

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ A második nyelv a „mentális lexikon” kontextusában ❖
- ❖ Az angol mint *lingua franca* a nyelvoktatásban ❖
- ❖ Olvasás és alkalmazott nyelvészet ❖ A JPU korpusz kialakítása és tartalma ❖
- ❖ Az Alpok-Adria Munkaközösség nyelvpolitikája ❖ A szaknyelvoktatás kérdései ❖
- ❖ Nyelvi tabuk és eufemizmusok az egészségügyben ❖
- ❖ Kisebbségi oktatás a pécsi gimnáziumokban ❖ Az orosz nyelvű Word szövegszerkesztő program ❖
- ❖ Az új Simonyi-összeállítás ürügyén ❖
- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



VI. évfolyam 2-3. szám

2000. szeptember

ÚJDONDÁG – ISKOLAKEZDÉSRE

Halász Előd, Földes Csaba, Uzonyi Pál

NÉMET–MAGYAR KISSZÓTÁR MAGYAR–NÉMET KISSZÓTÁR

ÚJ NÉMET HELYESÍRÁSSAL

- a legmodernebb kétnyelvű kisszótártípus, mintegy 160 000 szó-tári adattal
- a németül tanuló gyerekek, diákok és felnőttek igényeit magas szinten kielégítő szótár
- a középszintű nyelvtudás eléréséig hasznos segédeszköz
- mindkét kötet 30-30 000 címszót tartalmaz, ez megközelíti a német kisszótárak szóanyagát
- nagy hangsúlyt kap az informatika, a kereskedelem, a politika, a pénzügy, a gazdaság, a bankszakma, a közlekedés és a tőzsde
- a szótárak függeléke tartalmazza a földrészek, országok, városok nevét, a matematikai kifejezéseket, a német rövidítéseket és a leggyakoribb rendhagyó igék táblázatát
- a szócikkekben való eligazodást az egységes felépítés mellett azonos szerkezeti elemek segítik
- a szótár szerkesztéséhez a kiadó a legmodernebb HoveR® adatkezelési módszert és SGML-technológiát használta

• A/6 formátum • 1/1 műanyagkötés • Ár:2500 Ft / kötet

Magyar–német kisszótár

Terjedelem: 808 oldal • ISBN 963 05 7711 9

Német–magyar kisszótár

Terjedelem: 796 oldal • ISBN 963 05 7712 7



AKADÉMIAI KIADÓ

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

TARTALOM

- David Singleton: A második nyelv a „mentális lexikon” kontextusában...3*
*Lesznják Ágnes: Az angol mint lingua franca a nyelvoktatásban.
Problémák és perspektívák...24*
Gósy Mária: Olvasás és alkalmazott nyelvészet...35
Horváth József: A JPU korpusz kialakítása és tartalma...42
Fóris Ágota: Az Alpok-Adria Munkaközösség nyelvpolitikája...50
Petneki Katalin: A szaknyelvoktatás néhány elméleti és módszertani kérdése...61
Cselovszkyné Tarr Klára: Nyelvi tabuk és eufemizmusok az egészségügyben...70
Koósz Margit és Nagy Szilvia: Kisebbségi oktatás a pécsi gimnáziumokban...77
*Cs. Jónás Erzsébet: Az orosz nyelvű Word szövegszerkesztő program
mint ajánlott tananyag...85*
Gecső Tamás: Az új Simonyi-összeállítás ürügyén...90

KÖNYVSZEMLE...95
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK...129

VI. évfolyam 2-3. szám

2000. szeptember

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet

HIDAS JUDIT, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely; Oktatási minisztérium, Budapest

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

KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest; Szegedi Tudományegyetem

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

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

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

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

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

ZSOLNAI JÓZSEF, Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa

Hírrovat: 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

Folyóiratunk a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának támogatásával jelenik meg.

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

DAVID SINGLETON

A második nyelv a „mentális lexikon” kontextusában

1. Bevezetés. Lexikon: szavak és más nyelvi jelenségek

1.1. Előzetes meghatározások

A nyelvészek a nyelvnek szavakkal kapcsolatos aspektusaira a *lexicon* <görög λεξικόν> 'szótár' szóval utalnak. A *lexikon* szó töve a *lexis* (λεξις), melynek görög jelentése 'szó', de a nyelvészetben gyűjtőnévként használjuk 'szókészlet' jelentésben.

1.2. Szavak és a nyelv¹

Sok nyelvben a szó és a beszéd egymással gyakran felcserélhető: franciában *parole*, spanyolban *palabra*, görögben λόγος, japánban *kotoba*. Néhány angol példa:

„That traffic warden wants a *word* with you.” [A közlekedési őr kéri Önt egy *szóra*.]
„When you are free for lunch just say the *word*.” [Csak *szólj*, ha ráérsz ebédelni.]
„The Prime Minister's *words* have been misinterpreted by the media.” [A miniszterelnök *szavait* félremagyarázta a sajtó.]

A szótudatosság nem korlátozódik az írástudó társadalmakra: Sapir amerikai őslakosok között végzett kutatómunkája során azt tapasztalta, hogy bár az általa vizsgált adatközlők írástudatlanok voltak, nem okozott nekik gondot egy szöveg lediktálása szavanként, vagy az egyes szavak elkülönítése (Sapir 1921, 33–34).

A szavak anyanyelv-elsajátítás során korán tudatosulnak: A 2–3 éves gyerekek a szavak szintjén előbb javítják ki saját hibáikat, mint a mondat szerkezet szintjén (Clark és Andersen 1979).

A nyelv tudományos igényű kutatása erősen szóközpontú: A fonológiában (< görög φωνη 'hang') a szavakat megkülönböztető hangkülönbségek kapnak kiemelt fontosságot. A grammatika két nagy területét a szavakból kiindulva különíthetjük el. A szintaxis (< görög συνταξις – 'összerakás, sorba állítás') a mondat alkotóelemeinek kombináci-

David Singleton professzornak (Trinity College, Dublin, Írország) a III. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemen (Balatonalmádiban, 2000. május 29-én) „The L2 Mental Lexicon in Context” című előadása angol írott változatának magyar fordítása; a fordítás Gál Péter munkája. – Az L1/L2 terminusokat magyarul *anyanyelv/második nyelv* műszavakkal adjuk vissza. (A szerk.)

ójában megfigyelhető rendszerességeket vizsgálja, és kiderül, hogy ezek az alkotóelemek szavak vagy szócportok; ugyanakkor a morfológia (< görög μορφη – 'alak, forma') a szavak belső felépítésével foglalkozik.

1.3. Mit nevezünk szónak?²

She loves you, yeah, yeah, yeah;
She loves you, yeah, yeah, yeah;
She loves you, yeah, yeah, yeah, yeah.

Ha a fenti szöveg minden egyes elemét egyszer számoljuk, akkor összesen 19 szóból áll a szöveg; ezt nevezük *szó példány*-nak [angolul *token*]. Ha viszont minden elemet csak egyszer számolunk, akkor 4 *szótípus*-ból [angolul: *type*] áll.

Going, going, gone!

A szó példányok számát tekintve a fenti példa három szóból áll, de ha a szótípusokat számoljuk, akkor csak kettőből, de úgy is tekinthetjük, hogy csak egyetlen szót tartalmaz: a *go* igét, amelynek két alakja fordul elő (*going* és *gone*). A szótári szócikkeknel az „egy családhoz tartozó” szavakból kiválasztunk egy alakot (a szótárit). Ez lesz a címszó, a többi alakot ez alatt soroljuk fel.

A nyelvészetben alkalmazott osztályozás szintjeinek megfelelően más-más perspektívák különíthetők el: például az angol *thinks* szó helyesírási szempontból betűsorozat: *t+h+i+n+k+s*. Fonológiai szempontból fonémák sorozata: /θ/ + /ý/ + /ŋ/ + /k/ + /s/. Grammatikai szempontból: az ige egyes szám 3. személyű jelen idejű alakja. Szemantikailag (többek között) az „*I think/believe I can do it*” kontextusban a *believe* szinonimája, a „*The philosopher's task is to think/cogitate*” kontextusban pedig a *cogitate* szinonimája.

A nyelvészek a szó általános meghatározására törekednek, ám a lehetséges meghatározó jegyek igen nagy változatosságot mutatnak.

Helyesírási megközelítés: a szó betűk olyan sorozata, amelyet mindkét oldalról szóközhatóról.

Ez a meghatározás csak az alfabetikus írásrendszerrel rendelkező nyelvek esetében működik. Nem alkalmazható olyan nyelvek esetében, melyek írásrendszere nem jelöli következetesen a szóhatárokat (pl. kínai, japán), vagy olyan a nyelvváltozatoknál, melyek írott formában rendszerint nem jelennek meg (pl. a köznapi arab helyi változatai), illetve azoknál, amelyek soha nem rendelkeztek írásbeliséggel (pl. az amerikai bennszülött nyelvek többsége). Ráadásul különös dolog a szavakat az írásos forma alapján meghatározni, mivel a szó semmi esetre sem az írásbeliség terméke. Mind filogenetikus, mind ontogenetikus szempontból az írott nyelv jóval a szóbeli után jelenik meg.

Fonetikai megközelítés: a szavakat hangzásuk alapján ítéljük annak, függetlenül az egyes nyelvek sajátos hangrendszerétől.

Elképzelhető lenne, hogy a beszéd folyamatban a szavakat szünetek választják el egymástól. Valójában az egyes szavak a mindennapi beszédben fizikai terminusokban

nagyon ritkán különíthetők el, mivel a beszéd folyamatban viszonylag kevés a szünet. A beszéd folyamat folyamatos, azaz tagolatlan zajhatást kelt. Tulajdonképpen éppen az egyes szavak fonetikai önállóságának hiányával magyarázhatók az olyan nyelvi változások, mint például a szókezdő /n/ eltűnése egyes angol szavaknál (sokan ezt a hangot a megelőző névelő részének érezték – pl. *an apron* < *a naperon*), vagy más esetekben egy „ellopott” /n/ megjelenése (pl. *anewt* < *an ewt*). Igaz, hogy a szavak között lehet szünetet tartani, és a nyelvészek hasznát is vehetik a „lehetséges szünet” kritériumának, amikor anyanyelvi beszélőktől gyűjtenek adatot – (lásd fentebb) –, de mivel a beszélők alapvetően nem tartanak szünetet a szavak között, ezért ennek a kritériumnak az értéke korlátozott.

