regionális nyelvekre, bretonra, okszitánra, katalánra, baszkra; a jakobinus diktatúra idején viszont egyértelműen a regionális nyelvek elnyomása, felszámolása volt a cél. Hagège a forradalom nyelvpolitikáját – bár nem tartja pozitívnak – azzal indokolja, hogy nem volt más mód az ország egységének, integritásának megőrzésére.

A hatodik fejezet kitekintés az ország-határon kívülre, a francia nyelv diplomáciai karrierjét mutatja be, amely gyakorlatilag a versailles-i szerződéssel zárult, hiszen az már két nyelven, franciául és angolul született meg.

A XX. század az angol térhódításának százada, a francia nyelv sem tud ellenállni az anglicizmusoknak. Franciaországban sokan küzdenek azért, hogy a nyelvet lehetőség szerint megtisztítsák az angol szavaktól, Hagège ebben a fejezetben a különböző purista mozgalmakat veszi számba és hangsúlyozza a nyelv megőrzésének fontosságát.

A következő részt a szerző a regionális nyelveknek szenteli, bemutatja ezek helyzetét, sorsát a francia történelem során. Nagy jelentőségűnek tartja a Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Chartáját, és azt az álláspontot képviseli, hogy Franciaországnak minél előbb ratifikálnia kellene a Chartát. Hagège véleménye egyértelműen szemléletváltást jelez ebben a kérdésben, hiszen ma már a francia kormány is pozitívan áll ehhez a kérdéshez.

A „frankofónia” (vagyis a franciául beszélők nemzetközi közössége) kérdésével foglalkozik a szerző a következő oldalakon, felidézve a mozgalom nagy eseményeit és

kiemelkedő személyiségeit. Az utolsó fejezet már a közelmúlt eseményeit mutatja be, középpontba állítva a Toubon törvényt. Az 1994-ben elfogadott Toubon törvény az idegen nyelvek használatát szabályozza a francia hétköznapi életben, a kereskedelemben, szolgáltatásokban, médiában, reklámokban. Előírja a francia nyelv kizárólagos használatát és szigorúan szankcionálja az idegen szavak, kifejezések alkalmazását.

A fejezet végén egy beszélgetést olvashatunk *Toubon* miniszterrel, akit a szerző a törvény keletkezésének körülményeiről, céljáról faggat. Hagège a kommunikációs szakemberekkel is készített egy rövid interjút a törvénnyel kapcsolatban, majd egy rap-zenét játszó együttes tagjaival, akik szintén elmondják véleményüket a törvényről, az idegen szavak használatáról a dalszövegekben.

A könyv rövid konklúzióval zárul, amelynek fő gondolata, hogy a francia nyelvért folytatott küzdelem napjainkban a legélesebb, és ez a harc egyben az emberiségért folytatott harc is.

Claude Hagège legújabb műve élvezetes olvasmány, eddigi könyveivel szemben inkább ismeretterjesztő jellegű és sokkal kevésbé elméleti. A francia nyelvet, történelmet tanítóknak feltétlenül ajánlom ezt a könyvet, mert nagyon jó áttekintést ad a francia nyelv történetéről. Kár, hogy magyarul nem olvasható; az eredeti kiadás is nagyon nehezen megszerezhető Magyarországon.

*Csernusné Ortutay Katalin*

Kelemen Tiborné és Pap Gábor (szerk.)  
**Magyar-francia rag- és névutószótár**

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999. 287 p.

Ezt a szótárt a budapesti és párizsi egyetem francia-magyar kontrasztív nyelvészeti kutatócsoportja (Bárdosi Vilmos, Bertrand Boiron, Ginter Károly, Kelemen Tiborné,

Pap Gábor és Szathmári István) állította össze azzal a szándékkal, hogy elősegítse a francia prepozíciók helyes használatának elsajátítását. A francia nyelvet tanulóknak ugyanis már a nyelvtanulás kezdetén szembe kell nézniük azzal a nehézséggel, hogy az alapvetően agglutináló szerkezetű magyar nyelv ragjainak és névutóinak helyén a – teljesen más szerkezetű – francia nyelvben prepozíciókat találunk. Kontrasztív nyelvészek, gyakorló nyelvtanárok és tolmácsok a megmondható: a francia prepozíciók rendszere a nem francia anyanyelvű beszélők számára szinte átláthatatlan, ezért a francia prepozíciókat csak nagy nehézségek árán és nem mindig helyesen tudják alkalmazni. Ezen próbál segíteni ez a kötet, amely a szerzők több évtizedes oktatói és fordítói tapasztalatának, gyűjtő és rendszerező munkájának eredménye. Művüket nyugodtan nevezhetjük hiánypótlónak: bár nem teljesen előzmények nélküli ez a kötet – ilyen előzménynek tekinthetjük a már korábban kiadott, a francia igei vonzatokat és a francia-magyar szólásokat tartalmazó gyűjteményeket –, tudomásunk szerint sem a nyelvtanításban, sem a szótárirodalomban eddig nem jelent meg ilyen rendszerű, a magyar ragok és névutók francia megfelelőit bemutató mű.

Az előszóban a szerkesztők röviden ismertetik a szótár célját és keletkezési körülményeit, majd útmutatót adnak használatához. Beavatják az olvasót néhány elméleti, módszertani kérdésbe is, így például megemlítik, hogy ma sincs egységes, mindenki által elfogadott meghatározás arról, mi számít *vonzatnak*. Csak helyeselhetjük, hogy a szerzők néhány, nem vonzatnak számító határozót is felvettek a szótárba, és ahol csak lehetett, igyekeztek pragmatikai és stilisztikai szempontokat is érvényre juttatni. Az is nagyban megkönnyíti a nyelvtanulást, hogy olyan mondatok esetében, amelyek jelentésüket a beszédhelyzetből nyerik (telefonáláskor például más mondatkliséket használ egy francia, és másokat egy

magyar beszélő) inkább a *beszédszituációból*, mint a mondat szemantikai jelentéséből indultak ki.

Maga a kötet két nagy részből áll: az első, terjedelmesebb rész (15-175) a ragos vonzatokat, a második (177-282) a névutók francia megfelelőit és a névutós vonzatokat dolgozza fel. Mindkét rész megadja a vonzatos állandósult szókapcsolatokat és szólásokat is. Ezek olyan megszilárdult, megmerevedett, a közhasználatban meghonosodott szóösszetételek, amelyek „gazdag szemléleti és hangulati tartalmúak, és jelentéstartalmukat igen gyakran az őket alkotó szavak képes értelmű használatával fejezik ki” (9). Az első rész 45 ragot és állandósult szókapcsolatot dolgoz fel tudományos alapossággal, a névutószótár pedig több mint 160 névutó és állandósult szókapcsolat francia nyelvű megfelelőit tartalmazza. Mint a szerkesztők a bevezetőben jelzik, az egyazon kategóriába tartozó ragok és névutók között az a különbség, hogy az utóbbiak listája nyitott és folyamatosan bővül. A kötet tárgymutatója (285-287) mindkét kategóriát – az *alá*-tól a *vonatkozólag*-ig – összevontan betűrendben sorolja fel.

Hogy röviden bemutassuk a kötetet és kedvet csináljunk tanulmányozásához, vegyük példaként a ragszótári részben található legelső szócikket, a *-ba, -be* ragot, amelyet 17 lapon át tárgyal a kötet. Megtudjuk, hogy ezt a ragot franciául mintegy 20 féle prepozícióval lehet visszaadni aszerint, hogy a *-ba, -be* határozó, mód, eszköz, cél vagy eredmény. A szótár ezeket külön-külön dolgozza fel és bőszeges példaanyagot ad mindegyikre. Ezután következnek az igei vonzatok, a *(be)ajánl*-tól a *(be)illeszkedik*-en keresztül a *(be)zúdul*-ig, majd az egyéb szófajok, végül pedig az állandósult szókapcsolatok (olyanok, mint – hogy csak néhányat említsünk – *agyba-főbe dicsér, nem fér a bőrébe, dugába dől, dühbe gurul, fejébe vesz vmit, fuccsba megy, markába nevet, semmibe vesz vkit/vmit, sutba dob, földbe*

gyökerezik a lába, virágba borul, zsákutcába jut stb.). Természetesen nem minden rag foglal el ilyen nagy helyet a kötetben; az *-ul*, *-ül* például alig több mint egy oldalt tesz ki, tanulmányozása mégsem érdektelen: ezt a ragot 7 francia prepozícióval lehet visszaadni (sőt prepozíció nélkül is, mint a *franciául beszél* vagy az *átkozottul hideg van* esetében), de egyáltalán nem biztos, hogy a francia nyelvet jól ismerő fordító vagy tolmács kapásból meg tudná mondani, mi a francia megfelelője a *csehül áll*, a *kutyául van* vagy a *póruul járt* állandósult szókapcsolatnak.

Hasonló felépítésű a Bertrand Boiron és Bárdosi Vilmos által összeállított névutósótári rész is. A bemutatáshoz ezúttal is az első szócikket használjuk fel, az *alá* névutót. Ennek 14 francia megfelelőjét adja meg a szótár, az *à-tól sous le contrôle* de-ig; a vonzatos igék között olyanokat találunk, mint a *maga alá húzza a lábát*, *leül a fa alá*, vagy a *vonat alá veti magát*; az állandósult szókapcsolatok között pedig olyanokat, mint az *egy kalap alá vesz vkivel vkit*, a *vkinek az orra alá dörgöl*, a *nem rejti véka alá a véleményét* vagy a *tető alá hoz vmit*.

A kötet fő érdeme a több ezer adatot (szóösszetételt, közmondást, szólást, rövid mondatot) felsorakoztató, szinte teljesen a mai hétköznapi francia nyelvre épülő példaanyag, valamint az, hogy az állandósult szókapcsolatok és szólások esetében mindig megadja a francia megfelelőket is. Valóságos kontrasztív nyelvészeti és stilisztikai példatár ez a könyv, amelynek tanulmányozása nemcsak a francia nyelvvel ismerkedő nyelvtanulóknak válik hasznára, de sokat tanulhatnak belőle a francia nyelvet és gondolkodásmódot már jól ismerő fordítók, tolmácsok és nyelvészek is.

Albert Sándor

Cserniczkó István

## A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)

Osiris, Budapest, 1999. 309 p.

A könyvre már maga a cím is két okból felhívta a figyelmemet. Az egyik az, hogy kárpátaljai magyar vagyok, a másik pedig, hogy először láttam a témát egy könyv borítóján. Amikor ott éltem (1988-ig), akkor a hetvenes évek közepétől főleg nyelvművelők próbálták megértetni az ott élő magyarokkal, milyen csúnya, már magyarnak nem is nevezhető nyelven beszélnek. Az elérhető magyar rádió- és tévéműsorok is stigmatizálták a másként beszélőket.

A kárpátaljai magyarság nyelvi helyzetéről a kilencvenes évekig nem is jelent meg egyéb irányultságú használható tanulmány, mert ami megjelent, az csak a nyelvjárásokkal foglalkozott. De ez érthető is, hiszen – noha látszólagosan már nincs vasfüggöny –, még ma sem igazán könnyű ezt a témát kutatni.

A szerző kilenc fejezetben tárgyalja a témát. A mai helyzetet felmérő empirikus kutatások mellett a nyolcadik fejezet egy történelmi szociolingvisztikai elemzést tartalmaz az európai nyelvi kontaktusokat leíró enciklopédia szempontrendszer szerint (Hans Goebel és társai által szerkesztett *Contact Linguistics*. Mouton de Gruyter: Berlin & New York, 1997).

Kárpátalján 144 felnőtt adatközlő töltötte ki a nyelvhasználati kérdőívet. A mintavételnek azonban kis szépséghibája, hogy közülük 68 (azaz 47,2 %) felsőfokú végzettséggel rendelkezik; ez pedig, sajnos, nem tükrözi a főiskolai és egyetemi végzettségűek részarányát a kárpátaljai lakosságban belül. Ebből származhatnak bizonyos torzítások is, például a nyelvtudás és annak szintje tekintetében (beleértve a magyar nyelvet is). Emlékezetem szerint felsőoktatási intézményekbe azok jutottak be, akik legalább jól beszéltek az ukrán, illetve az orosz nyelvet. Az ungvári egyetemen is,

sőt az ott magyar szakon tanulók számára is elkerülhetetlen (volt) az ukrán/ orosz nyelv legalább elég jó tudása, különben a hallgató lemorzsolódott. A középső, sőt részben a fiatal korcsoportba sorolt, esetleg szakközépiskolát végzettekre is ugyanaz áll.

Az első és második fejezet tárgyalja Kárpátalja földrajzi és népesedési viszonyait, a magyar lakosságon belüli néprajzi csoportokat és az etnikumok közötti kapcsolatokat. Kárpátalján az emberek több államfordulatot is megélték. Az egyes államok a népszámlálást más és más szempontok szerint végezték, volt, amikor ezeket céltudatosan manipulálták. (Tegyük hozzá, hogy a Szovjetunió idejében a nemzetiségekre és a valásra vonatkozó adatok titkosak voltak.) Kárpátalján az 1991-es adatok szerint 72 magyar többségű helység volt (ebből 33 a beregszászi járásban). Mára csak egyetlen magyar többségű város maradt: Beregszász. Az 1989-es népszámlálás szerint az ukrain magyarság 95,4 %-a, azaz a 163,111 magyar közül 155,711 Kárpátalján él.

Kárpátalja lakossága örök migrációs mozgásban van. A XX. század elején az ismert kivándorlási hullámmal magyarok is szép számmal mentek ki Amerikába. Majd ezt követte a két világháború közötti államfordulatok népmozgása. A II. világháború után a kárpátaljai magyarok oroszországi és ukrainai építkezéseken voltak kénytelenek idénymunkát vállalni. Elkezdődött az önkéntes migráció mellett a megtervezett lakosságkeverés. Most pedig gazdasági migrációról beszélhetünk. Ukrajna gazdaságát a teljes összeomlás jellemzi, vagyis az ország nem tud polgárainak megélhetést biztosítani. Ezért a határok átjárhatóvá válása óta a kárpátaljaiak a környező országokban, elsősorban Magyarországon vállalnak munkát, vagy ott telepednek le. A magyarság kivándorlása és a bevándorlás az ország belső vidékeiről lassan már veszélyezteti a közösség fennmaradását, főleg azért, mert a kivándorlók 40 %-a értelmiségi.

Néprajzi tekintetben a kárpátaljai magyarság egységesnek mondható. Nyelvjárási szempontból három nyelvsziget tartkítja az egységet: Nagydobrony és Beregrákos nyelvjárása a palóc nyelvjárásokhoz, Visk nyelvjárása pedig a mezőségihez hasonlít.

A könyv „Politika” című fejezetéből csak egy-két dolgot emelnék ki, hiszen alig van ember, aki ne ismerné a beregszászi bácsika történetét, aki hét országban járt anélkül, hogy elhagyta volna a várost, akit hétféleképpen próbáltak megrendszabályozni, belőle jó (többségi) állampolgárt faragni (mivel leginkább a kisebbséghez tartozott).

A Szovjetunió nemzetiségi politikájának fő célja volt, hogy nemzetiségileg homogén társadalmat alakítson ki. Lehetőleg úgy, hogy a nem orosz nemzetiségűek maguktól belássák, nemcsak jól felfogott érdekük, de leghőbb vágyuk is a közvetítő nyelvet (a nyelvészetiileg némileg abszurd „második anyanyelv”-et) és az első sorban ahhoz kapcsolódó szovjet kultúrát magukénak érezni.

1991-ben Ukrajna kikiáltotta a Szovjetuniótól való függetlenségét. A függetlenség első szakaszát, amikor Ukrajnának létkérdés volt a nemzetközi elismertség megszerzése, a kisebbségek iránti tolerancia jellemezte. A fordulat utáni szakasz fő kérdése: a homogén nemzetállam kialakítása: vagyis az oroszosítás helyét az „ukránosítás” vette át.

A „Gazdaság” című fejezet tárgyilagosan leírja az ország gazdaságpolitikájának kisebbségi vonatkozásait. Kárpátalja sohasem számított ipari vidéknek, hiszen itt mindig is földműveléssel foglalkoztak. A terület iparát soha egy állam sem igyekezett fejleszteni, hol stratégiai megfontolásból, hol egyéb okok miatt. A magyar nemzetiségűek többnyire csak betanított munkások voltak az alacsony szintű iskolázottságuk miatt. A magyarság életmódjának (háztáji gazdaságok) köszönhetően mindig meg tudta őrizni gazdasági függetlenségét. Ma is teljesen függetlenek az uk-

rán államtól (az illegális munkavállalásnak és a némi határszéli csempészetnek köszönhetően). Ennek a gazdasági önállóságnak a megszilárdulását azonban több tényező is veszélyezteti: a katasztrofális ukrainai gazdasági helyzet, az anyaország gazdasági vonzereje, s persze az is, hogy Magyarország a NATO tagja lett, és belátható időn belül az Európai Unióhoz is csatlakozni fog.

A mai Ukrajnában, beleértve Kárpátalját is, mind híveinek számát, mind befolyását tekintve az ortodox egyház a legnagyobb. A rivális görög katolikus egyházat 1949-ben betiltották. A Szovjetunióban a vallás teljes mértékben a templom falai közé szorult. A görög katolikus egyházat rehabilitálták és 1989-ben legalizálták. (A vizsgált kisebbség vallási életéről az ötödik fejezet szól.)

A kisebbségi kulturális intézmények kérdését Kárpátalján a könyv hatodik fejezete tárgyalja. Ezeket az intézményeket felülről azonnal megalakították javarészt a Szovjetunióhoz való csatlolás után, persze a többségi kulturális intézmények keretein belül.

1991-ben Ukrajnában egy sor központi nemzetiségi intézményt hoztak létre, amelyeket aztán a köztársasági elnök 1996-ban vagy megszüntetett, vagy lefokozott.

Ha felületesen közelítjük meg a kérdést, akkor úgy látszik, hogy Kárpátalján a magyar iskoláztatás meg van oldva. Ha azonban tüzetesebb vizsgálat tárgyává tesszük, akkor kiderül, hogy a magyar nyelvű szakképzés és a felsőfokú képzés még mindig nem éri el az európai normákat.

A 7. fejezet az anyaországgal fenntartott kapcsolatokkal és a Kárpátalján élő nemzetiségek/kisebbségek azonosságtudatával foglalkozik. – Magyarország és Ukrajna hivatalos államközi kapcsolatai jónak mondhatók; azonban 1996 óta, amióta Ukrajna nemzetiségi politikájában szemléletváltás történt, és ez egybeesik az ország nemzetközi pozíciójának megerősödésével, akadnak problémák. Az egyszerű emberek

számára úgy látszik, hogy a vasfüggönyhöz képest sok minden javult; viszont úgy tűnik, hogy a magyarországi hivatalos szervek is csak a vasfüggöny megszűnése óta vehettek tudomást az ország határain kívül élő magyarokról.

A szerző ismerteti az azonosságtudat vizsgálatára irányuló felmérés különböző adatait; ezekből kiderül, hogy a kárpátaljai magyarság hazaképe nem államokhoz, hanem a szűkebb szülőföldhöz kötődik. A szerző nagyon helyesen ezt a történelemre vezeti vissza.

A vizsgált közösség szociolingvisztikai helyzetét mutatja be a 8. fejezet, amely kitér a nyelvi tervezés kérdésére, a közösségben használatos nyelvek státusára, a kétnyelvűségre, a nyelvismeretre és a nyelvi konfliktusokra. Nyelvi egyenjogúságról nem beszélhettünk a Szovjetunióban, de nem tehetjük ezt a mai Ukrajnában sem. Sok dokumentum rendelkezik a nyelvek státusáról: ezek részben kiegészítik, részben pedig korlátozzák egymást. De jure a kisebbségi nyelvek beszélőinek anyanyelvük használatára minden szinten lehetőségük nyílik a nemzetiségi többségi közigazgatási egységek területén (a törvény azonban nem értelmezi, mit ért a „nemzetiségi többségű területek”-en). De facto azonban a kisebbségi nyelvek csak az oktatásban (a felsőoktatásban és a szakoktatásban csekély mértékben) vannak jelen. Ezek a nyelvek, a mi estünkben a magyar, a nemzetiségi sajtóban, rádió-, és televízióadásokban, a kisebbségi közéletben, az egyházi életben és privát szférában használatosak.

Az ukrainai nyelvtörvény nyomán minden ukrainai iskolában, így Kárpátalján is, kötelezővé tették az ukrán nyelv oktatását. Az ukrán nyelv oktatásához a magyar iskolákban azonban a legalapvetőbb feltételek is hiányoznak.

A kétnyelvűségnek számos megközelítési módja ismeretes, ezért létezik a bilingvizmusnak több meghatározása is. A kárpátaljai magyarság esetében „öshonos kisebbségi kétnyelvűség”-ről van szó, és

ez meghatározza az érintkező nyelvek egymásra hatásának mértékét és jellegét. Az orosz és ukrán nyelv sokkal nagyobb hatást gyakorol a magyarra, mint a magyar az ukránra vagy az oroszra.

A könyv utolsó fejezete foglalkozik a kárpátaljai közösségben használt nyelvek és nyelvváltozatok jellemzésével, az érintkező nyelvek genetikai és tipológiai viszonyával, valamint a (szociolingvisztikai) kódok választásával és váltásával.

Kárpátalján három nyelv használatos, azonban a többnyelvű közösségek nyelvei között fennálló munkamegosztás folytán a másodnyelveken belül a beszélő kevesebb nyelvváltozatot használ. A köznyelv használatának megszokott színterein a kisebbségi magyarok nem a magyar nyelvet, hanem a többség nyelvét használják, ezért a kárpátaljai magyar köznyelv „nyelvjárásiasabb”.

A nyelvek presztízsét tekintve elmondható, hogy ez utóbbi időben csak a magyar nyelv presztízse emelkedett egyértelműen, persze a már ismert okoknál fogva (ilyenek a kárpátaljai diákok magyarországi továbbtanulása, Ukrajna gazdaságának mélyrepülése). Az adatközlők közül azonban senki sem gondolja azt, hogy Kárpátalján csak a magyar nyelvvel el lehet boldogulni.