Fonológiai megközelítés: a szó jellemzőire irányul egy adott hangrendszer keretében. Bizonyos nyelvekben (mint az angol) a szavakban csak egy hangsúlyos szótag lehet, miközben a hangsúly változtathatja a helyét (pl. *renéw*, *renéwable*, *renewability* stb.). Másféle, szóhoz kötött fonológiai jellegzetesség a magánhangzó-harmónia egyes nyelvekben (észt, finn, magyar és török). Bizonyos fonémák vagy fonémakapcsolatok pedig ritkán vagy sosem fordulnak elő a szavak meghatározott helyein. Az angolban például az *ng* /ŋ/ soha sem fordulhat elő szókezdő pozícióban. A fonológiai szómeghatározás problémája, hogy csak adott nyelvre, esetleg nyelvtípusra vonatkoztatható. Ráadásul ezek a meghatározások gyakran csak általános tendenciák, és nem tekinthetők abszolút kritériumoknak. Az angolban például sok – szónak elismert – elem egyáltalában nem kap hangsúlyt élőbeszédben (*and*, *but*, *the* stb). Ugyanakkor vannak állandósult kapcsolatot alkotó szócsoportok, amelyek csak egy hangsúlyos szótaggal rendelkeznek (pl. *building worker*, *lifeboat crew* stb.).

Szemantikai megközelítés: a szó-fogalom mint a jelentés alapegysége a nyelvben. Jöcskán találunk olyan önálló jelentésegységeket, amelyeket önálló, egyszerű szavak fejeznek ki. Az angol *ant*, *bottle*, *doll*, *nephew* és *shoe* szavak különálló, tovább nem bontható, önálló egyéni jelentéssel rendelkező formák. Azonban az egyes szavak és bizonyos jelentések közötti kapcsolat nem mindig ennyire közvetlen; például az angol *teapot* szó leírva egy egység, s egyetlen szótári tételnek tekinthetjük, de teljesen világos, hogy két olyan egységet tartalmaz, melyek önmagukban véve is szavak. A szó mint legkisebb jelentéshordozó egység elgondolással kapcsolatban arról sem szabad megfeledkezni, hogy vannak szószint alatti elemek is, amelyek szemantikai egységként funkcionálnak. Az angol *un-just-ly* szó meghatározó eleme *a just*, de tartalmaz további két olyan elemet (*un-* és *-ly*), amelyek lényegesen befolyásolják jelentését (az *un-* nagyjából azt jelenti, hogy 'nem', a *-ly* pedig azt, hogy 'valamilyen módon').

Grammatikai megközelítés: a „pozícionális mobilitás” és a „belső állandóság” kritériumok használata.

A szavak „pozícionális mobilitás”-án [vagy „szabad hely-változtatás”-án] azt értjük, hogy a szavak nincsenek a mondaton belül egy bizonyos helyhez kötve. Így például az „The cat drowsily stretched her elegant forelegs” mondatban különbözőképpen rendezhetjük a szavak sorrendjét, miközben semmi lényeges nem marad ki és nem változik.

„The cat stretched her elegant forelegs drowsily.”
 „Drowsily the cat stretched her elegant forelegs.”
 „Her elegant forelegs the cat drowsily stretched.”

A „belső állandóság” azt jelenti, hogy a morfémák sorrendje a szón belül állandóságot mutat. A *forelegs* (*fore+ leg+ s*) szót alkotó morfémák sorrendje pl. nem változtatható meg, mivel a **sforeleg*, **slegfore*, **legfores* és **legsfore* példaszavunknak nem lehetséges változatai. Ha tehát a szót úgy definiáljuk mint „pozícionális mobilitású”, de „belső állandóságot” mutató egységet, akkor ez nyelvtől függetlenül megbízhatóan működik; ez azonban további kiegészítésekre szorul. Az angol *the* névelőt szónak szokás tekinteni, bár szabad helyválttatása különbözőképpen korlátozott. Eltekintve attól, amikor a vizsgálódás tárgyaként beszélünk róla (mint itt), mindig a főnév vagy a főnevet minősítő elemek előtt kell állnia a főnévi csoport tagjaként (*the wolf*, *the large wolf*, *the extremely large wolf* stb.).

1.4. A lexikon tartománya (hatóköre)

Mihelyt egy önálló szó alaposabb vizsgálatába kezdünk, megkerülhetlen kérdésekbe ütközünk, ilyen például az adott szó kapcsolata más elemekkel. Vegyük például a *dog* szót. Közelebből szemügyre véve, azonnal észre kell vennünk azt a lényeges vonását, hogy az angolban egyaránt lehet főnév és ige. Ennek megfelelő grammatikai kategorizálása azt vonja maga után, hogy egyaránt előfordulhat az „We all pat the *dog*” és a „The President was *dogged* by misfortune” mondatokban. Azt is észre kell vennünk, hogy a *dog* szó számos olyan gyakori kombináció (kollokáció³) tagja lehet, amelyeknek a jelentése nem mindig kapcsolódik a „kutyaság”-hoz: *dog in the manger* [‘irigy személy’], *dog’s breakfast* [‘szemét’], *raining cats and dogs* [‘mint ha dézsából öntenék’] stb.

A szavak és nyelvi környezetük közötti kölcsönhatás egyik különösen érdekes aspektusa, amikor egy adott szó szerepeltetése egy adott környezetben egész más következményekkel járhat, mint egy hasonló jelentésű, de másik szó szerepeltetése. Egy példa:

„We are *forbidden to leave* the building after midnight.”
 „We are *prohibited from leaving* the building after midnight.”

[A *forbid* választása „to + ige” használatát vonja maga után az angolban, a *prohibit* választása pedig „from + ige -ing” alakét.]

Egyfelől tehát a lexikon lehetséges meghatározásának elég tágnak kell lennie, hogy ne csak az önálló szavakat foglalja magába, másfelől el kell ismernünk, hogy a nyelv hagyományosan nem lexikai aspektusainak is vannak lexikai vonatkozásai.

A fentiekkel kapcsolatban a következőket kell még megjegyeznünk:

a) A lexikográfusok az egyes szavak vizsgálatakor nem kerülhetnek meg bizonyos grammatikai kérdéseket (Carter 1998, 154), ami erősen megkérdőjelezi a grammatika és a lexika elkülöníthetőségét.

b) A számítógépes nyelvészek elektronikus lexikonok szerkesztésére irányuló erőfeszítései elméleti és gyakorlati problémákba ütköznek, melyek oka „la séparation entre lexique et grammairre” [vagyis a szókinccs és a nyelvtan szétválasztása] (Gross 1999, 107).

c) A legtöbb elméleti nyelvészeti iskola – beleértve a Chomskyt követőket is – elfogadja, hogy bármely adott mondatban a szerepeltetni kívánt lexikai elemek a legfontosabb meghatározók mind a mondat tartalma, mind annak formája tekintetében (Humphries 1996; Stowell és Wehrli 1992).

d) A nyelvi korpuszok elemzése több ezer állandó, többszavas nyelvi elemet mutatott ki: a kötött, formájukat nem változtatható elemektől a formájukat változtatható, de mégis nagymértékben előre gyártott kifejezésekig (Cowie 1988, 136; Sinclair 1991, 110): „nagy számú félkész kifejezést, amelyek kiválasztása egyszerű, még akkor is, ha további részekre bonthatók”.

2. Az első és a második nyelv lexikai problémája⁴

2.1. Gyermekkorai szóelsajátítás

A stimulus szegénysége: Chomsky szerint az első nyelvben (anyanyelvben) végbemenő szóelsajátítás olyan gyors és pontos, hogy arra kell következtetnünk, hogy „a gyermeknek valamilyen módon rendelkezésére állnak a fogalmak, mielőtt találkozna a nyelvvel, és így csak azoknak a fogalmaknak a címkéit kell megtanulnia, amelyek már korábbról (vele születő) részei fogalmi rendszerének” (Chomsky 1988, 28).

Gyermekhez intézett beszéd: A felnőttek lassabban, rövidebb megnyilatkozásokban, a kulcsszavak ismétlésével és magasabb hangon beszélnek a gyerekekkel, mint a felnőttekkel (Garnica 1977). Ez megkönnyíti a gyermekek számára a megnyilatkozást alkotó elemek (azaz a szavak) azonosítását (McShane 1991, 140; Snow 1986).

Rámutatásos definíció: Egyszerű szavak azonosításának az a módja, hogy rámutatunk az általa jelöltre, és eközben kimondjuk a nevét.

Az „itt és most” központi szerepe: Csaknem minden anyai kijelentés a gyermek közvetlen környezetére vonatkozik; 70 százalék arra a tárgyra vonatkozik, amire a gyermek figyelme éppen irányul, 40 százalék olyan cselekvésekre vonatkozik, amely éppen zajlik, vagy amelyet múltbeli tapasztalat hasonlósága alapján állíthatnánk (Harris és Coltheart 1986, 41).

2.2. Az anyanyelvi szókincs fejlődése az írás-olvasási készségek elsajátítási kontextusában

A nyelv helyesírási dimenziójának megjelenése: Ez újabb kihívást jelent. Ennek a dimenzióknak pontos jellemzői írásrendszertől függően változnak. A különböző rendszerek más-más nehézségeket támasztanak.

Több lehetőség a szójelentés megtanulására: rámutatásos, kvázi-rámutatásos és szöveggörnyezetre épülő lehetőségek – „a gyermek egyre több tapasztalatra tesz szert a valamilyen céllal vagy csak úgy használt szavak alkalmazása terén, és ebből a tapasztalatból építi fel a maga készletét” (Britton 1970, 163).

2.3. Lexikai fejlődés a második nyelv természetes elsajátításának kontextusában

Nagy kihívást jelent, hogy a beszéd folyamatban elkülönítsük a lexikai egységeket, és hogy összekapcsoljuk ezeket az egységeket az általuk kommunikálni kívánt jelentésekkel: akárcsak az anyanyelv esetében; (N. B. a második nyelvet tanulónak már vannak tapasztalatai a lexikai forma és jelentés közötti kapcsolatok megteremtéséről az anyanyelvi környezetben.)

Az idegenekhez intézett beszéd [angolul: foreigner talk]: több tanulmány (Arthur és társai 1980; Ferguson 1975; Freed 1981; Hatch és társai 1978) szerint lassabb, rövidebb, mondatai grammatikailag szabályosabbak, szókincsében korlátozottabb, mint az anyanyelviek közötti beszéd.