A kétnyelvű közösségekben, a nyelvhasználati színterek változásával kódválasztásra kerül sor, amely során két alaphelyzettel találkozunk: 1) kétnyelvű beszél kétnyelvűvel, 2) kétnyelvű beszél egynyelvűvel. A kódváltás a kárpátaljai magyar beszélőközösségre nem igazán jellemző.

Cserniczkó István könyvéből egyfelől sok olyan dolgot tudhat meg az olvasó Kárpátaljáról, amiről eddig eléggé zavaros kép volt forgalomban; másfelől a téma feldolgozása lehetővé teszi, hogy a kárpátaljai magyarokról, nyelvükről és a nyelvfejlődésüket befolyásoló tényezőkről átfogó leírást kapjon az érdeklődő.

*Kukorelli Sándorné*

Navracsics Judit

## **A kétnyelvű gyermek**

Corvina, Budapest [1999]. 204 p.

Nem lehet nem egyetérteni a szerzővel abban, hogy a Bábel-történet valóságos megfelelőjének háttérében az emberek nagyra vágyása, büszkesége és mohósága áll. A bibliai történet szerint az Úr megharagudott a bűnös, gőgös emberekre, és mérgében összekeverte a nyelveket, hogy ne értsék meg egymást – ez volt Isten büntetése.

Egy adott nemzet, egy adott etnikai csoport valójában nem létezhet elszigetelve a külvilágtól, már csak azért sem, mert kereskedni kell, ahhoz pedig olyan emberekre szükség van, akik ismernek és használnak legalább két nyelvet. A kétnyelvűséggel foglalkozó szakemberek szerint a Föld lakóinak legalább a fele kétnyelvű. Hogyan lesz valakiből kétnyelvű? Erről szól Navracsics Judit *A kétnyelvű gyermek* című könyve.

A szerző több fejezeten át tárgyalja a kétnyelvűség fogalmát, különböző tudományágak szempontjából: pszicho-és szociolingvisztikai aspektusból, holisztikus megközelítésben stb. Az olvasó bepillant a kétnyelvű világba, Európától Ausztráliáig, megismerkedik a Magyarországon élő kétnyelvű közösségekkel, valamint határainkon túli magyarok körében tapasztalható nyelvmegőrzés, illetve a nyelvvesztés különböző folyamataival is.

Megtudhatja, milyen okok és lehetőségek játszhatnak szerepet a kétnyelvűség kialakulásában. A tömeges bilingvizmus makro-szociális szintje elsősorban az adott országban élő etnikai csoportok létezésével áll összefüggésben, valamint az iskolázottsággal és az egyre fokozódó „külső migráció” jelenségével, amelynek motívumai többek között gazdasági, jóléti igények. A mikro-szociális szint középpontjában az egyedi kétnyelvűség áll, ennek a jelenségnek a pszichológiai, pszicho- és szociolingvisztikai, valamint neuropszichológiai és neurolingvisztikai kérdései.

A monográfia egyik fejezete a kétnyelvűség pszicholingvisztikai megközelítésével foglalkozik, amely a „Neurofiziológiai bevezetés” alcímet visel. Tekintettel arra, hogy a szerző a többnyelvű afáziások (agykárosultak) károsult és (részben vagy teljesen) helyreállított beszédjét elemzi a nemzetközi szakirodalom adatai alapján, célszerűbb lett volna a könyvnek ezt a részét a „Neuropszichológiai és neurolingvisztikai bevezetés”-nek nevezni.

Hogyan szocializálódik a kétnyelvű gyermek? A lexikai, nyelvtani, pragmatikai, szociolingvisztikai jelenségek közül melyek hasonlóak, és melyek térnek el az egynyelvű családban, egy homogén nyelvi környezetben nevelkedő gyermek verbális viselkedésétől? Ez a könyv központi témája.

Felhasználva a gazdag nemzetközi irodalmat, Navracsics Judit leírja a különböző kommunikatív stratégiákat, amelyeket a szülők alkalmaztak a gyermekeikkel való kétnyelvű szocializáció során. Itt csak néhány példát szeretnék megemlíteni. Olyan családban, ahol mindkét szülő anyanyelve azonos, a környezeti nyelv pedig nem azonos a szülők anyanyelvével, akik a gyermekkel csak saját anyanyelvükön beszélnek, a gyermek a második nyelvet „kint”, például az óvodában, az iskolában sajátítja el. Abban az esetben, ha a szülők különböző anyanyelvűek, a környezeti nyelv nem azonos a szülők anyanyelvével, és mindkét szülő csak saját anyanyelven kommunikál a gyermekkel, a harmadik nyelvet szintén „kint” sajátítja el a gyermek. Az „egy személy-egy nyelv” nevelési elvet először a francia nyelvész J. Ronjat írta le, még 1913-ban. A felesége német volt, a család Párizsban élt. Amikor megszületett Louis nevű fia, Ronjat tanácsot kért egy ismert nyelvésztől, M. Grammont-tól arra vonatkozóan, hogy mit lehet tenni annak érdekében, hogy a gyermek kétnyelvűvé váljon. A válasz az volt, hogy mindkettőjüknek a saját anyanyelvén kell beszélnie a gyermekhez. Értelmezve ezt az elvet, Navracsics Judit hangsúlyozza, hogy ebben az esetben a nyelvhasználat szorosan személyhez kötődik, és az elv követéses megvalósítása sikeres, kiegyensúlyozott kétnyelvűséghez vezet.

rosan személyhez kötődik, és az elv követéses megvalósítása sikeres, kiegyensúlyozott kétnyelvűséghez vezet.

A szerző a nemzetközi szakirodalom alapján részletesen elemzi a gyermekkori kevert nyelv és kódváltás fogalmait, a korai lexikon kialakulását, vagyis azt a kérdést, hogy a kétnyelvű gyermekben egységes vagy elkülönült mentális szótár létezik-e, hogy milyen jellegzetes nyelvtannal rendelkezik a kétnyelvű gyermek. Ehhez a témához kívánkozik a következő megjegyzés. Véleményem szerint az utolsó fejezet anyagát – a szerző itt a gyermekkori kétnyelvűség kognitív aspektusaival és a kritikus, szenzitív periódussal foglalkozik – célszerűbb lett volna a „Kétnyelvűség pszicholingvisztikai megközelítése” című fejezetben tárgyalni, mivel a téma ebbe a fejezetbe értelemszerűen és logikailag beleillik.

Navracsics Judit beszámol a saját kutatásairól is. A szerző longitudinálisan és részletesen vizsgálja egy háromnyelvű testvérpárnak, Nasimnak (kislány) és öcsének, Nabilnak a magyar nyelvi fejlődését. Nasim három, Nabil alig 2 éves volt, amikor Magyarországra kerültek. Az anya perzsa anyanyelvű, illetve perzsa-angol kétnyelvű, de már több mint 20 éve nem él Iránban. Az apa egynyelvű, kanadai angol. A szülők Kanadában ismerkedtek meg, közös nyelvük az angol. A gyerekek Magyarországra kerülésükig angol nyelvű otthoni és külső környezetben nevelkedtek. Az anya viszont néha-néha beszélt hozzájuk perzsául is. – A család Magyarországra érkezése után a gyerekek magyar egynyelvű bölcsődébe kezdtek járni. Ők ekkor tulajdonképpen angol egynyelvűek voltak. Hogy mennyire volt nekik könnyű vagy nehéz alkalmazkodni a magyar nyelvű környezethez, erre a könyvben, sajnos, nincs utalás. – Felhasználva audió- és videó-eszközöket, Navracsics Judit három éven keresztül nyomon követte a gyermekek lexikai, morfofonológiai és szintaktikai fejlődését, gyakran alkalmazott különböző, általa szerkesztett nyelvi tesztekkel, az egyikben például magyar magánhangzók



megkülönböztetését vizsgálta a gyerekek percepciójában. Nagy teret szentel monográfiájában a testvérek magyar nyelvű diskurzusának, a kódváltás elemzésének. – Érdekes, hogy másfél évi magyarországi tartózkodás után a gyerekek egymás között kezdtek magyarul kommunikálni otthoni körülmények között is, többnyire játék közben. Az angol nyelvet csak a szülőkkel való interakciók során használják.

Sajnálatosnak tartom, hogy a szerző figyelmen kívül hagyta azt a néhány Magyarországon született, a gyermekkori kétnyelvűséggel foglalkozó tanulmányt, amelyek adalékokat, helyzetképet nyújtanak a kétnyelvű gyermekek (különböző nyelvi párosítású: magyar-országi, magyar-angol, magyar-német, sőt magyar-eszperantó) beszéd- és személyiség fejlődéséről.

A Navracsics Judit által írt *A kétnyelvű gyermek* című monográfiát kétségkívül nagy érdeklődéssel fogadják majd nemcsak a diákok, kutatók, nyelvtanárok, hanem maguk a szülők is, akik azt akarják, hogy gyermekük kétnyelvűként nőjön fel; az viszont kétséges, hogy kellő gyorsasággal meg tudják-e találni a szükséges fejezetet a tartalomjegyzékben szereplő lapszám alapján. A tartalomban jelzett oldalszámok ugyanis nem egyeznek meg a fejezetek lapszámaival. A diákok és kutatók, akik tanulmányukat a szerzőre való hivatkozással szeretnék gazdagítani, szintén nagy bajban lesznek, mert egyszerűen hiányzik a könyv megjelenési éve. Kár!

*Jarovinszkij Alekszandr*

Tricia Hedge / Norman Whitneuy (szerk.)

### **Power, Pedagogy & Practice**

Oxford University Press, Oxford,  
1996. 398 p.

Az angol nyelvtanárok egyik legpatinásabb szakfolyóirata, az *ELT Journal* (a továbbiakban: ELTJ) már több mint ötven éve jelenik meg. A folyóirat vékony füzetei ta-

nárok, egyetemi hallgatók és kutatók állandó munkaeszköze, így aztán szinte minden idegen nyelvű szakirodalmat tartó könyvtárban megtalálhatók. Azaz, ha megtalálhatók. Az éppen kikölcsonzott számok vagy a hiányos évfolyamok többek számára okoztak már bosszúságot. Ezért is örülhetnek sokan a *Power, Pedagogy & Practice* című kötetnek, amely az ELTJ nyolc évfolyamának válogatott cikkeit tartalmazza.

A kiadvány megjelenése egybeesett a folyóirat ötven éves fennállásával. Azokról a nyelvoktatási irányvonalakról igyekszik képet adni, amelyek 1988 és 1995 között leginkább jellemezték a szakmát, a kötetbe foglalt 27 cikket tehát három nagy téma köré rendezték a szerkesztők. A cím három szava a kötet három részének fejezetére utal.

Az első rész (Power) az angol nyelv tulajdonjogának kérdéséről firtatja. Az angol nyelv nemzetközivé válásának törvényszerű velejárója, hogy megdőlnék egyes hatalmi pozíciók, átrendeződnek az erőviszonyok, megváltozik a nyelvoktatás szereplőinek feladata és felelőssége. Ebbe a témakörbe tartozik az angol anyanyelvű tanár-ideál kérdése, az angol nyelvterületek kultúrájának státusza vagy az angol nyelv különféle változatainak egymáshoz való viszonya.

Egyre nyilvánvalóbb, hogy az angol anyanyelvű tanár mítoszának ideje lejárt, és ezt az egész anyanyelv-ügyet valószínűleg szép csendben le kellene venni a nyelvészeti kérdések listájáról (Rampton, 1990). Ugyanakkor az angol és nem-angol anyanyelvű tanárok közötti különbséget sem eltusolni, sem letagadni nem érdemes: mindkettőnek megvan a maga erőssége és gyengéje, egy tanárnak éppen az a dolga, hogy ezekkel tisztában legyen (Medgyes, 1992). Emellett Phillipson (1992) helyt ad annak a kritikának, miszerint a globálisan piacra dobott brit és amerikai „szellemi export” létjogosultsága és haszna bizonyos kultúrákban igen csak megkérdőjelezhető.

Ebben a részben két cikk is foglalkozik a nemek szerepével a nyelvoktatásban – és ezen most nem a *he / she / it* névmásokat kell értenünk. Vajon igaz-e, hogy egy nyelvórán a tanár nem szentel azonos mennyiségű időt és figyelmet a fiúkra és lányokra (Sunderland, 1992)? És mindez nem abból adódik-e, hogy a környező társadalomban kiegyensúlyozatlan a nemek közötti hatalmi viszony? Spolsky (1989) írása irodalmi szövegek elemzését vizsgálja, amelyből kiderül, hogy a női olvasók értékrendjével gyakorta konfliktusba kerül mindaz, ami egy órán objektív értékelésként elhangzik.

A második rész (Pedagogy) cikkei a nyelvtanárok szakmai fejlődésével foglalkoznak, illetve arra a kérdésre keresik a választ, hogyan tanulható a tanítás. A kötet által bemutatott korszakban szaporodtak el azok az írások az *ELTJ*-ben, amelyek a tanárképzés gyakorlati oldalával foglalkoztak. Ekkor született meg a reflektív szakember gondolata, mely szerint a szakmai fejlődés legfőbb rugója maga a tanár, aki kritikusan szemléli saját működését, igyekszik megérteni az őt körülvevő osztálytermi folyamatokat, tanulságokat von le belőlük, és későbbi munkáját már ezek figyelembevételével tervezi meg. Ehhez persze jó megfigyelőnek kell lenni, az osztálytermi megfigyelés viszont tanítható és fejleszthető készség (Sheal, 1989). Jarvis (1992) szerint a tanár-továbbképzési programok egyik fontos eszköze lehet a naplóírás, amely segít kialakítani a szakmai tudatosságot és a reflektív gyakorlat alapja lehet.

A második rész egyik műfajilag is legizgalmasabb cikkének szintén van magyar vonatkozása: a kötet szerkesztője Bodóczy Caroline-nal és Angi Malderezettel készített interjút, akik a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen folyó mentor (COT) képzésről beszélnek (1994).

A harmadik rész (Practice) a tantervké-

szítés hátterét és gyakorlatát világítja meg, a pontos célkitűzésektől kezdve egy program gyakorlati lépéseinek során át az eredmények értékelésének és a program módosításának lehetőségéig. Nem meglepő, hogy egy olyan korszakban, amelyben igényfelmérés és a diákközpontúság alapelvekké váltak, a nyelvtanárok kutatói szemmel figyelik a nyelvoktatási programok eredményességét és kísérleteznek azok tökéletesítésével.

Több cikk is foglalkozik a kommunikatív nyelvoktatás alapkérdéseivel, azaz hogy miképp lehet valódi kommunikatív helyzeteket teremteni a nyelvórán (Kumaravadivelu, 1993), vagy hogy milyen lehetőség van a szerepjátékok felhasználására az irodalomtanításban (Gerber, 1990). Az írások zöme azonban a tanárok és a tanulók szerepével és felelősségével foglalkozik, például a tanulóközpontú módszertan kapcsán (Tudor, 1993), amely fogalom – bár még nem is olyan régi – máris szinte dogmaként működik, vagy az írás folyamatának tanítása (*process writing*) elhangzott előadások változatával szerepel (1994), amelyben a tankönyvek vitatott szerepéről szólnak – és nem csak a nemzetközileg elismert szerző álláspontját képviselve.

A kötet a benne kínált olvasnivalón túl remekül használható forrásmunkának és lelőhelyjegyzéknek is, hiszen a végén megtalálhatók a közreműködők életrajzi adatai egy összesített bibliográfia és a 8 évfolyam valamennyi cikkének címszavak szerinti indexe is.

Az angol nyelvtanárok és módszertanok szeretik az alliterációkat. A „három P” az ő szótárunkban ezidáig az új nyelvi anyag bemutatásának, gyakorlásának és használatának sorrendjére utalt (*Presentation, Practice, Production*). Jó lenne, ha a *Power, Pedagogy & Practice* három P-je ugyanilyen elterjedt fogalomná válhatna a körükben.

Enyedi Ágnes

Péter Mihály  
**Pár tarka fejezet csupán...  
 Puskin „Jevgenyij  
 Anyegin”-je a magyar  
 fordítások tükrében**

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest,  
 1999. 232 p.

Puskin *Anyeginje* a világ szinte minden irodalmi nyelvén felcsendült. A magyar fordításokat a múlt század közepén az 1862–1866-ban született, elévülhetetlen érdemű Bérczy Károly-féle fordítás kezdi, s az 1992-ben megjelent, Galgóczy Árpád által az IKON Kiadó Matúra sorozata számára készített legújabb fordítás zárja be. Péter Mihály, aki immár negyven éve foglalkozik Puskinnal a világirodalomban rangos helyet betöltő, műfajt teremtő verses regényével és annak magyar interpretációival, mégsem arra vállalkozik, hogy a magyar fordítások teljes és tüzetes elemzését, illetve egybevetését adja. Ezt terjedelmi okokból sem tehetné meg, de a fordítások között, amelyeket Kardos László „örökös nemzeti küzdelemnek” látott, sem kíván – mint vallja – „eredményt hirdetni”. Az egymás nyomdokaiba lépő újabb szövegváltozatokat úgy tekinti, mintha az eredeti műnek a röntgenképét tartaná kezében.

„A műfordító Janus-arcú lény: *tudós* és *művész* egy személyben. Teljesítménye két részből áll. Tudósként értelmeznie kell, hogy *mit* fordít, azaz az első megközelítésű, felszíni olvasatnál mélyebbre kell hatolnia a műbe; olyan értelmezésre kell törekednie, amelyet a mű szűkebb és tágabb (életrajzi, lélektani, nyelvi, irodalmi, történelmi stb.) kontextusa leginkább valószínűsít; ehhez az elemzőmunkához nem ritkán tudományos ismeretekre is szüksége van. A fordítói tevékenység második része az így értelmezett költői mű *újraalkotása* az „átvevő” nyelven: ez már művészi feladat, amelynek megoldásában óriási szerep jut az intuíciónak („ihletnek”), a költői

tehetségnek; a műfordító ugyanis nem egyszerűen egy más nyelv formájába öltöztet egy adott tartalmat, hanem újrateremti tartalom és forma egységét egy másik nyelv közegében. A fordító tehát nem egyszerűen transzponál, hanem *re-kreál*” – olvashatjuk Péter Mihály fordításstilisztikai monográfiájának bevezető gondolatai között a fordítást alkotói folyamatként bemutató értelmezést (10). A kiváló russzistának és a szövegstilisztika termékeny szerzőjének ez a gondolatsora adja meg az Anyegin-fordításokat körüljáró legújabb munkája vezérfonalát.

Az *Anyegin*-fordítások elemzésének voltaképpeni célját abban summázza a szerző, hogy az irodalmi műalkotásnak (kivált a jelentőseknek) lényegi tulajdonsága a változó időbeli, társadalmi, kulturális, esztétikai stb. kontextusok függvényében megjelenő különböző olvasat. Ez a könyv arra vállalkozik, hogy a Puskin-kutatás időtálló vagy újabb eredményeire támaszkodva egy korszerű „Anyegin”-olvasatot tegyen hozzáférhetővé az olvasó számára, az eredeti szövegrészeknek a különböző fordításokban való tükröztetése segítségével.

A fordítások interkulturális kommunikatív szerepét kiemelve gyakran utal Péter Mihály azokra az „áthallásokra”, amelyek Puskin szövegének fordításait olvasva a magyar költészethez kapcsolódóan létrejönnek. Ezek a „szövegköziségek” a mindenkori fordítás anyanyelvi kulturális háttéren alapuló szövegértelmezési technikáját igazolják, amikor a magyar olvasóban a költészet képi világának nemzeti örökségét, nagy költőink szövegalkotásban is rögzült hatását idézik. A szerző tanúságát adja a magyar irodalomtudományban való lebilincselő jártasságának, amikor az Arany-, Ady-, Kosztolányi-, Szép Ernő- (mi idevonnánk Heltay Jenőt is), József Attila-reminiszcenciákra, képi világával való párhuzamokra is felhívja a figyelmünket, jóllehet az elemzés középpontjában mindvégig az *Anyegin* stílár dinamikája, az elbeszélő hangjának modulálása, a különböző,

többnyire ellentétes nézőpontok szöveg szintű megjelenítése áll.

A monográfia az alkotói vezérelv példáit kulcstémákhoz kötve csoportosítja, így módon jelöli ki a munka szerkezeti egységeit, ez biztosítja a fejezetek tematikus koherenciáját. Az első három fejezetben azt mutatja be, hogyan működik ez a poétikai vezérelv Puskin emberábrázolásában. Nem véletlen, hogy az első fejezet középpontjában Anyegin bonyolult és ellentmondásos személyisége áll. A második fejezet a regény hősnőjéről, Tatyjanáról szól, aki személyiségében még összetettebb, hosszút utat tesz meg a mű idősíkján. A harmadik fejezet Tatyjanának, a világirodalomban méltán híressé vált levelét és Anyegin Tatyjanához írt válaszát hasonlítja össze. A két levél számos elemző szerint a regény két szerkezeti fókuszát adja. Péter Mihály ez alkalommal azonban a hasonlóságok háttérében a levélírók alkatából, életkorából, sorsából eredő különbségekre, s az azokat megjelenítő nyelvi és stílárís elemekre kívánja felhívni a figyelmet. A negyedik fejezet az elbeszélő (a Költő) hangjának modulációit követi figyelemmel: hol „cseveg”, hol életbölcseletet fogalmaz meg, s ez alkalmat ad a stílárís váltások, ütköztetések nyelvi megjelenésére, illetve fordításbeli megjelenítésére. Az ötödik fejezet a tájak, évszakok, napszakok leírásában a „szórt nézőpontok” poétikájára fordítja figyelmünket. Szemléletesen mutatja meg, hogy a költő a különböző természeti képeket a szereplők vagy a saját szemléletén, hangulatán átszűrve hogyan jeleníti meg, s vajon a fordítások is követik-e a nézőpontok változását. Végül a hatodik fejezet olyan témát érint, amelyet Péter Mihály – ha csak előző monográfiájára gondolunk, melynek címe *A nyelvi érzelmkifejezés eszközei és módjai* – szívéhez igazán közel állónak érezhetünk: a hangzás, az érzés és a gondolat hármassága Puskin verses regényében. A fordítások szempontjából ezek tanulságos megnyilvánulásait idézi fel az

elemzés a hangszimbolika, a klasszicista pontosságú szóhasználat és az aforisztikus tömörségű mondatépítkezés szintjén. Egy-egy kulcsszó bonyolult szemantikai összetétele, s a szótartalomnak az alkotói nézőpont, s a hangnem váltásának megfelelő fordításbeli tükröztetése ugyanúgy meggyőző erejű, mint a puskin dialógusok, szintaktikai gesztusok értelmezése.