A nyelvek közötti kölcsönhatásnak a második nyelv lexikai fejlődésében: ennek kifejtését lásd lejjebb, a 6. pontban.

2.4. A második nyelvi lexikai elsajátítás formális oktatási környezetben

Az elsajátítás során nyert korábbi tapasztalat és nyelvek közötti kölcsönhatás: ez a második nyelv formális elsajátítása során is fontos tényező.

A tanári beszéd (Gaies 1977, 1979; Henzl 1973): az idegen nyelvi órákon a diákokhoz intézett tanári beszéd – az anyanyelvi beszélők közötti diskurzushoz képest – igyekszik a sztenderd kiejtéshez közelíteni, gyakoribbak benne az általános jelentésű szavak, kevésbé idiomatikus és szintaktikailag egyszerűbb.

A bemenet [input] ráhangolásának rámutató/kvazi-rámutató dimenziója: többféle atomisztikus technika.

Az írás és olvasás előtérbe helyezése: az utóbbi időben „autentikus szövegek” révén (Little és társai 1989).

A formális környezet hátránya: kevés bemenő nyelvi adat áll a tanuló rendelkezésére.

3. Az anyanyelvi lexikai fejlődés: az első szavaktól a szemantikai szerkezetekig⁵

3.1. Az első szavak és az előzményeik közötti kapcsolat

A beszédhangok megkülönböztetése csecsemőknél (Eimas 1985; MacKain 1988): az újszülöttek általános megkülönböztető képessége valószínűleg nem speciálisan nyelvészeti mechanizmus, mégis olyan képesség, amelyet a nyelvi fejlődés során felhasználunk.

A fogalmak fejlődése a szavak produkciója előtt: nincs komoly ellenérvünk, hogy a gyermek fejében már a produktív nyelv megjelenése előtt léteznek fogalmak (Bomba és Siqueland 1983; Scaife és Bruner 1975; Younger és Cohen 1983). Azt viszont már nehezebb megválaszolni, hogy ezek a fogalmak honnan származnak, és hogy a korai fogalomalkotás pontosan miként függ össze a későbbi lexikai fejlődéssel.

A kései gagyogás jellegzetességei: a gagyogás a gyermeknyelvi szakirodalomban a leggyakrabban elkülönített négy korai nyelvfejlődési szakasz közül a második: *a) gügyögés* (1–4. hónap, magánhangzószerű hangadások), *b) gagyogás* (4–8. hónap, magánhangzószerű és mássalhangzószerű hangok kombinációi), *c) szómondatok* (12 hónapos kor körül), *d) kétszavas mondatok* (18–24. hónap) (Singleton 1989, 9). Felmerül a kérdés, hogy a szómondatok periódusa közvetlen folytatása-e a gagyogásnak („babbling shift/drift”-hipotézis), vagy a két periódus között diszkontinuitás van.

3.2. Lexikai fejlődés a szavak megjelenése után

I. szakasz: A lexikai fejlődés az első, mintegy 30 szó elsajátításáig vontatottnak tűnik. Harris (1992) szerint „az első és a tizedik szó kiejtése között akár 5–6 hónap is eltelhet”. A szakirodalomban négy különböző (nem összeegyeztethetetlen) állítást találhatunk a korai szójelentésekkel kapcsolatban: *a)* ezek a jelentések *bizonytalanok* és *kialakulat-*

lanok; b) a felnőttihez képest a gyermek által használt jelentés *túláltalánosító*; c) a felnőttihez képest a gyermek által használt jelentés *szűkítő*; d) a jelentések „alapszintű” osztályozást tükröznek. Ennek és a későbbi szakasznak az egyik jellegzetessége, hogy az elsajátított szavak száma gyermekenként nagy változatosságot mutat. Ez részben azzal magyarázható, hogy a fonológiai memória gyermekenként eltérő hatékonysággal hozza létre a lexikai formák bevéására szolgáló pontos memoriális kódot (Gathercole és Baddeley 1989, 1990). Ez egyúttal rámutat arra is, hogy a formai folyamatok fontos szerepet játszanak a szavak bevéésének kezdeti szakaszában.

2. szakasz: Az első 30 szó elsajátítását követő szakaszt a „szókincs-robbanás” jellemzi, amit többen annak tulajdonítanak, hogy a gyermek fejlődésében mérföldkőhöz ér, azaz annak belátásához, hogy a világ olyan dolgokból áll, amelyeknek nevük van. Megérti, hogy a szavak és a fogalmak között „egy az egyhez” megfelelés van. Érdekes, hogy a „szókincs-robbanás” szakaszt „a szó egy bizonyos fajtájának, a tárgyak neveinek gyors elsajátítása jellemzi” (McShane 1991, 146), ami kapcsolatban állhat azzal az általános, az anyanyelvben és második nyelvben is tapasztalt jelenséggel, hogy a könnyen vizualizálható szavak jelentése gyorsabban sajátítható el.

3. szakasz: „az ismeretek átdolgozásának, újrászervezésének és megszilárdításának szakasza” (Harris 1992, 73). Ennek a szakasznak a kezdete valószínűleg az iskoláskor előttre tehető, de az újrászervezési folyamat nyilvánvalóan folytatódik az első iskolai évek alatt is, sőt Anglin szerint (1970, 99) legalább a középiskola végéig tart. A szókincs bővülésének üteme az iskoláskor előtt igen gyors (akár napi 10–20 szó), miközben a lexikon kétféleképpen is újrászerveződik: Egyfelől a lexikai elemek az egymáshoz kapcsolódó szavak olyan csoportjaivá szerveződnek, amelyek képessé teszik a gyermeket, hogy az egyes szavak közti kölcsönviszonyokról információval rendelkezzen. Másfelől kialakul egy jóval bonyolultabb leképezés egyrészt a szavak és szócsoportok, másrészt a szavak és a fogalmak között (Harris 1992, 74).

4. Az anyanyelv és második nyelv lexikai fejlődésének szakaszai: hasonlóságok és eltérések

4.1. Három lényeges eltérés az anyanyelvi és másodiknyelvi tanuló között

A másodiknyelvi tanuló a fejlődés előrehaladottabb állapotában van: mind fizikai, mind kognitív értelemben.

A másodiknyelvi tanuló egyszer már végigjárt egy nyelvelsajátítási folyamatot: a másodiknyelvi tanulónak nem kell még egyszer végigjárnia az anyanyelvi fejlődés „mérőköveit”. A másodiknyelvi tanulók nem fognak újra gügyögni és gagyogni, a célnyelven tett megnyilatkozásaik az első pillanattól kezdve jelentéssel rendelkező elemek kombinációi lesznek. Továbbá a másodiknyelvi tanuló már tudja (legalább ösztönösen), hogy miként kapcsolódnak a szavak a nyelven kívüli valósághoz, illetve egymáshoz. Egyes újabb kutatásokban azonban olyan jelzések találhatók, amelyek szerint a másodiknyelvi tanuló is átmegy egy „szókincs-robbanáson”.

A másodiknyelvi tanuló már ismer egy nyelvet (az anyanyelvét): ebből adódóan olyan szervezési kérdés vetődik fel, amely egy nyelv esetében fel sem merül: vajon a két nyelv ugyanazon agyi területen osztozik-e. Az anyanyelv és a második nyelv mentális lexikonja vajon külön és/vagy különbözőképpen, illetve hasonló és/vagy integrált módon fejlődik és/vagy működik (lásd az 5. és 6. fejezetet).

4.2. Az anyanyelvi és másodiknyelvi lexikai fejlődési szakaszok érintkezési pontjai

A fonetika területén: ugyanúgy, ahogy a „preverbális” szakaszban lévő anyanyelvi tanulónak meg kell küzdenie a környezetében hallható nyelv hangalakjainak reprodukálásával a kiindulópontot jelentő, fonetikailag nem feltétlenül túl hasznos gagyogás szakaszában, a másodiknyelvi tanulónak is meg kell tanulnia azokat a második nyelvben előforduló hangokat, amelyek nem hasonlítanak az anyanyelv hangjaihoz. Bár a másodiknyelvi tanuló már elsajátította (öszönösen) a fonológiai különbségek elvét és ezek szerepét a lexikai elemek elkülönítésében, az anyanyelvi tanulóhoz hasonlóan meg kell tanulnia, hogy mely fonetikai különbségek fonológiaiak is, és melyek nem azok. Egy már meglévő fonológiai rendszer valójában legalább annyira lehet hátráltató, mint segítő tényező. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy a fonológiai memória ugyanolyan fontos tényező a másodiknyelvi lexikai fejlődés ütemének meghatározásában, akárcsak az anyanyelvi lexikai fejlődésében (Baddeley és társai 1988; Papagno és társai 1991). A formai feldolgozás ugyanolyan fontos a másodiknyelvi szavak elsajátításának kezdeti szakaszában, mint az anyanyelv lexikai elsajátítása esetén.

A fogalmi/szemantikai sík: a második nyelvet tanulók az anyanyelvet tanuló csecsemőnél hamarabb fognak neki a fogalomépítésnek. Azok a jelentések, jelentésstruktúrák, amelyek már lexikalizálódtak az adott anyanyelven, és amelyeket a második nyelvet tanuló már elsajátított, kis módosításokkal újra felhasználhatók a második nyelven. Ugyanakkor bármekkora is a „kulturális átfedés” két nyelvközösség között, mindig lesznek a jelentésnek olyan területei, elemei, amelyek esetében nincs teljes megfelelés. Bizonyos esetekben a második nyelvet tanuló teljesen új fogalmakkal találkozik; azonban gyakrabban – és ez bizonyára több problémát okoz – a másodiknyelvi jelentések a saját nyelvi közösség egyedi kulturális vonásait tükrözik; az anyanyelvvvel összehasonlítva más a jelentések szerkezete és eloszlása (lásd 6. pontot). Ilyen formán nem meglepő, hogy az anyanyelv elsajátításához hasonló lexikai bizonytalanságok, túláltalánosítások és jelentésszűkítések figyelhetők meg a második nyelv kifejlődésében is. A második nyelvnek, akárcsak az anyanyelvnek az esetében, az új szavak szemantikai terjedelmének megértését az korlátozza és befolyásolja, hogy a tanulónak milyen tapasztalata volt magával a szóval, a vele kapcsolatban lévő szavakkal és a megfelelő fogalommal vagy fogalmakkal. A második nyelvben, akárcsak az anyanyelvben, a könnyebben elképzelhető szavak gyorsabban megtanulhatók, mint azok, amelyek denotátumát nehezebb mentálisan „látni”. Az anyanyelvhez hasonlóan, a második nyelvben is változik egy adott szó elsajátítása folyamán a jelentés integráltságának módja. A vele kollokációban lévő szó jelentésével való kezdeti, elsődleges asszociáció (*rich ~ businessman*) egyre inkább átadja a helyét egy jóval hierarchizáltabb szerveződésnek, amelyben a hasonló jelentésterületet lefedő szavak hálózatot alkotnak. A kapcsolódás alapja lehet szinonimitás (*rich ~ wealthy*), ellentétes jelentés (*rich ~ poor*) vagy alárendelés (*rich ~ successful* – ahol a *rich* a konkrétabb, alárendelt, a *successful* az általánosabb kifejezés, az alárendelő; Söderman 1989, 1993; vö. 5. ponttal).