Miben különbözik Péter Mihály munkája a többi Anyegin-monográfiától? Legnagyobb érdeme, hogy olyan tüzetes, nem titkoltan magyar kulturális hagyományainkat is előhívó filológiai munka, amely segíti a mai igényes olvasó számára a befogadás folyamatát. Segít megragadni a múlandóban a maradandót, segít feltárni Puskin *Anyeginjének* eredeti szövegkorpusza és magyar fordításváltozatainak egybevetésével a változó szavak és kifejezések mögött rejlő, a mű üzenetét jelentő örök emberi tartalmat.

„A műfordítás lehetetlen dolog, de hál’ istennek, létezik!” – ezt a szerzői zárogondolatot osztja az olvasó is, ha elolvassa ezt a tüzetes, elemző munkát. Péter Mihály olyan gördülékeny, világos, érthető, szárnyalóan könnyed, mégis tudományos igényű szövegértelmezéssel csábít bennünket az *Anyegin* elolvasására vagy újraolvasására, amely csupán a magyar versértelmezés, személyesen sajnos csak kevesek számára ismert kiváló „aszaltársaságának”, tudós versértő költő irodalmárainknak önmagában is esztétikai élményt nyújtó megnyilatkozásaival rokonítható. Péter Mihály nem titkolt célja az értő olvasás kedvének felkeltése, az irodalmi mű szövegben rejlő rétegtartalmainak sokoldalú értelmezése. Ezért bátran ajánlhatjuk az orosz nyelven olvasni tudók számára a szakemberekhez és az irodalomkedvelő széles közönséghez egyaránt szóló új könyvét, amely Puskin születésének kétszázadik évfordulóját ünneplő jubileumi megemlékezések évében jelent meg.

Cs. Jónás Erzsébet

Balázs Géza

**Szövegtani gyakorlatok,  
vázlatok és tanulmányok  
Mai magyar nyelvi  
gyakorlatok IV.\***

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest  
1994. 273 p.

Balázs Géza kötete a *Mai magyar nyelvi gyakorlatok* sorozat hagyományait követi: „műfaját tekintve szövegtani gyakorló-füzet, segédanyagokat tartalmazó tár ... az egyetemi és főiskolai oktatásban a szövegtan tantárgy elsajátítását, gyakorlását kívánja szolgálni” (3).

A szerző szándéka szerint a kötet szorosán kapcsolódik Nagy Ferenc egyetemi jegyzetéhez (*Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Budapest, 1981). De nemcsak ehhez: Balázs Géza körültekintéssel és nagy tájékozottsággal használja fel a magyar és külföldi szövegtani irodalmat.

Hogyan teszi ezt? Könyve öt fejezetre tagolódik. A „Szövegtani gyakorlatok, példaszövegek” (5–211) című első fejezet 300 feladatot foglal magába tematikus csoportosításban: A nyelvi szintek; Textus – szöveg; Szövegmeghatározások; Szemiotika és szövegtan; Retorika és szövegtan; Hermeneutika és szövegtan; Epigráfia és szövegtan; Szövegtani kutatás; Tipikus szövegjellemzők; Meghatározások; A szöveg mikro-szerkezete; Mondatsorrend; Mondatkapcsolódás; Grammatikai kapcsolatok; Szemantikai kapcsolatok; Gondolatalkázat; Globális kohézió; Szövegpragmatika; Metakommunikáció; Szövegstilisztika; Szövegtípusok; Alkalmazott szövegtan; Komplex szövegtani gyakorlatok.

A feladatok nem egyformák: találunk

\* Ez a könyv még ennek a folyóiratnak a megindulása előtt jelent meg, de csak most jutott el a szerkesztőséghez, amely ilyen körülmények között is fontosnak tartotta a mű ismertetését. - *A szerk.*

önálló munkára sarkalló, saját kutatást, utánanézést megkövetelőt, olyat, mely a tankönyv anyagát, a definíciókat, a szakterminológiai ismeretét ellenőrzi, és olyat is, mely önálló szövegalkotást igényel. A feladatok olykor az eddig tabunak számító tévé-sorozatok (Dallas) elemzését kérik. Az esetek nagy részében azonban olyan irodalmi vagy éppen nyelvészeti példákat használ Balázs Géza, melyek ma is aktuálisak, s elemzésük nem pusztán újgyakorlat, hanem valódi tudásgyarapodást eredményez. Néha – lazításként, vagy éppen, hogy nem akként – a könnyebb műfajok területére hív: Murphy törvénykönyvének elemzése bizonyára kikapcsolódást nyújt, közben pedig önálló gondolkodásra, a szövegtani kategóriák alkalmazására készlet.

A második fejezet, a „Szövegtani vázlatok” (213–231) 12 téma vázlatát adja. Ezek valóban vázlatok, csak a témában járatos olvasó számára érthetőek a gyakran csak utalásként megjelenő fogalmak, irányzatok, nevek. Nem világos, mi is volt a szerző(k) – az elsőt Balázs Géza állította össze, a második Kocsány Piroska, a 11. Petőfi S. János munkája alapján készült – szándéka a vázlatok közreadásával. Ahhoz ugyanis, hogy a hallgatók, vagy bárki más, aki a téma iránt érdeklődik, ezek alapján a vázlatok alapján elmélyedjen, túlságosan sovány a megadott bibliográfia. Segítséget akkor tudna nyújtani, ha minden vázlatpontnál megtalálnánk, hol lehet utánanézni az adott kérdésnek. Ebben a formájában talán csak a szövegtant már amúgy is művelő tanárnak adhat ötletet egy-egy új órához.

A harmadik fejezet, a „Tanulmányok” (233–257) két tanulmányt és két elemzést foglal magába. „A komplex szövegvizsgálat szempontjai” (233–236) című részben a szerző röviden összefoglalja a szövegtan tantárgy múltját, s rávilágít, hogy az addig (1994) megjelent szövegelemzések szempontjait és módszereiket tekintve is eltérőek. Ezért vállalkozik arra, hogy megadja a komplex szövegelemzés vázlatát. Hét fő pontot tart fontosnak megkülönböztetni:

a korpusz kiválasztása, körülhatárolása; a fizikai megjelenés: a vehiculum leírása; a szövegtípus meghatározása; szövegtagolódás, diszkréció, szegmentálás; a „szövegösszetartó-erő” vizsgálata (ezen belül: grammatikai viszonyok; szemantikai viszonyok; pragmatikai viszonyok; szövegstilisztika); a szöveg vilásképe; és az összefoglalás. Meglepőnek tűnik, hogy milyen kézenfekvő mindaz, amit Balázs Géza összefoglal, így összefoglalva azonban még sohasem olvashattuk. A tanulmányt két elemzés követi: Hajnóczy Péternek „A pad” és Ady Endrének „A hazaszeretet reformja” című írását elemezve ad példát a komplex szövegelemzésre.

A „Szövegvilágok, a szövegalkotó” ember című rész a „Vélemény a szövegtani kutatásról” alcímet viseli. Balázs Géza saját véleményét megfogalmazva a szövegtani kutatások dilemmáit (van belőlük jócskán), területeit és lehetőségeit foglalja össze. A tudományág létjogosultsága nem kérdés. Kérdés viszont, hogy interdiszciplináris-e maga a szövegtan, vagy ez csak optikai csalódás, mely abból adódik, hogy oly sok más tudomány(ág) is a szöveggel foglalkozik. A szerző összefoglalása a szövegtan kérdéseiről talán ez utóbbi mellett teszi le a voksot. Ami viszont nem zárja ki az interdiszciplináris kutatásokat. Ez az, amit a szerző a magáénak vall: a mai magyar nyelv és a folklor kapcsolódását vizsgálja. Megismerhetjük eddigi kutatásait, melyek a graffitikre, a tetoválásokra, majd a feliratos jelvényekre és a közéleti jelszavakra irányultak. Később a húsvéti locsoló-rigmusokat vizsgálta. A rövidebb szövegműfajok kutatásában a dokumentáláson, gyűjtésen kívül a „tipológiát, a hagyományozódást, a szemantikai és pragmatikai vizsgálatokat” (255) tartja fontosnak, a szövegek jelszerű viselkedését, társadalmi megjelenését vizsgálja. Az ilyen, a jelvilágok egymáshoz való kapcsolódását vizsgáló tudományág nevéként 1990-ben javasolta a nyelvészeti antropológia (vagy antropológiai nyelvészet) terminus és szemlélet bevezetését.

Csak egy megjegyzés ehhez a felvetéshez: az antropológiai nyelvészet és a nyelvészeti antropológia két olyan tudomány, mely különböző alapokról indul, de ugyanazt vizsgálja: az előbbit a kulturális antropológusok művelik, amikor egy kultúra leírásában nyelvészeti eszközöket használnak; utóbbit pedig nyelvészek, amikor például egy nyelvtipológia összeállításánál az antropológusok területeire merészkednek. Mindketőnek lényege, hogy eddig még le nem írt kultúrának vagy/és nyelvnek a kutatását végzi. (Magyarországon ennek legismertebb képviselője Dell Hymes.) Mondhatjuk-e azonban, hogy azok a nyelvi jelenségek, melyek leírására Balázs Géza a terminus bevezetését javasolta, ilyen ismeretlenek? A jelenségek talán igen, vagy legalábbis újszerűek. Létrejöttük és működésük azonban oly mértékben a létrehozó társadalomba ágyazottak, hogy ennek ismerete és elemzése nélkül valószínűleg értelmezhetetlenek. Így aztán a modern szociolingvisztika tűnik jogosultnak elemzésükre.

Balázs Géza azzal zárja írását, hogy a szegedi Szigma-sorozatban körvonalazódó iskolát leszámítva nincs mód a szövegtani kutatások megbeszélésére. Ez aztán megjelenik a szövegtan magyarországi oktatásában is: általában nagyon didaktikusra sikerül és egyáltalán nem életközeli. Ami ez utóbbit illeti, Balázs Géza összeállítása bizonyára nagy segítséget fog nyújtani mindenkinek, aki a tárgyat oktatja, vagy tanulja. A negyedik fejezet, melyben jó néhány feladat megoldását találhatjuk, is ezt a célt szolgálja. Talán még többet segítene, ha minden olyan választ is megadna, melyek definíciókra vonatkoznak. Az ötödik fejezetben válogatott szövegtani irodalmi tájékoztatót találunk. A mindössze 58 tételből álló bibliográfia – ahogy minden más bibliográfia is – bizonyára teljesebb is lehetne. Az itt szereplő írásoknak azonban mindegyike valóban előrelépést jelentett a szövegtani kutatásokban, másrészt pedig, ha valaki tájékozódni akar a témában, annak bizonyára elegendő lesz ez is.