5. Az anyanyelvi és a másodiknyelvi mentális lexikon: minőségi különbség van-e köztük?⁶

5.1. A forma és a jelentés szerepe az anyanyelvi mentális lexikonban

Az *anyanyelvi mentális lexikon formai és szemantikai aspektusa*: a mentális lexikon működése szempontjából természetesen mindkét dimenzió elengedhetetlenül fontos.

A *szemantikai dimenzió elsőbbsége az anyanyelvi mentális lexikonban*: bizonyítékok vannak arra nézve, hogy a felnőtt anyanyelvi beszélők anyanyelvi lexikai műveltségével kapcsolatos mentális hálózatának elemei közötti kapcsolatok elsősorban szemantikai természetűek. Az egynyelvűek körében végzett szóasszociációs tesztek eredményei azt mutatják, hogy a felnőttek válaszainak túlnyomó többsége jelentéssel kapcsolódik a stimulushoz. A tisztán formai alapon kapcsolódó válaszok ritkák (Postman és Keppel 1970). Afáziás betegeknél pedig akkor gyakoriak és makacsak a tévesztések, ha a kérdéses szavak szemantikailag közel állnak egymáshoz (Butterworth, Howard és McLoughlin 1984).

A *formai dimenzió fontossága a lexikai elsajátítás korai szakaszaiban*: más bizonyítékok arra utalnak, hogy a formai dimenzió viszonylag fontosabb az anyanyelvi lexikai elsajátítás kezdeti szakaszaiban, a szemantikai dimenzió pedig a lexikai elsajátítás előrehaladtával válik fontosabbá. Egynyelvű gyermekek körében végzett szóasszociációs teszt eredménye eltér a felnőttekétől; sokkal több „összecsengő [angolul: clang] választ” tartalmaz; vagyis olyan válaszokat, amelyek pusztán fonológiai kapcsolatban állnak a stimulussal (Brown és Berko 1960; Ervin 1960; Entwistle 1966; McNeill 1970; Nelson 1977). Itt kell megemlíteni azt a kutatást, melynek során azt vizsgálták, hogy a gyermekek mennyire képesek a rövid lejáratú memóriában a bevézésre szánt új szavak fonológiai formáját kódolni (Gathercole és Baddeley 1989, 1990): ez ugyanis szignifikánsan összefügg a későbbi lexikai készséggel.

5.2. A forma és a jelentés szerepe a másodiknyelvi mentális lexikonban

Széles körben elterjedt nézet, hogy a másodiknyelvi lexikai elsajátítás és feldolgozás elsősorban „formavezérelt”: míg az anyanyelvi beszélők mentális lexikonjában a szavak között erős szemantikai kapcsolatok vannak, addig a további nyelvek esetében a szavak közti kapcsolatok elsősorban fonológiaiak (Laufer 1989, 17, utalással: Fromkin 1971; Hatch 1983; Soudek 1982).

A *Birkbeck Vocabulary Project másodiknyelvi szóasszociációs eredményei* alapján Meara úgy véli, hogy a másodiknyelvi mentális lexikon „egészen más, mint az anyanyelvi beszélőké” (Meara 1984, 233–234), és hogy a másodiknyelvi mentális lexikon erősen fonológiai vezérelt.

Érvek Birkbeck adatainak Meara-féle értelmezése ellen:

a) *A felhasznált stimulusok jellemzői*. Bár Meara szerint a stimulusként használt másodiknyelvi (francia) szavak az angol anyanyelvű alanyok számára „nagyon gyakoriak” (1984, 231), az általa idézett példák – pl. *caque, dru, émail* és *toupie* – ezt nem nagyon támasztják alá. Valószínűnek tűnik, hogy az ilyen stimulusok által kiváltott válaszok nem egy másodiknyelv-specifikus mentális struktúrát tükröznek, hanem

egyszerűen tudatlanságot, aminek hatására az alanyok elkezdnek bármi olyan kapaszkodót keresni, amire válaszukat építhetik. (Ez nem nagyon tér el attól, amit az anyanyelvünkben teszünk, ha ismeretlen szóval találkozunk.)

b) *Magyarázatok az anyanyelvi vizsgálatok alapján.* A fonológiaiailag motivált válaszok, amelyek Meara szerint a nem anyanyelvi szóasszociációit jellemzik, anyanyelvi környezetben is jellemzőek a gyermekek asszociációs tesztjeiben. A kutatások azt mutatják, hogy az életkor és a lexikai tudás növekedésével ezektől a választóktól elmozdulás tapasztalható. Nem ez az egyetlen elmozdulás az anyanyelvi lexikai elsajátítása során. Egy másik elmozdulás is megfigyelhető: a „szintagmatikus” asszociációktól (pl. *red – apple*) a „paradigmatikus” asszociációk (pl. *red – green*) felé. Ez erősen arra utal, hogy a fonológiaiailag motivált válaszok inkább az elsajátítási szakasszal magyarázhatók, nem pedig a kérdéses nyelv státuszával (akár az anyanyelv, akár második nyelv esetében).

Az anyanyelvi és másodiknyelvi mentális lexikon közti minőségi különbségeket (a forma és a jelentés szerepe tekintetében) megkérdőjelező tanulmányok: Söderman (1989, 1993): szóasszociációs tesztre épülő vizsgálatában négy különböző tudásszintű, az angolt második nyelvként tanuló csoport vett részt. Az „összecsengő” és szintagmatikus válaszok arányának csökkenése az angol tesztben korrelált a növekvő nyelvtudással. Söder ezeket az eredményeket nem az általános tudás és a lexikai működés közötti kapcsolat bizonyítékának tekintette, hanem az egyes szavak elsajátításának fejlődéstörténetét látta benne. Kiemeli (1989, 119), hogy „a legjobb tanulók szóasszociációi között is meglepően sok »összecsengő« és szintagmatikus válasz volt”, és hogy „a legalacsonyabb szintű csoport is meglepően sok paradigmikus választ adott”. Ezt azzal magyarázza, hogy a választípusokban tapasztalható elmozdulás mind az anyanyelv, mind a második nyelv esetében az egyes szavak szintjétől függ. A kapott válasz típusa minden adott esetben attól függ, hogy a stimulus-szó mennyire vált a belső lexikon integrált részévé.

A fonológiai munkamemóriának a második nyelv elsajátításában betöltött szerepét vizsgáló tanulmányok – például Baddeley, Papagno és Vallar (1988); Papagno, Valentine és Baddeley (1991); Service (1992, 1993, 1993–94); Service és Kohonen (1995) – rámutatnak, hogy fontos kapcsolat van a második nyelv szókincstanulása és aközött, hogy mennyire vagyunk képesek felépíteni az új elemek fonológiai reprezentációját a rövidlejárátú memóriában. Mint láthattuk, ez nem csak a második nyelvre jellemző jelenség. Meg kell azonban jegyezni, hogy az új szavak elsajátításánál már az első pillanattól kezdve jelen van a szemantikai tényező is. Régóta tudjuk, hogy általában véve, minél értelmesebb egy szó az ember számára, annál könnyebben fogja megtanulni (Underwood 1966; Wingfield és Byrnes 1980). Érdekes, hogy maguk azok a tanulmányok, melyek a második nyelv elsajátításának kezdetén a formai folyamatok fontosságára utalnak, ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy ebben a szakaszban a szemantikai dimenzió is jelen van. Ez abban nyilvánul meg, hogy a tanuló szemantikai asszociációt próbál létrehozni az új másodiknyelvi szó és egy már meglévő – ez lehet akár anyanyelvi – szó között (Papagno és társai 1991; Service 1993).

A Trinity College Dublin Modern Languages Research Project című kutatása (lásd Singleton 1993–94, 1994, 1999; Singleton és Little 1991, 1992) során többek között C-tesztel és szóasszociációs tesztel gyűjtöttek anyagot. Az alanyok egyetemi szintű második nyelvet tanulók voltak. A C-teszt (Klein–Braley 1997) a „cloze teszt” egyik

változata, ahol nem egész szavakat, hanem a szavak részeit töröljük: a szöveg első mondata érintetlen marad, majd minden második szó második felét töröljük; az egybetűs szavakat figyelmen kívül hagyjuk, a páratlan betűből álló szavaknál pedig eggyel több betűt törölünk, mint ahány megmarad. Mivel a kísérleti személyek nem változtatják meg a megcsonkított szöveg elemeinek sorrendjét, ezért a vizsgált képesség javarészt lexikai természetű – mennyire ismerik a „tartalmas szavakat”, „grammatikai szavakat”, szavak szerkezetét, kollokációs képességét stb. (az ellenvéleményt lásd Chappelle 1994-ben; erre válasz: Singleton 1999, 5. fejezetben). A felhasznált szóasszociációs tesztek „szabad előhívásosak” voltak (a kísérleti személyeknek a stimulus prezentálása után 30 másodperc alatt kellett annyi választ adniuk, amennyit tudtak/akartak – lásd például Champagnol 1974; Macnamara 1967; Randall 1980), és gyakori francia szavakra épültek (a Kent Rosanoff-féle lista 50 szavának fordítása – Rosenzweig 1970). A dublini C-tesztek eredményei között jelentős arányban (általában többségében) voltak jól formált és elfogadható válaszok, ami arra utal, hogy az érintett másodiknyelvi lexikai feldolgozás a szöveggörnyezet elolvasásán alapult, így tehát jelentés alapú feldolgozás zajlott. Még a „nem elfogadható” válaszok többsége is formailag volt elfogadhatatlan, szemantikailag azonban egyértelműen kapcsolódott a szöveggörnyezethez. A résztvevők saját munkáját értékelő válaszaiban is túlsúlyban volt a C-teszt kitöltése során a szöveggörnyezet jelentésére való hivatkozás. A dublini szóasszociációs teszt eredményei is azt mutatták, hogy az asszociációknak csupán parányi hányada mutat kizárólag formai kapcsolatot az adott stimulus-szóval.

6. Az anyanyelvi és a másodiknyelvi mentális lexikon: elkülönülés, integráció vagy egyéb?

6.1. Az elkülönülést támogató nézőpont

Az integráció elleni érvek

a) A nyelvet állítólag egy külön erre a célra szolgáló, beágyazott modul szolgálja az agyban. A nyelvi modul hívei közül egyesek szerint (Emmorey és Fromkin, 1988) a másodiknyelvi mentális lexikon működésének jelentős része ezen a modulon belüli. Mások szerint (Bley–Vroman 1989) a gyermekkor után elsajátított teljes másodiknyelvi tudás modulon kívüli. A két álláspont összegzéséből az adódik, hogy a serdülőkor utáni másodiknyelvi tanuló esetében az anyanyelvi és másodiknyelvi lexikai műveletek egymástól függetlenül zajlanak (Singleton, 1998).

b) A jelek szerint, ha ismeretlen szavak morfológiai szerkezetét kell kitalálni, akkor valamely ismerős szó fonológiai összetételét idézzük fel, majd ez alapján teszünk következtetéseket (Bybee 1988; Stemmer és MacWhinney 1988). Mivel az egyén által ismert nyelvek fonológiai rendszere nagymértékben különbözhet, a következtetés az lehet, hogy a keresésnek, amelyről egy ilyen analógiás taktika függ, minden nyelv mentális lexikonát külön-külön meg kell vizsgálnia.

c) Gyakori jelenség, hogy agysérülés után a két- vagy többnyelvűek szakaszosan nyerik vissza a nyelveiket, a különböző nyelvek más-más periódusban térnek vissza. Egy svájci német anyanyelvű először a franciát nyerte vissza, majd a felnémetet, de sosem rehabilitálódott anyanyelve, a svájci német (Grosjean 1982, 260). Hasonlít ehhez egy angol klasszika-filológus esete, aki klasszikus görög, latin, francia majd angol sorrendben nyerte vissza beszédképességét (Whitaker 1978, 27).

d) Két vagy több nyelv beszélője a használat során általában elkülönítik nyelveiket.

A nyelvek közötti kölcsönhatás mind természetében, mind mértékében korlátozottnak mondható. Sok másodiknyelvi hiba „úgy tűnik, hogy csekély vagy semmiféle kapcsolatban sem áll az anyanyelvvel” (Dušková 1969, 19), de egyértelmű, hogy ha csak csekély nyelvek közötti hatás is felfedezhető a lexika területén, akkor kell lennie valamiféle kapcsolatnak az anyanyelvi és másodiknyelvi mentális lexikon között.

6.2. Az integrációt támogató nézőpont

A kapcsolódást támogató érvek a második nyelv lexikai elsajátítása alapján

Egy új másodiknyelvi lexikai adat elsajátításának legkorábbi szakaszait vizsgáló kutatások: A fonológiai alak pontos reprezentációjának felépítése a rövidlejárátú memóriában fontos a másodiknyelvi lexikai elsajátítás szempontjából (Baddeley és társai 1988; Papagno és társai 1991; Service 1992; 1993–94; Service és Craik 1993; Service és Kohonen 1995). Néhány ide vonatkozó tanulmány (Papagno és társai 1991; Service 1993) arra is utal, hogy az új szavak tanulása nemcsak a fonológiai alak rövid lejárátú memóriában létrehozott minél pontosabb másolatától függ, hanem attól is, hogy a tanuló ki tudja-e használni, ahol lehetséges, az anyanyelvi és másodiknyelvi alak közötti szemantikai asszociációkat (lásd fentebb az 5. pontnál).

A nyelvek közötti szemantikai asszociációs és forma vezérelt folyamatok: Giacobbe (1993–94) számol be egy spanyol ajkú alanyról, aki természetes úton tanulta a franciát. Amikor a francia *cuisine* ['konyha'] szóval találkozott, egyrészt a spanyol *cocina* ['konyha'] jelentésű szóra asszociált, és [kosin]/[kosi] alakokat használt, másrészt megpróbálta minél pontosabban lemásolni a francia formát, így jöttek létre a [kusi]/[kwisin] alakok (Giacobbe és Camm 1986; Singleton 1987).

A fogalomstruktúra és szavak közti kölcsönhatás: A szóban forgó jelenséget Dušková példái (1969) érzékeltetik:

angol <i>way/journey</i>	cseh <i>cesta</i>
angol <i>repair/correct</i>	cseh <i>spravít</i>
angol <i>include/involve</i>	cseh <i>zahrnout</i>

Swan példái (1997):

<i>think/hope</i>	
<i>follow/accompany</i>	szuahéli beszélők

<i>definitely/exactly/completely</i>	
<i>cut/kill</i>	török beszélők

<i>beat/hit/strike/knock</i>	
<i>office/desk/study</i>	görög beszélők

Nyelvek közötti tényező a tudatos másodiknyelvi szókincstanulás során: Stoffer (1996) szerint a másodiknyelvi szókincstanulási stratégiák közül egyértelműen a „mentális kapcsolatok kiépítését célzó stratégiák” számítanak a legfontosabb kategóriának, ezen a kategórián belül a legmagasabb pontszámot a másodiknyelvi szavakat az anyanyelvi szavakhoz kapcsoló stratégia kapta.

Cohen és Apeh (1980) a tanulók által használt mnemotechnikai eszközöket vizs-

gálta. A szavak között a következő kapcsolat kiépítése volt megfigyelhető: héber *mudaut* ['tudat, eszmélet'] – angol *awareness* a következő kifejezés segítségével *beware of the moody wolf*; héber *hardama* ['anesztézia'] – francia *dormir*. (Vö. Kellerman 1977, 1979, 1983; Ringbom 1987; a nyelvek közötti lexikai összefüggések tudatosítására lásd például Tréville 1993).

A másodiknyelvi lexikai folyamatokból származó, a kapcsolódást támogató érvek
Cook (1992, 1993) „többszörös kompetencia” [multicompetence] melletti bizonyítékai: Az egyik nyelv szavára adott reakció ideje függ a másik nyelvbeli megfelelőjének gyakoriságától (Caramazza és Brones 1979). Két nyelv morfológiai hasonlósága befolyásolja a fordítási teljesítményt (Cristoffanini és társai 1986). – Két nyelv azonos alakú szavainak feldolgozásakor a kétnyelvűek mindkét nyelven megközelítik a jelentést, nem csak az éppen használt nyelven (Beauvillain és Grainger 1987).

Kódváltás mint bizonyíték: De Bot és Schreuder (1993) arra a következtetésre jutott, hogy a kódváltásokból származó bizonyítékok cáfolják azt a nézetet, hogy egy adott szituációban a kétnyelvűek egyik nyelve „bekapcsolt” a másik pedig „kikapcsolt” állapotban van. Valószínűbb, hogy mindkét nyelv folyamatosan aktív, de különböző szinten (Green 1986, 1993; Paradis 1981). Ezt bizonyítják a következő példák:

holland/angol: „dat water dat liep direct *from* het dak in de grote regenbakken”: 'that water ran directly *from* the roof into those big water vessel(s)' (p. 208) [magyarul: „a víz a tetőről egyenesen azokba a nagy edényekbe folyt”];

holland/francia: „Tu es un *tof* copain”; 'You are a *nice* guy' [magyarul: „Kedves fickó vagy”].

Kommunikációs stratégiákra irányuló kutatások: Több tanulmányban is megjelennek olyan fogalmak, illetve kategóriák, amelyek a kapcsolat meglétére utalnak. Ilyen Tarone (1977) „tudatos transzfer” kategóriája, Faerch és társai (1984) „anyanyelvi alapú stratégiák” kategóriája. Kellerman (1991, 150) „kód-stratégiájában” szerepel a másik nyelvhez fordulás, Poulisse (1993) „helyettesítési stratégiájában” hivatkozik egyaránt anyanyelvi és másodiknyelvi elemek segítségül hívására, illetve az anyanyelv és második nyelv morfológiai és fonológiai kódolási eljárásainak felhasználására a „helyettesítés plusz” stratégiában; például:

Kódváltás:

Je suis dans la *wrong* maison

Un bureau pour *cosmetics* et *perfume* (Littlewood 1984, 156).

Idegenszerűsítés:

pruke (a holland *pruik* ['paróka'] szó angolosított változata) (Kellerman 1991, 151)

[serk] a spanyol *cerca* ['közel'] szó franciásított változata) (Singleton 1987, 342).

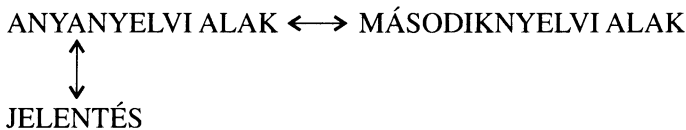
Tükörfordítás:

„I take myself in the neck” (a dán „Jeg tager mig selv i nakken” ['összeszedem magam'] kifejezésből) (Faerch és társai 1984, 156);

bus stop place (a svéd *buss hållplats* ['buszmegálló'] szóból) (Palmberg 1979, 59).

6.3. A másodiknyelvi szókincs különböző szerveződési lehetőségei a megfelelő agyi területeken

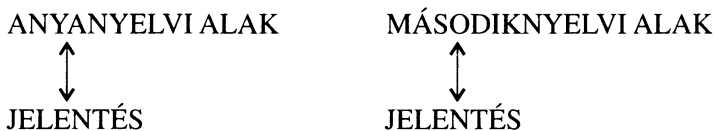
Weinreich (1953) három kategóriája: „alárendelő”, „összetett” és „mellérendelő” kétnyelvűség: Az alárendelő kétnyelvűségben a másodiknyelvi szókialakok az anyanyelvi szavak alakján keresztül kapcsolódnak az anyanyelvi jelentéshez:



Az összetett kétnyelvűségben az anyanyelvi és másodiknyelvi alakok a jelentés szintjén kapcsolódnak egymáshoz:



A mellérendelő kétnyelvűségben mindkét nyelv szempontjából elkülönült forma-jelentés kapcsolatrendszer létezik:



Weinreichnél a fenti kétnyelvűségi típusok különböző tanulási tapasztalatoknak köszönhetőek, ám arra is felhívja a figyelmet (1953, 10), hogy az egyén vagy csoport kétnyelvűsége nem feltétlenül egy típushoz tartozik.