A kötetből csak egy dolog hiányzik: egy másik kötet. Az, amelyből meg lehetne tanulni mindazt, amit Balázs Géza munkájával elmélyíthetnénk, gyakorolhatnánk. S mivel Nagy Ferenc munkája, amelyre a szerző a bevezetőben utalt, valóban hozzáférhetetlen, ajánljuk helyette az újabban megjelent *Leíró magyar szövegtant*, Szikszainé Nagy Irma munkáját (Osiris, 1999).

*Kárpáti Eszter*

Feld-Knapp Ilona, Gyergyádesz Zsuzsanna, Mester Ildikó, Szabó Éva

### **Entdeckungen Német nyelvkönyv haladóknak felvételi feladatokkal**

Nemzeti Tankönyvkiadó,  
Budapest, 1999. 184 p

Óriási a kínálat német nyelvkönyvekből még egy-egy alapul vett tudásszint vagy megcélzott korosztály tekintetében is, magyarországi és külföldi kiadóknál egyaránt. Semmi sem indokolja azonban jobban egy tananyag megszületését, mint a mindennapi iskolai oktatásban, nevelésben felmerülő igény. A középiskolás korosztály az, mely már klasszikus értelemben haladó szinten képes elsajátítani egy nyelvet, ugyanakkor hallatlanul fogékony az útmutató eszmék, gondolatok, példaképek iránt. A felnőttek (főként szülők és tanárok) feladata olyan értékeket, egyértelmű és időtálló útravalót adni a 14–18 éveseknek, mellyel felvértezve bátran léphetnek ki az iskolából.

A tanári felelősségtudat csak egyik háttere Feldné Knapp Ilona és három kolléganője összehangolt műhelymunkájának. A másik az a jól átgondolt folyamat, melynek során az anyanyelv-oktatás az olvasást és írást háttérbe szorító beszédközpontúságtól a nyolcvanas évek közepére eljutott a nyelvi közlés, a kommunikáció előtérbe

helyezéséig (Mitteilungsbezogenheit). Eszerint a sikeres nyelvtanulás kiindulási alapjául elsősorban autentikus irodalmi szövegek szolgálhatnak, melyekre alapos feldolgozás (nem fordítás) után épül a szóbeli vagy az írásbeli kommunikáció.

A gimnáziumi és egyetemi oktató-nevelő gyakorlattal rendelkező négy szerző olyan tankönyv írására vállalkozott, mely haladó, akár középfokú nyelvvizsgával rendelkező diákokat intellektuális élményhez juttat gondosan kiválasztott irodalmi szövegek révén. Fejleszti személyiségüket és nem utolsó sorban nyelvtudásukat. Segítségével készülni lehet a felsőfokú nyelvvizsgára és a felvételire is. Hatékonyan fejleszti az olvasás-, a beszéd- és az íráskészséget. Csupán a hallás utáni értés gyakoroltatásához szorul igény szerint kiegészítésre, mivel hanganyag nem készült a könyvhöz.

A mű öt olvasási egységre (Leseinheit), nem pedig fejezetekre vagy leckékre, tagolódik, melyek mindegyike következetesen egy-egy témakörre koncentrálnak valamennyi benne előforduló szövegtípusban és feladatban. Már a munka alapjául szolgáló irodalmi alkotások kiválasztása sem lehetett könnyű, hisz azokra épül nemcsak a tartalmi, hanem a nyelvi feladatok sora is. Óriási figyelemről, sőt tanári rafinériáról tanúskodik azonban az, hogy még a nyelvi feladatok, a kiegészítendő szövegek és a fordítások is az adott tárgykörhöz illeszkednek. A témák: I. Az egyén és saját világa, II. Mi és mások, III. Környezet, természet, technika, IV. Ember, társadalom, állam, V. Emberi kapcsolatok. Az öt egységet követő függelék nem kevésbé informatív és elsősorban a tanító tanárok számára igazi kincsesbánya. Nézzük azonban először a törzsanyagot!

Mind az öt egység két nagy részből áll. Az elsőben irodalmi szövegekre, a másodikban újságcikkekre épül a munka. Az irodalmi szövegek fő célja nem műelemzés, hanem a módszertanilag sokszínű feldolgozás által megvalósuló szövegértés, illet-

ve az olvasmányélményen alapuló személyes véleményformálás.

Sikerült olyan témákat megpendíteni, melyek minden bizonnyal megnyilvánulásra készítetik még a legpasszívabb tizenéves közösséget is. Közben pedig észre sem veszik a tanulók, hogy választ kapnak saját kérdéseikre, több oldalról megismerik egymást és önmagukat, rácsodálkoznak dolgokra, melyekre különben talán legyinteneének (lásd pl. Ilse Bintig: Zeit zum Warten). Így minden bizonnyal megvalósul a szerzők kettős célja: a személyiség és a nyelvi kompetencia egyidejű fejlesztése. – Mivel az irodalom ízlés dolga is, elképzelhető, hogy néhány tanár saját tanulóit ismerve nem „mer” majd vállalkozni Heiner Müller „Das Eiserne Kreuz” című novellájának feldolgozására. Ilyenkor gond nélkül át lehet térni a nyelvi gyakorlatokra, a házi olvasmányra és az újságcikkre, melyek ugyanazt a mondanivalót járkák körül.

Az autentikus irodalmi szöveg feldolgozása után az abban felkínált nyelvi jelenségekre összpontosító „Wie? Warum?” című fejezet következik. Először szürke mezőben rövid, világos, német nyelvű nyelvtani magyarázatot kapunk és utalást a *Duden* megfelelő szócikkére. Ezután tematikailag a törzsanyaghoz kapcsolódó, sokféle típusú, igényes gyakorlat sorakozik. Az ismeretlen szavak mindvégig szerepelnek a lábjegyzetekben, a függelékben pedig részletes megoldási kulcs található. A nyelvtan tehát nem progresszíven vonul végig a könyvön, ami lehetővé teszi egyes jelenségek kiragadását és mások elhagyását.

Valamennyi egység első részét témába vágó házi olvasmány zárja íráskészséget fejlesztő feladatokkal. Az egység második felében olvasási készséget fejlesztő újság-

cikk és gyakorlatok, hiányos szövegek (minden egységben öt darab és ötféle), továbbá két fordítás található. Ez a felépítés minden egységre szigorúan érvényes. Némi arányeltolódást csupán az első egység terjedelme jelent, mely maratoni hosszúságával mintha késleltetni akarná a tanulót a továbblépésben. Pedig aligha ez volt a szerzők szándéka!

A filológusi alapossággal összeállított tananyag már említett függeléke külön méltatást érdemel. Itt mutatkozik meg igazán Feldné Knapp Ilona sokéves vezetőtanári tapasztalata és egykori tanárjelölt szerzőtársainak kiváló képzettsége.

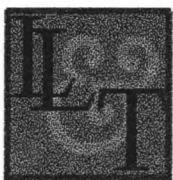
A függelék I. része ugyanis úgynevezett „Stundenblatt”-okon részletes, jól követhető tanmenettel és óravázlattal örvendezteti meg a tanító kollégákat. A cél ugyanis nem az – mint némely magas szintű nyelvkönyvnél –, hogy a tanár napokig bújjja a könyvtárat egy-egy órára készülve, hanem hogy a tananyagban való tájékozódáshoz minden segítséget megkapjon és energiáit a tanulókra összpontosítva használja fel. Szintén a tanárt orientálják a tananyagba rajzolt kis csengők, melyek egy-egy 45 perces óra végére figyelmeztetnek; vagy a feldolgozás szociális formáira (egyéni, páros, csoportos, frontális munka) utaló jelek. – A függelék II. részében helyezték el a megoldó kulcsot. Kérdés, hogy szerencsés volt-e a megoldásokat nem egységenként, hanem feladat-típusonként csoportosítani. – A III. rész ismét tanárt és diákot tehermentesítendő közli az írók rövid életrajzát, legfontosabb adatait és műveit.

Bibliográfiai adatok és forrásmegjelölés, valamint néhány kifejező kép található a jól sikerült könyv utolsó lapjain.

Gacs Judit



## SZOFTVER-KRITIKA



### Language Learning & Technology

a refereed journal for second & foreign language educators

*A Language Learning and Technology* (LLT) 1997 óta megjelenő referált elektronikus folyóirat, s mint ilyen, kizárólag az interneten érhető el az llt.msu.edu címen. Korábban indult, hasonló fókuszú lap-társához, a *TESL-EJ*-hez hasonlóan a nyelvpedagógia és oktatástechnológia kérdéseivel és problémáival foglalkozik nemzetközi szerzők tanulmányainak, könyv- és szoftver-kritikáinak publikálásával. Szerkesztői, Mark Warschauer és Irene Thompson olyan kiadványt gondolnak, mely törekszik a médiumban rejlő lehetőségek kiaknázására, s amely a nemzetközi szakértők tanácsadását figyelembe véve mind az elméleti, mind az empirikus megközelítések széles skáláját felvonultatja, időnként pedig vendégszerkesztőket kérnek fel a tematikus számok összeállítására. A szerkesztőbizottság tagjai között olyan neveket találunk, mint Graham Davies, Susan Gass és Maggie Sokolik. A januári számmal leköszönő könyvszemle-szerkesztő India Plough-t Jennifer Leeman váltja fel.

Dennie Hoopingarner web-szerkesztő és hét fős grafikai-tervező csapata munkáját dicsérik a tiszta, tetszetős megjelenésű oldalak. A kiadvány legújabb szolgáltatásaként a kínálathoz ez év januárjától megújult kereső elem is társult: ezzel egyebek mellett szerző, cím, kiadványszám és téma terület szerint böngészheti az LLT archívumát az olvasó. Ha korábban elmulasztotta volna, most megtalálhatja David Nunan írását (az 1999 júliusi számban) az internet graduális tanulmányokra felhasználható vívmányairól éppúgy, mint Carol Chapelle kritikai és előrejelző fejtegeté-

seit a bemutatkozó számban arról, ami mára valósággá vált: milyen lesz a komputerrel segített nyelvtanulást kutató szakma 2000-ben.

A folyóirat rendszeres megjelenését a szerkesztői-szerzői gárdán és a fő szponzorokon kívül többek között olyan neves intézmények és szervezetek is támogatják, mint az EUROCALL és a CALICO.

Multimédia, internet és nyelvi tesztelés: ezekben a témákban adott közre az LLT számos beszámolót. Tanulmányok vizsgálták a multimédiás közegekben olvasott szövegek értését, az e-mail üzenetek váltásának hatását a második nyelvre, valamint az adaptív idegen nyelvi készségmérés alkalmazását.

Az eddig évente kétszer megjelenő LLT 2000-től három új számmal jelentkezik, melyek közül az első kettő tematikus: ezek azt vállalják fel, hogy felmérjék és összegezzék, hogyan alkalmazható a modern komputer-technológia a második (és idegen) nyelv elsajátításának kutatásában.