De Groot feltevése (1993, 1995) a kapcsolódó és konkrét szavakkal kapcsolatban: De Groot szerint a bizonyítékok azt mutatják, hogy vegyes reprezentációs rendszerünk van, amelyben a konkrét szavakat és a két nyelv egymáshoz kapcsolódó szavait „összetett” módon tároljuk, az elvont szavakat és a két nyelv nem kapcsolódó szavait pedig „mellérendelő” módon. A konkrét szavak esetében De Groot egyrészt szóasszociációs eredményekre hivatkozik, ahol a konkrét szavak esetében gyakrabban fordult elő, hogy a válaszok a stimulus fordításai voltak, mint elvont szavak esetében; másrészt „szó-eldöntési” tanulmányokra, amelyekben a konkrét szavaknál jelentős szemantikai „elő-feszítő” hatás mutatkozott a nyelvek között, az elvont szavaknál viszont nem; végül olyan tanulmányokra hivatkozik, amelyek bemutatják, hogy a konkrét szavak fordítása gyorsabb, mint az elvontaké. A „rokonsági” jellemzőre vonatkozóan a következő tanulmányokra hivatkozik: sok, nyelvek közötti, ismétléses „elő-feszítési” kísérlet

* A *priming* – friss–műsöt *elő-feszítés*-ként fordítjuk; vö. a Jarovinszkij Alekszandr előadásáról való beszámolóval, ebben a folyóiratban p. 133.

azt mutatja, hogy a nyelvek közötti „elő-feszítési” hatás gyakoribb „rokon” szavaknál, mint „nem rokon” szavaknál (egyres tanulmányok szerint), vagy kizárólag „rokon” szavaknál jelentkezik (más tanulmányok szerint)” (De Groot 1995, 173). Egyes szófordítási feladatokat tartalmazó vizsgálatok szintén a „rokoni hatás” meglétére utalnak (lásd még: Kirsner és társai 1993).

Lexikai szervezethez és nyelvtudás: Volterra és Taeschner (Taeschner 1983; Volterra és Taeschner 1978) szerint a kétnyelvű gyermek kezdetben egyetlen lexikai rendszert épít, amelyben minden elsajátított jelentéshez egy elem tartozik (az egyik vagy a másik nyelvből): ezen nézet szerint a nyelvek közötti különbségtétel és így a hozzájuk tartozó lexikonok szétválasztása csak a második életév körül alakul ki (Quay 1995; Zurer és társai 1995). – De Groot (1995) olyan tanulmányokra hivatkozik, amelyek szerint a kétnyelvűek lexikai elrendeződését a nyelvtudás befolyásolja. Az alárendelő szerveződés az alacsonyabb szintű nyelvtudásra jellemző, az összetett pedig a magasabb szintű nyelvtudásra. – Woutersen (1996, 1997) szerint a kétnyelvűség különböző kategóriái – alárendelő, összetett és mellérendelő típus (lásd fent) – legalábbis részben a kétnyelvűvé válás különböző szakaszival vagy szintjeivel hozhatók kapcsolatba (Potter és társai 1984). Három csoportban végeztek „szó-eldöntési” kísérleteket „elő-feszítéssel”. A csoportokban angolul tanuló hollandok voltak, akik különböző szinten álltak angolból. A középfokú tanulóknál (középkolások) nyelvek közti „elő-feszítési” hatás mutatkozott a „rokon” szavaknál, de a „nem rokon” szavaknál nem. A jó nyelvtudásúaknál és a csaknem anyanyelvi szinten lévőkénél mind a „rokon”, mind pedig a „nem rokon” szavaknál jelentkezett az „elő-feszítési” hatás.

7. Néhány rövid pedagógiai megjegyzés

7.1. A lexikon fontosságából és terjedelméből adódó következtetések

A lexikának a nyelv működésében betöltött fontos szerepe alapján jogos, hogy a nyelvtanításban megnőtt az érdeklődés a szókinccsel kapcsolatos kérdések iránt. Másrészt egyértelműen megkérdőjelezhető, hogy a lexikát tekinthetjük-e a nyelv más aspektusaitól független egységnek, ezért nincs értelme a lexika tanításán önálló formák és fogalmak tanítását érteni. Ami eddig a másodnyelvi és az anyanyelvi órákon „szókinccs-tanítás” címen történt, az többnyire csak a lexikai jéghegy csúcsát célozta. Ez a kritika egyaránt vonatkozik a lexikai „hálók” használatának „modern” módszerére és a hagyományos szó-listákat tanító módszerekre. Ez nem azt jelenti, hogy ezeket a fontos szerepet betöltő módszereket el kell felejtenünk, de az elszigetelt elemeket tanító módszereket mindenképpen ki kell egészíteni olyanokkal is, amelyek a lexikon kollokációs, grammatikai és egyéb dimenzióit teljesebben megmutják.

7.2. Az anyanyelvi és másodnyelvi lexikai elsajátítás és feldolgozás közös vonásaiból adódó következtetések

Világosan látszik, hogy az anyanyelvi és másodnyelvi lexikai elsajátításnak és feldolgozásnak sok közös vonása van. Nemcsak a kihívások hasonlóak a két esetben, hanem a használt műveletek egy része is azonosnak látszik. Nyelvtanítási szempontból ez azt jelenti, hogy nem érdemes az anyanyelvi és a másodnyelvi lexikon tanítását két teljesen különböző világnak tekinteni. Láthattuk részletesebben is, hogy az anyanyelv és a második nyelv esetében a forma és a jelentés szerepe a lexikai elsajátításban

és feldolgozásban hasonló. A formával kapcsolatban láthattuk, hogy az új elemek feldolgozásának korai szakaszában különösen nagy szerepe van a formai jegyek pontos belső reprezentációjának. Ezek a felfedezések úgy jelenhetnek meg a pedagógiában, hogy az új szavak természetes ismétlését az osztályteremben is támogatni kellene legalább néhány olyan feladattal, amelyek a formák ismétlésére serkentenek, „meta-kognitív” szinten pedig a tanároknak a gyerekek fejébe kellene vésniük, hogyha bárhol új szóval találkozunk, ismétlegessék el maguknak. A jelentéssel kapcsolatban két fontos megjegyzést tehetünk: egyrészt nagyon fontosak a lexikai elemek közti szemantikai asszociációk, másrészt fontos a lexikai műveletek során a képszerűség. Tanítási szempontból ez azt jelenti, hogy támogatni kell az asszociatív mnemotechnikai stratégiák előtérbe helyezésével a szemantikai asszociációkat. A képszerűséggel kapcsolatban úgy látszik, hogy jó gyakorlati háttere van a kulcsszavak és más szemléltető módszerek tantermi felhasználásának.

7.3. Szavak közötti kapcsolatból adódó következtetések

A fent bemutatott kutatásokból egyértelmű, hogy a második nyelv tanulása és használata során elkerülhetetlen az anyanyelvi lexikon használata. Szemben azzal a korábbi nézettel, amely a nyelvek közti hatáson kizárólag az interferenciát értette, a szavak közti elkerülhetetlen kölcsönhatás nem egyértelműen káros jelenség. Épp ellekezőleg, rokon nyelvek esetében a szavak közötti kapcsolat nagyban segítheti a hozzáférést a „befogadó módban” (így érthetőbbé válik a bemenő másodiknyelvi anyag, ezzel pedig könnyebben elsajátíthatóvá válik), úgyszemint alkalmazott kölcsönzési stratégiákkal pedig a produkció során is nagymértékben kitágíthatók az egyébként korlátozott másodiknyelvi források. A szavak közti hatásokra tehát az is lehet a válasz, hogy megbarátkozunk velük, és nyelvi tudatosságot alakítunk ki, így feltárhatjuk, hogy adott nyelvek között mely területeken működik a stratégiai transzfer és melyeken nem. Másrészt nyugodtan várhatunk is, hiszen a nyelvtudás javulásával, úgy tűnik, a második nyelv lexikailag egyre kevésbé függ az anyanyelvtől. Semmi esetre sem szabad azonban a kiirtás szándékával fellépniük ellene, hiszen kísérletünk nem járhat sikerrel, viszont diákjainkat hátráltathatjuk, és kedvüket szeghetjük vele.

JEGYZETEK

¹ Singleton, megjelenés alatt.

² Carter 1998; Jackson 1988; Lyons 1968.

³ A *collocation* a brit lexikológia egyik központi műszava: 'egymást követő szavak'-at jelöl. (A szerk.)

⁴ Vö. Singleton 1999, 2. fejezet.

⁵ Uo.

⁶ Vö. Singleton 1999, 4. és 6. fejezet.

⁷ Vö. Singleton 1999, 4. és 7. fejezet.