Az idei első szám élén álló négy tanulmány a kutatómódszertant járja körül. Jan Hustijn tanulmánya („The Use of Computer Technology in Experimental Studies of Second Language Acquisition: A Survey of Some Techniques and Some Ongoing Studies”) azt kísérli meg, hogy a másodiknyelv-elsajátítás kutatásában alkalmazott adatfelvételi és -elemző módszerek közül megvizsgálja az információs technológia, elsősorban a multimédiás alkalmazások által nyújtott előnyöket. Joseph Collentine arról ír („Insights into the Construction of Grammatical Knowledge Provided by User-

Behavior Tracking Technologies”), hogy miképpen alkothatunk képet azokról a folyamatokról, melyek befolyásolják a grammatikai tudás elsajátítását. Batia Laufer és Monica Hill empirikus tanulmányának témája a lexikai tudás, ezen belül is az a mód, ahogyan az angolt idegen nyelvként tanulók egy komputer program szótárkészletét használták („What Lexical Information Do L2 Learners Select in a CALL Dictionary and How Does It Affect Word Retention?”). Az utolsó tanulmányban („Web-Based Elicitation Tasks in SLA Research”) a szerző, Dalila Ayoun bemutatja azoknak az internethez kötődő feladattípusoknak az elemzését, melyeket egy kísérlet keretében alkalmazott.

A Dorothy Chun vendégszerkesztő által jegyzett januári kiadvány (3. évfolyam 2. szám) részben szakít az LLT hagyományaival. A folyóirat korábban elsősorban azokat a kutatásokat mutatta be, melyek konkrétan azt vizsgálták, hogyan tehető a nyelvtanulás hatékonyabbá a technika által. A legfrissebb szám négy tanulmánya mégis sok szempontból a további tanulmányfókuszú kutatásokat segítheti.

Mint internetes kiadványnak, az LLT-nek

több lehetősége is lenne dinamikusabbá és egyben még hasznosabbá tenni a folyóiratot. A nyomtatott publikációk hagyományos szerzői és témaindexét itt kitűnően helyettesíti ugyan a kereső modul, de azt ki lehetne bővíteni egy referencia-gyűjteménnyel, melynek segítségével az egyes cikkekben megfigyelt szakirodalom is könnyebben átláthatóvá válna, ami pedig a kutatást is segíthetné. Mint olvasót, érdekelné az is, éppen hány rendszeres olvasója van a folyóiratnak – erről viszont nem ad információt az LLT. Az időközönként közreadott olvasói reakciókat is rendszeresebbé tehetné a szerkesztőség.

Végezetül néhány szó a tervezett számok egyikéről. Jövőre az LLT egy olyan területet mutat be részletesebben, mely a korábbi évfolyamokban kevés figyelmet kapott: a nyelvtanulásban és nyelvtanításban felhasználható szövegtörzsek elméleti és gyakorlati vonatkozásait járja majd körül a Chris Dibble és Michael Barlow vendégszerkesztésében készülő szám. A különösen érdekesnek ígérkező vállalkozás terveiről is olvashatunk a januári LLT képernyős hasábjain.

*Horváth József*

# HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK

Tisztelt Olvasóink!

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

Továbbra is kérjük, juttassák el szerkesztőségünkbe ilyen jellegű híreiket, hogy időben közzé tehesük őket, és így minél több érdeklődő szerezhessen tudomást a küszöbön álló szakmai eseményekről.

Együttműködésüket előre is köszönöm.

*Szablyár Anna*  
rovatvezető

## KONGRESSZUSI NAPTÁR

### Április 17–28.

*Nemzetközi nyelvtanfolyam és továbbképzés európai angol-tanároknak*

**Színhely:** Brighton&Hove,  
Nagy-Britannia

**Téma:** Országismeret

**Felvilágosítás:** Informationszentrum für  
Fremdsprachenforschung der Philipps-  
Universität, Lahnberge 35032 Marburg,  
Németország

E-mail: ifs@mail.uni-marburg.de

### Április 18–20.

*X. Magyar alkalmazott nyelvészeti kongresszus*

**Téma:** A nyelvészet szerepe az információs társadalmakban

**Színhely:** Székesfehérvár

**Felvilágosítás.** E-mail:

horszolya@uranos.kodolanyi.hu

### Április 27–29.

*Az FMF (Fachverband Moderne Fremdsprachen) kongresszusa*

**Színhely:** Berlin, Németország

**Téma:** „Eljött a nyelvek ideje„ (Középpontban a francia nyelv)

Az iskolai nyelvoktatás kérdései; Idegen nyelvek a munka világában; Tanárképzés és -továbbképzés

**Felvilágosítás:** Helmut P. Hagge,  
Lichtensteinweg 23, 22301 Hamburg,  
Németország

### Május 13–14.

*Az IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) East kongresszusa*

**Színhely:** Bulgária

**Felvilágosítás:** IATEFL, 3 Kingsdown  
Chambers, Kingsdown Park, Whitstable,  
Kent CT5 2 DJ, Nagy-Britannia  
E-mail: IATEFL@Compuserve.com

# **III. Balatonalmádi Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem**

2000. május 28–június 2.

A korábbi hagyományokat megőrizve, a MANYE és a Veszprémi Egyetem támogatásával a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke

2000. május 28. és június 2. között rendezi meg a

III. Balatonalmádi Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemet.

A rendezvény vendégprofesszorai

**Howard Jackson** (UCE, Birmingham) és

**David Singleton** (Trinity College, Dublin).

Szeretettel várunk előadóként, hallgatóként mindenkit,  
akihez közel áll Nyári Egyetemünk témája:

## **Mentális lexikon**

- ◆ az anyanyelv-elsajátításban,
- ◆ a második vagy idegennyelv-elsajátításban és
- ◆ a kétnyelvűségben.

Az előadások időtartama 45 vagy 30 perc (ebből 10 perc a vitaté).

A konferencia anyagát könyv formájában publikálni fogjuk.

## **Jelentkezési határidő**

2000. március 30.

## **Jelentkezési cím**

*Dr. Lengyel Zsolt* vagy *Navracsics Judit*

VE Alkalmazott Nyelvészeti tanszék

8201 Veszprém, Egyetem u. 10.

Tel./Fax: (88) 406-360

e-mail: lengyel@almos.vein.hu vagy navracsics@almos.vein.hu

Szállást és étkezést igény szerint tudunk biztosítani Balatonalmádiban  
a Nereus Hotelban a konferencia színhelyén.

(Szállás 1 fő kb. 4000 ft/éjszaka, ebéd: 900 Ft, vacsora: 700 Ft.)

**Május 25–27.**

*A CATS (Canadian Association for Translation Studies) 13. kongresszusa*

**Színhely:** Edmonton, Alberta, Canada

**Téma:** Fordítás és koherencia

**Felvilágosítás:** Prof. Denis Merkle,  
Département de traduction et des  
langues, arts, Université de Moncton,  
New Brunswick, E1A 4E9, Canada;  
e-mail: merkled@umoncton.ca;  
<http://www.uottawa.ca/associations/act-cats/index.htm>

**Május 28–június 2.**

*III. Balatonalmádi Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem*

**Színhely:** Balatonalmádi

**Felvilágosítás:** e-mail:  
[lengyel@almos.vein.hu](mailto:lengyel@almos.vein.hu)

**Május 31–június 2.**

*LREC (Language Resources Evaluation Conference) 2000*

**Színhely:** Athén, Görögország

**Felvilágosítás:** LREC Secreteriat: Despma  
Scutari, Institute for Language  
Processing, 6 Artemidos&Epidavrou Str.,  
15125 Marousi, Athens, Görögország  
E-mail: [LREC2000@ilsp.gr](mailto:LREC2000@ilsp.gr)

**Június 1–3.**

*A FaDaF (Fachverband Deutsch als Fremdsprache) 28. közgyűlése*

**Színhely:** Dortmund, Németország

**Téma:** 1. Német mint idegen nyelv;  
Német mint második nyelv; Német mint  
anyanyelv.

2. A tudomány hétköznapi nyelve és a  
jövő nyelvtanfolyamai: a tanulmányokra  
felkészítő és a tanulmányokba integrált  
kurzusok. 3. Német. 4. Mennyire nehéz a  
német valójában?

**Felvilágosítás:** Prof. Dr. Frank G. Königs,  
Informationszentrum für  
Fremdsprachenforschung Philipps-  
Universität Marburg, Hans-  
Meerweinstraße D-35032 Marburg  
Dr. Elmar Winters-Ohle,

Sprachenzentrum Universität Dortmund  
Emil-Figge-Straße 50, D-44227 Dortmund  
<http://www.fadaf.de>

**Június 16–17.**

*4. Gráci konferencia a németről mint idegen, avagy második nyelvről*

**Színhely:** Graz, Ausztria

**Téma:** Nyelvtan és nyelvi odafigyelés

**Felvilágosítás:** Sabine Schmolzer  
Eibinger  
E-mail: [sabine.schmolzer@kfunigraz.ac.at](mailto:sabine.schmolzer@kfunigraz.ac.at)

**Július 22–26.**

*A FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes) XX. Világkongresszusa*

**Színhely:** Párizs, Franciaország

**Téma:** Nyelvtanítás a XXI. század küszöbén: A pluralitás kihívásai  
**Szekciók:**

A diákok kulturális sokfélesége;

Az oktatás társadalmi tétjei;

Az egyén kibontakozása és a nyelvi jogok;

Az oktatási nyelvpolitika;

A tantervek;

Az új technológiák;

Más tudományágak szaknyelvei;

Az írott nyelv;

A beszélt nyelv;

A tanítási módszer;

A tanárképzés.

**Felvilágosítás:** Centre Technique de  
Langues – FIPLV-2000, Université René  
Descartes – Paris V 45, rue des Saints  
Pères, F-75270 Paris Cedex 06  
E-mail: [fiplv2000@citi2.fr](mailto:fiplv2000@citi2.fr)  
<http://www.ctl.univ-paris5.fr/fipltv2000>

**Augusztus 8–12.**

*9. Nemzetközi EUROLEX kongresszus*

**Színhely:** Stuttgart, Németország

**Felvilágosítás:** Congress organizers  
EUROLEX 2000, Dr. Ulrich Heid,  
Universität Stuttgart, Institut für  
maschinelle Sprachverarbeitung;  
E-mail: [elx2000@ims.uni-stuttgart.de](mailto:elx2000@ims.uni-stuttgart.de);  
<http://www.ims.uni-stuttgart.de/eurolex>

## A MAGYAR TANKÖNYVÉRT ALAPÍTVÁNY

1143 Budapest, Szobránc u. 6-8. Tel./fax: 251-3112, -3179  
Postacím: 1439 Budapest, Pf.: 620.  
Számlaszám: Kereskedelmi és Hitelbank Rt. 10409015-90118632  
Adószám: 18063624-2-01

### A Magyar Tankönyvért Alapítvány pályázati kiírása

A Magyar Tankönyvért Alapítvány pályázatot hirdet tankönyvírói ösztöndíj elnyerésére a **Német nyelvtan a középiskolák számára** című kézirat megírására.

- A pályaműnek tartalmaznia kell:
1. részletes szinopszist (2-4 oldal)
  2. tartalomjegyzéket
  3. két mintafejezetet: A mutató névmás  
Az igeidők  
(a kettő együtt max. 35 oldal)

**A nyertes pályázó a tankönyv kéziratának kimunkálása érdekében havi 50 000 Ft ösztöndíjban részesül – a pályázat értékelésétől függően – 4-6 hónapon keresztül.**

Ezen idő alatt a nyers kéziratnak el kell készülnie.  
A nyertes pályázó köteles az elkészült kéziratot az Alapítvány alapítójának kiadásra, illetve közlésre felajánlani.

#### **A pályamű beadásának**

**határideje: 2000. augusztus 21.**

**módja:** a pályaműveket 3 példányban kell benyújtani az Alapítvány címére (Magyar Tankönyvért Alapítvány, 1439 Budapest, Pf. 620.)

A részletes pályázati útmutatót személyesen vagy levélben lehet megkérni a pályázat lebonyolításával megbízott szerkesztőtől (Soltész Judit, 1143 Budapest, Szobránc u. 6-8. 223. szoba).

Magyar Tankönyvért Alapítvány Kuratóriuma  
Horváth Julianna  
kuratóriumi titkár  
Tel.: 251-3112

**Szeptember 10–16.**

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

**Színhely:** Bécs, Ausztria

**Téma:** Fordul az idő. A germanisztika úton a XX.-ből a XXI. századba

**Felvilágosítás:** IVG-Szekreteriat Prof. Wiesinger, Institut für Germanistik, Universität, Dr. Karl-Lueger-Ring 1, 1010 Wien, Ausztria

**Szeptember 20–23.**

*Az amerikai fordítók egyesületének éves konferenciája*

**Színhely:** Orlando, Florida, USA

**Felvilágosítás:** American Translators Association, E-mail: 73564,2032@compuserve; <http://www.atanet.org>

**Szeptember 24–28.**

*3. német didaktikai szimpozion*

**Színhely:** Freiburg i. Br.

**Téma:** Határok nélkül

Szekciók: Internet és némettanítás; Szociológiai és pszichológiai kutatások eredményei – impulzusok a némettanításnak; A tanítás empirikus kutatása mint interdiszciplináris feladat stb.

**Felvilágosítás:** Matthis Kepser Institut

für deutsche Sprache und Literatur, Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg i.Br. Fax: 49 761-68 24 75 E-mail: [kepser@uni-freiburg.de](mailto:kepser@uni-freiburg.de)

**Október 12–16.**

*Troisième journée d'étude sur la lexicographie bilingue: Traitement des écarts culturels*

**Színhely:** Párizs, Franciaország

**Téma:** Kulturális különbségek kezelése a kétnyelvű szótárírásban

**Felvilágosítás:** Thomas Szende, Institut national des langues et civilisations orientales, 2, rue de Lille, 75007 Paris, Franciaország

2001

**Július 30–augusztus 4.**

*Az IDV (Internationaler Deutschlehrerverband) XII. Nemzetközi Konferenciája Némettanároknak*

**Színhely:** Lucern, Svájc

**Téma:** „Több nyelv – több nyelven – némettel. Didaktikai és politikai perspektívák”

**Felvilágosítás:** Tagessekretariat: wbz cps, Bruchstrasse 9a, Postfach, 6000 Luzern, Tel.: 041 2 49 99 11, Fax: 041 2 40 00 79 E-mail: [wbz-cps@wbz-cps.ch](mailto:wbz-cps@wbz-cps.ch)

Kenesei István (szerk.)

# A nyelv és a nyelvek

Bűn-e „suk-sükölni”? Hány nyelv a kínai? És a magyar? Van-e skandináv nyelv? Miért mondja a kisgyerek, hogy „szebbebb”?

Ilyen és hasonló egyszerű, vagy inkább egyszerűnek látszó kérdésektől vezet az út a nyelvtudomány alapvető problémáihoz, például, hogy miféle dolog is a nyelv, vajon jelrendszer-e, és ha igen, milyen értelemben; vagy, hogy milyen természetű dolog a jelentés, és minek is lehet jelentése; hogy miképpen tanulja meg a kisgyerek szinte semmiből az anyanyelvét; hogy mi teszi lehetővé és mi mozgatja a nyelv változását; hogy tudunk-e nyelv híján gondolkodni; stb.

A nyelv annyira része mindennapi életünknek, hogy észre se vesszük, amikor jól működik – éppúgy, ahogy testünk működése se tűnik föl, hacsak nincs valami bajunk. A nyelvész azonban nem orvos, hanem kutatója, „anatómusa” ennek a különös és bonyolult emberi „szervnek”, amely mindannyiunk fejében lakozik. A nyelv leírásával, elméleti igényű elemzésével az emberi tudat lényegi vonásait ismerhetjük meg.

*A nyelv és a nyelvek* világos tárgyalásban korunk nyelvtudományának legfontosabb területein vezet végig az olvasót, akitől mindeközben csupán a legegyszerűbb nyelvtani ismereteket várja el.

A kötet szerzői közül Kelemen János az ELTE Filozófiai Intézetének vezető professzora, Nádasdy Ádám és Komlósy András egyetemi docensként oktat angol, illetve elméleti nyelvészetet az ELTÉ-n, Réger Zita az MTA Nyelvtudományi Intézetének tudományos osztályvezetője, Szabolcsi Anna a New York University professzora, végül Pléh Csaba akadémikus és Kenesei István a Szegedi Tudományegyetem Pszichológia, illetve Angol Tanszékén egyetemi tanár.



## Szerkesztőségünkhez beérkezett újabb könyvek

- Balaskó Mária–Kohn János (szerk.): *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása. 1998. április 16–18. Szombathely.* Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szombathely, 1999, I. köt. 406 p., II. köt. 562 p., III. köt. 394 p.
- Balázs Géza: *Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón.* A–Z kiadó, Budapest, 1998, 202 p.
- Bárdos Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000, 300 p.
- Bognár József: *Guidelines I. Az angol ige labirintusa.* Dialóg Campus, Pécs, 1998, 178 p.
- Cselovszkyné Tarr Klára: *Tabu és eufemizmus az egészségügy nyelvében.* Semmelweis Orvostudományi Egyetem, Budapest, 1999, 187 p.
- Csernusné Ortutay Katalin – Forintos Éva (szerk.): *Nyelvi jogok.* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 2000, 200 p.
- Dahl, Roald: *Parson's Pleasure. Two stories. Jámor örömök. Két elbeszélés.* Két nyelvű olvasmányok. Corvina Kiadó, Budapest, 1999, 128 p.
- Fábián Pál – Lőrincze Lajos: *Nyelvművelés.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999, 264 p.
- Géczi János – Kenesei Andrea (szerk.): *Simonyi Zsigmond 1853–1919.* Vár ucca 17, Veszprém, 1999.
- Gósy Mária: *Pszicholingvisztika.* Corvina Kiadó, Budapest, 1999, 270 p.
- Göncz Lajos: *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban).* Osiris Kiadó, Forum Könyvkiadó, MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest–Újvidék, 1999, 288 p.
- Kiefer Ferenc: *Jelentélmélet.* Corvina Kiadó, Budapest, 2000, 384 p.
- Lengyel Zsolt – Navracsics Judit – Nádasi Edit (szerk.): *Nyelvi kihívások a harmadik évezredben. IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus.* MANYE, Veszprém, 1999, 292 p.
- Péntek János: *A megmaradás esélyei. Anyanyelvű oktatás, magyarságtudomány, egyetem Erdélyben.* A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága/Anyanyelvi Konferencia, Budapest, 1999, 189 p.
- Prószéky Gábor – Kis Balázs: *Számítógéppel – emberi nyelven. Intelligens szövegkezelés számítógéppel.* SZAK Kiadó, Bicske, 1999, 340 p.
- Sziksainé Nagy Irma: *Leíró magyar szövegtan.* Osiris Kiadó, Budapest, 1999, 512 p.

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

## **A VI. évfolyam 1. számának szerzői**

**ALBERT SÁNDOR**, Szegedi Tudományegyetem, Francia Nyelvi és Irodalmi Tanszék  
**BÁRDOS JENŐ**, Veszprémi Egyetem, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék  
**BÉKÉSI IMRE**, Szegedi Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kara, Magyar Nyelvészeti Tanszék  
**BOGNÁR ANIKÓ**, Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest  
**CANDELIER, MICHEL**, Université René Descartes Paris V  
**CS. JÓNÁS ERZSÉBET**, Nyíregyházi Főiskola, Tanárképző Kar, Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszék  
**CSERNUSNÉ ORTUTAY KATALIN**, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
**EINHORN ÁGNES**, Országos Közoktatási Intézet, Budapest  
**ENYEDI ÁGNES**, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ, Budapest  
**GACS JUDIT**, Külkereskedelmi Főiskola, Budapest  
**HORVÁTH JÓZSEF**, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
**JAROVINSZKIJ ALEKSZANDR**, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest  
**KÁRPÁTI ESZTER**, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék  
**KUKORELLI SÁNDORNÉ**, Dunaújvárosi Főiskola  
**LENGYEL ZSOLT**, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
**MAJOR ÉVA**, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ, Budapest  
**OTTÓ ISTVÁN**, PhD hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest  
**SZÉNICH ALEXANDRA**, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Nyelvoktató Központ, Budapest

## **A Modern Nyelvoktatás megvásárolható a Corvina Könyvklubban**

Budapest, V. Vörösmarty tér 1. II. em. 201.  
(nyitvatartás: hétfőtől csütörtökig 9 és 16 óra,  
pénteken 9 és 14 óra között),

☎ 317 5185,

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

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

### **Lícium Könyvesbolt**

4026 Debrecen, Kálvin tér 2/c.

☎ (52) 319 428

### **Művészeti Könyvesbolt**

Idegen nyelvű Könyv-, Zenemű- és Hanglemezbolt

7621 Pécs, Széchenyi tér 8.

☎ (72) 310 427

## **és megrendelhető a kiadónál:**

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.

Fax: 318 4410



## EGYETEMI KÖNYVTÁR

Kiefer Ferenc

### JELENTÉSELMÉLET

A kötet a legutóbbi évtizedek jelentéstani kutatásának legfontosabb eredményeit összegzi. A jelentést strukturális szempontból közelíti meg, vagyis a nyelvi jelek közötti jelentésösszefüggéseket keresi, ugyanakkor azonban felhasználja a kognitív és logikai szemantika eredményeit is.

A jelentésleírás módjainak bemutatása, valamint a szemantika és pragmatika megkülönböztetésének tárgyalása után megvizsgálja a jelentésfelbontás problémáját és a poliszémia kezelésének a kérdését.

A melléknév és a főnév jelentésével egy-egy fejezet foglalkozik. Két fejezet foglalja össze az ige szemantikájának legfontosabb szempontjait. Az időszerkezet, az aspektus, a modalitás és az előfeltevések kérdésköre külön-külön fejezetben kerül bemutatásra.

A *Jelentéselméletet* haszonnal forgathatják magyar- és nyelvszakos doktoranduszok, kutató nyelvészek, a jelentés kérdéskörei iránt érdeklődő irodalmárok, pszichológusok, filozófusok. Jelentéstani utóljára magyar nyelven 1970-ben jelent meg.

Kiefer Ferenc a jelentéselmélet nemzetközileg elismert művelője,  
a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagja.

Az MTA Nyelvtudományi Intézetének igazgatója, az ELTE professzora.  
Vendégprofesszorként a bécsi, párizsi, stockholmi, stuttgarti egyetemen tanított. Számos magyar és idegen nyelvű tanulmányt írt a jelentéstani köréből.

384 oldal, 3300 Ft



CORVINA