IRODALOM

- Anglin, J. (1970). *The growth of word meaning*. MIT Press: Cambridge, MA.
- Arthur, B., R. Weiner, M. Culver, J. Lee és D. Thomas (1980). „The register of impersonal discourse to foreigners: verbal adjustments to foreign accent.” in: D. Larsen–Freeman (szerk.). *Discourse analysis in second language research*. Newbury House: Rowley, MA.
- Baddeley, A., C. Papagno és G. Vallar (1988). „When long-term learning depends on short-term storage.” in: *Journal of Memory and Language*. vol. 27, pp. 586–595.
- Beauvillain, C. és J. Grainger (1987). „Accessing interlexical homographs: some limitations of a language-selective access.” in: *Journal of Memory and Language*. vol. 26, pp. 658–672.
- Bley-Vroman, R. (1989). „What is the logical nature of foreign language learning?” in: S. Gass és J. Schachter (szerk.). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Bomba, P. és E. Siqueland (1983). „The nature and structure of infant form categories.” in: *Journal of Experimental Child Psychology*. vol. 35, pp. 295–328.
- Brédart, S. és J.–A. Rondal (1982). *L'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistiques*. Pierre Mardaga: Bruxelles.
- Britton, J. (1970). *Language and Learning*. Penguin: Harmondsworth.
- Brown, R. és J. Berko (1960). „Word association and the acquisition of grammar.” in: *Child Development*. vol. 31, pp. 1–14.
- Butterworth, B., D. Howard és P. McLoughlin (1984). „The semantic deficit in aphasia: the relationship between semantic errors in auditory comprehension and picture naming.” in: *Neuropsychologia*. vol. 22, pp. 409–426.
- Bybee, J. (1988). „Morphology as lexical organization.” in: M. Hammond és M. Noonan (szerk.). *Theoretical morphology*. Academic Press: London.
- Caramazza, A. és I. Brones (1979). „Lexical access in bilinguals.” in: *Bulletin of the Psychonomic Society*. vol. 13, pp. 212–214.
- Carter, R. (1998). *Vocabulary: applied linguistic perspectives*. 2. kiadás. Routledge: London.
- Champagnol, R. (1974). „Association verbale, structuration et rappel libre bilingues.” in: *Psychologie Française*. vol. 19, pp. 83–100.
- Chapelle, C. (1994). „Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research?” in: *Second Language Research*. vol. 10, pp. 157–187.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: the Nicaraguan lectures*. MIT Press: Cambridge MA.
- Clark, E. és E. Andersen (1979). „Spontaneous repairs: awareness in the process of acquiring language.” Előadás a „Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development” keretében (San Francisco, 1979; összefoglalás és megvitátás, in: S. Brédart és J.–A. Rondal, 1982).
- Cohen, A. és E. Aphik (1980). „Retention of second-language vocabulary over time: investigating the role of mnemonic associations.” in: *System*. vol. 8, pp. 221–235.
- Cook, V. (1992). „Evidence for multicompetence.” in: *Language Learning*. vol. 42, pp. 557–591.
- Cook, V. (1993). „Wholistic multicompetence – jeu d'esprit or paradigm shift.” in: B. Kettemann és W. Wieden (szerk.). *Current issues in European second language acquisition*. Narr: Tübingen.
- Cowie, A. (1988). „Stable and creative aspects of vocabulary use.” in: R. Carter és M. McCarthy (szerk.). *Vocabulary and language teaching*. Longman: London.
- Cristoffanini, P., K. Kirsner és D. Milech (1986). „Bilingual lexical representation: the status of Spanish-English cognates.” in: *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. vol. 38A, pp. 367–393.
- De Bot, K. és R. Schreuder (1993). „Word production and the bilingual lexicon.” in: R. Schreuder és B. Weltens (szerk.). *The bilingual lexicon*. John Benjamins: Amsterdam.
- De Groot, A. (1993). „Word-type effects in bilingual processing tasks: support for a mixed-

- representational system.” in: R. Schreuder és B. Weltens (szerk.). *The bilingual lexicon*. John Benjamins: Amsterdam.
- De Groot, A. (1995). „Determinants of bilingual lexicosemantic organisation.” in: *Computer Assisted Language Learning*. vol. 8, pp. 151–180.
- Duškova, L. (1969). „On sources of errors in foreign language learning.” in: *International Review of Applied Linguistics*. vol. 7, pp. 11–36.
- Eimas, P. (1985). „The perception of speech in early infancy.” in: *Scientific American*. vol. 252, pp. 46–52.
- Emmorey, K. és V. Fromkin (1988). „The mental lexicon.” in: F. Newmeyer (szerk.). *Linguistics: the Cambridge survey*. II. kötet: *Language: psychological and biological aspects*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Entwhistle, D. (1966). *Word associations of young children*. John Hopkins University Press: Baltimore.
- Ervin, S. (1961). „Changes with age in the verbal determinants of word association.” in: *American Journal of Psychology*. vol. 74, pp. 361–372.
- Faerch, C., K. Haastrup és R. Phillipson (1984). *Learner language and language learning*. Multilingual Matters Ltd.: Clevedon.
- Ferguson, C. (1975). „Towards a characterization of English foreigner talk.” in: *Anthropological Linguistics*. vol. 17, pp. 1–14.
- Freed, B. (1981). „Foreigner talk, baby talk, native talk.” in: *International Journal of the Sociology of Language*. vol. 28, pp. 19–39.
- Fromkin, V. (1971). „The non-anomalous nature of anomalous utterances.” in: *Language*. vol. 47, pp. 27–42.
- Gaies, S. (1979). „Linguistic input in first and second language learning.” in: F. Eckman és A. Hastings (szerk.). *Studies in first and second language acquisition*. Newbury House: Rowley MA.
- Garnica, O. (1977). „Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children.” in: C. Snow és C. Ferguson (szerk.). *Talking to Children*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Gathercole, S. és A. Baddeley (1989). „Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: a longitudinal study.” in: *Journal of Memory and Language*. vol. 28, pp. 200–213.
- Gathercole, S. és A. Baddeley (1990). „Phonological memory deficits in language-disordered children: is there a causal connection?” in: *Journal of Memory and Language*. vol. 29, pp. 336–360.
- Giacobbe, J. (1993–94). „Construction des formes lexicales et activité cognitive dans l'acquisition du français langue seconde.” in: D. Singleton (szerk.) (1993–1994). *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère*. ENCRAGES: Paris. (Az *Acquisitionet Interaction en Langue Etrangère* 3. kötete.)
- Giacobbe, J. és M.–A. Cammarota (1986). „Learners' hypotheses for the acquisition of lexis.” in: *Studies in Second Language Acquisition*. vol. 8, pp. 327–342.
- Green, D. (1986). „Control, activation and resource: a framework and a model for the control of speech in bilinguals.” in: *Brain and Language*. vol. 27, pp. 210–223.
- Green, D. (1993). „Towards a model of L2 comprehension and production.” in: R. Schreuder és B. Weltens (szerk.). *The bilingual lexicon*. John Benjamins: Amsterdam.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Harvard University Press: Cambridge MA.
- Gross, M. (1991). „Lexique et syntaxe.” in: *Travaux de Linguistique*. vol. 23, pp. 107–132.
- Hammond, M. és Noonan, M. (szerk.) (1988). *Theoretical morphology*. Academic Press: London.
- Harris, M. (1992). *Language experience and early language development: from input to uptake*. Lawrence Erlbaum: Hove & Hillsdale, NJ.
- Harris, M. és M. Coltheart (1986). *Language processing in children and adults*. Routledge & Kegan Paul: London.

- Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics – a second language perspective*. Newbury House: Rowley MA.
- Hatch, E., R. Shapira és J. Gough (1978). „Foreigner talk discourse.” in: *ITL Review for Applied Linguistics*. vol. 39/40, pp. 39–60.
- Henzl, V. (1973). „Linguistic register of foreign language instruction.” in: *Language Learning*. vol. 23, pp. 207–222.
- Humphries, R. L. (1996). „Lexicon in formal grammar.” in: K. Brown és J. Miller (szerk.). *Syntactic theory*. Elsevier Science: Oxford.
- Jackson, H. (1988). *Words and their meaning*. Longman: London.
- Jarvis, S. (1998). *Conceptual transfer in the interlingual lexicon*. Indiana University Linguistics Club: Bloomington IN.
- Kellerman, E. (1977). „Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning.” in: *Interlanguage Studies Bulletin*. vol. 2, pp. 58–145.
- Kellerman, E. (1979). „Transfer and non-transfer: where are we now?” in: *Studies in Second Language Acquisition*. vol. 2, pp. 37–57.
- Kellerman, E. (1983). „Now you see it, now you don't.” in: S. Gass és L. Selinker (szerk.). *Language transfer in language learning*. Newbury House: Rowley MA.
- Kellerman, E. (1991). „Compensatory strategies in second language research: a critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom.” in: R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwod Smith és M. Swain (szerk.). *Foreign second language pedagogy research: a commemorative volume for Claus Faerch*. Multilingual Matters Ltd.: Clevedon.
- Kirsner, K., E. Lalor és K. Hird (1993). „The bilingual lexicon: exercise, meaning and morphology.” in: R. Schreuder és B. Weltens (szerk.). *The bilingual lexicon*. John Benjamins: Amsterdam.
- Klein-Braley, C. (1997). „C-tests in the context of reduced redundancy testing: an appraisal.” in: *Language Testing*. vol. 14, pp. 47–84.
- Laufer, B. (1989). „A factor of difficulty in vocabulary learning: deceptive transparency.” in: *AILA Review/Revue de l'AILA*. vol. 6, pp. 10–20.
- Little, D., S. Devitt és D. Singleton (1989). *Learning foreign languages from authentic texts: theory and practice*. Authentik: Dublin.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge University Press: Cambridge.
- MacKain, K. (1988). „Filling the gap between speech and language.” in: M. Smith és J. Locke (szerk.). *The emergent lexicon: the child's development of a linguistic vocabulary*. Academic Press: London.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Macnamara, J. (1967). „The linguistic independence of bilinguals.” in: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. vol. 2, pp. 250–262.
- McNeill, D. (1970). *The acquisition of language*. Harper & Row: New York.
- McShane, J. (1991). *Cognitive development: an information processing account*. Blackwell: Oxford.
- Meara, P. (1984). „The study of lexis in interlanguage.” in: A. Davies, C. Cripér és A. Howatt (szerk.). *Interlanguage*. Edinburgh University Press: Edinburgh.
- Nelson, K. (1977). „The syntagmatic-paradigmatic shift revisited: a review of research and theory.” in: *Psychological Bulletin*. vol. 86, pp. 93–116.
- Palmberg, R. (1979). „Investigating communication strategies.” in: R. Palmberg (szerk.). *Perception and production of English: papers on interlanguage*. Åbo Akademi, Department of English: Åbo.
- Papagno, C., T. Valentine és A. Baddeley (1991). „Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning.” in: *Journal of Memory and Language*. vol. 30, pp. 331–347.
- Paradis, M. (1981). „Neurolinguistic organization of a bilingual's two languages.” in: J. Copeland és P. Davis (szerk.). *The Seventh LACUS Forum*. Hornbeam Press: Columbia SC. pp. 486–494.
- Postman, L. és G. Keppel (szerk.) (1970). *Norms of word associations*. Academic Press: New York.
- Potter, M., K.-F. So, B. Von Eckardt és L. Feldman (1984). „Lexical and conceptual representation in beginning and proficient learners.” in: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. vol. 23, pp. 23–28.

- Poulisse, N. (1993). „A theoretical account of lexical compensation strategies.” in: R. Schreuder és B. Weltens (szerk.). *The bilingual lexicon*. John Benjamins: Amsterdam.
- Quay, S. (1995). „The bilingual lexicon: implications for studies of language choice.” in: *Journal of Child Language*. vol. 22, pp. 369–387.
- Randall, M. (1980). „Word association behaviour in learners of English as a second language.” in: *Polyglot* 2.2: B4–D1.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Rosenzweig, M. (1970). „International Kent–Rosanoff word association norms, emphasizing those of French male and female students and French workmen.” in: L. Postman és G. Keppel (szerk.).
- Sapir, E. (1921). *Language: an introduction to the study of speech*. Harcourt Brace & World: New York.
- Scaife, M. és J. Bruner (1975). „The capacity for joint visual attention in the infant.” in: *Nature*. vol. 253, pp. 265–266.
- Schreuder R. és B. Weltens (szerk.) (1993). *The bilingual lexicon*. John Benjamins: Amsterdam.
- Service, E. (1992). „Phonology, working memory and foreign-language learning.” in: *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. vol. 45A, nr.1, pp. 21–50.
- Service, E. (1993). „Phonological and semantic aspects of memory for foreign language.” in: J. Chapelle és M.–T. Claes (szerk.). in: *Actes: 1er Congrès International: Mémoire et Mémorisation dans l'Acquisition et l'Apprentissage des Langues/Proceedings: 1st International Congress: Memory and Memorization in Acquiring and Learning Languages*. CLL: Louvain-la-Neuve.
- Service, E. (1993–94). „Contribution des codes mémoriels à l'apprentissage lexical.” in: D. Singleton (szerk.). *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère*. ENCRAGES: Paris. (Az *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 3. kötete.)
- Service, E. és F. Craik (1993). „Differences between young and older adults in learning a foreign language.” in: *Journal of Memory and Language*. vol. 32, pp. 608–623.
- Service, E. és V. Kohonen (1995). „Is the relation between phonological memory and foreign language learning accounted for by vocabulary acquisition?” in: *Applied Psycholinguistics*. vol. 16, pp. 155–172.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press: Oxford.
- Singleton, D. (1987). „Mother and other tongue influence on learner French.” in: *Studies in Second Language Acquisition*. vol. 9, pp. 327–346.
- Singleton, D. (1989). *Language acquisition: the age factor*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Singleton, D. (szerk.) (1993–94). *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère*. ENCRAGES: Paris. (Az *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 3. kötete.)
- Singleton, D. (1994). „Learning L2 lexis: a matter of form?” in: G. Bartelt (szerk.). *The dynamics of language processes: essays in honor of Hans W. Dechert*. Narr: Tübingen.
- Singleton, D. (1998). *Lexical processing and the 'language module'*. Trinity College, Centre for Language and Communication Studies: Dublin. (*CLCS Occasional Paper*, nr. 53).
- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Singleton, D. (megjelenés alatt). *Language and the lexicon: an introduction*. Arnold: London.
- Singleton, D. és D. Little (1991). „The second language lexicon: some evidence from university-level learners of French and German.” in: *Second Language Research*. vol. 7, pp. 61–81.
- Singleton, D. és Little, D. (1992). „Le lexique mental de l'apprenant d'une langue étrangère: quelques aperçus apportés par le TCD Modern Languages Research Project.” in: R. Bouchard, J. Billiez, J.–M. Colletta, V. de Nuchèze és A. Millet (szerk.). *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*. LIDILEM: Grenoble.
- Snow, C. (1986). „Conversations with children.” in: P. Fletcher és M. Garman (szerk.). *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. 2. kiadás. Cambridge University Press: Cambridge.
- Söderman, T. (1989). „Word associations of foreign language learners and native speakers – a shift

- in response type and its relevance for a theory of lexical development.” in: *Scandinavian Working Papers on Bilingualism*. vol. 8, pp. 114–121
- Söderman, T. (1993). „Word associations of foreign language learners and native speakers: the phenomenon of a shift in response type and its relevance for lexical development.” in: H. Ringbom (szerk.), *Near-native proficiency in English*. Åbo Akademi, English Department Publications: Åbo.
- Soudek, L. (1982). „The mental lexicon in second language learning.” Előadás a 13. Nemzetközi Nyelvész Kongresszuson, Tokióban.
- Stemberger, J. és B. MacWhinney (1988). „Are inflected forms stored in the lexicon?” in: M. Hammond és M. Noonan (szerk.). in: *Theoretical morphology*. Academic Press: London.
- Stoffer, I. (1996). „Vocabulary learning strategies as related to individual difference variables.” A TESOL 30. Convention keretében tartott előadás, Chicagóban.
- Stowell, T. és E. Wehrli (1992) (szerk.). *Syntax and semantics*. (A *Syntax and the lexicon* sorozat 26. kötete.) Academic Press: San Diego.
- Swan, M. (1997). „The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use.” in: N. Schmitt és M. McCarthy (szerk.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Taeschner, T. (1983). *The sun is feminine: a study on language acquisition in bilingual children*. Springer: Berlin.
- Tarone, E. (1977). „Conscious communication strategies in interlanguage.” in: H. Brown, C. Yorio és R. Crymes (szerk.). *On TESOL '77*. TESOL: Washington DC.
- Tréville, M.–C. (1993). *Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif*. Centre International de Recherche en Aménagement Linguistique: Québec.
- Underwood, B. (1966). *Experimental psychology*. Appleton-Century-Crofts: New York.
- Volterra, V. és T. Taeschner (1978). „The acquisition and development of language by bilingual children.” in: *Journal of Child Language*. vol. 5, pp. 311–326.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. Linguistic Circle of New York: New York.
- Whitaker, H. (1978). „Bilingualism: a neurolinguistics perspective.” in: W. Ritchie (szerk.). *Second language acquisition research: issues and implications*. Academic Press: New York. pp. 21–32.
- Wingfield, A. és D. Byrnes (1980). *The psychology of human memory*. Academic Press: New York.
- Woutersen, M. (1996). „Proficiency and the bilingual lexicon.” Az American Association for Applied Linguistics 18. évi konferenciáján tartott előadás, Chicagóban.
- Woutersen, M. (1997). *Bilingual word perception*. Katholieke Universiteit Nijmegen: Nijmegen.
- Younger, B. és L. Cohen (1983). „Infant perception of correlations among attributes.” in: *Child Development*. vol. 54, pp. 858–867.
- Zurer Pearson, B., S. Fernandez és D. Oller (1995). „Cross-language synonyms in the lexicons of bilingual infants: one language or two?” in: *Journal of Child Language* 22, vol. 22, pp. 345–368.

LESZNYÁK ÁGNES

Az angol mint *lingua franca* az oktatásban

Problémák és perspektívák

A problémát, úgy tűnik, az okozza, hogy az angolnak vannak anyanyelvi beszélői. Ez a helyzet ugyanis nagyon gyakran azt a (téves) benyomást kelti, hogy a globális kommunikációs közösségek az angol anyanyelvű kultúrák egyfajta meghosszabbításai. Pedig nem azok! (Haberland 1989, 935. o.)¹

1. Bevezetés

Az angol a mai világ legelterjedtebb és legszélesebb körben használt nyelve. Becslések szerint mintegy 700 millió ember beszéli valamilyen formában és szinten (Haberland 1989). Az angolnak nemcsak számos nemzeti változata létezik, hanem évtizedek óta nemzetközi nyelvként is egyre nagyobb teret nyer, többek között a tudományos és az üzleti kommunikációban, a diplomáciában és a turizmusban. Ugyanez a tendencia figyelhető meg egy olyan új kommunikációs területen, amely a ma felnövekvő nemzedékek számára már a hétköznapiakat jelenti: az Internet- és e-mail kommunikáció majdnem kizárólagos munkanyelve is az angol.

Randolph Quirk szerint az angol nem anyanyelvi beszélőinek száma ma már meghaladja az anyanyelviéket számát (Firth 1996). Angol anyanyelvi beszélő jelenléte nélkül zajlik le kb. 80%-a azoknak az interakcióknak, amelyekben az angol mint idegen vagy második nyelv tölti be a kommunikációs közvetítő szerepet (Beneke 1991). Mindezek alapján a nyelvtanulónak igen nagy esélye van arra, hogy a tanóra keretein kívülre kerülve, az angol nyelvnek nem anyanyelvi változatával találja szembe magát.²

Németországban végzett felmérésekből kiderül (Solmecke 1979, Schröder és Macht 1983), hogy a nyelvtanulók nagyon is tudatában vannak annak a különleges szerepnek, amelyet az angol nyelv a mai világban betölt. A legtöbb megkérdezett nyelvtanulónak, még az angol tanárszakos és bölcsész hallgatóknak sem célja a célnyelvi kultúrával való azonosulás és egy adott angol beszédközösségbe való integráció. Az angolt elsősorban nemzetközi *lingua francának* tekintik, amelyet eszközként használva számos más nyelv anyanyelvi beszélőivel kapcsolatba léphetnek. *Lingua francának* nevezzük azt a (minden résztvevő számára idegen) nyelvet, amelyet érintkezési nyelvként választottak olyan kommunikációs felek, akiknek nem azonos az anyanyelvük, és nem rendelkeznek közös (nemzeti) kultúrával (Firth 1996). Bár hasonló magyar kutatásról nincs tudomásom, ez a beállítódás még inkább feltételezhető (és hasznos lehet) egy olyan kis és „elszigetelt” nyelv beszélői számára, mint a magyar.

Ez a tanulmány arra keres válaszokat, milyen speciális feladatok elé állítja a nyelvtanítást az angol nyelv fent ábrázolt különleges helyzete.

2. A NAT nyelvi követelményrendszere

A Nemzeti Alaptanterv az „Élő idegen nyelv” műveltségi terület keretein belül csupán általános modellt kíván nyújtani az idegen nyelvek tanításához. Célja, hogy a tanulókat a gyakorlati nyelvi készségek elsajátításában segítse, és egyben megismertesse őket egy másik kultúra sajátos értékeivel. Mindezt az Európához és a nagyvilághoz való kapcsolódás, a globalizáció iránti érzékenység elősegítése érdekében teszi (NAT 1995).

Arra a kérdésre azonban, hogy mik azok a „gyakorlati nyelvi készségek”, amelyeket alapul véve az iskolák a konkrét idegen nyelvek követelményrendszerét kidolgozzák, a NAT nem ad egyértelmű választ. Bár általános Modellt kíván nyújtani az idegennyelv-oktatás számára, nem nevez meg olyan általános (nyelvi) készségeket, nem utal egy olyan általános interkulturális kommunikációs kompetenciára, amelynek fejlesztése valóban hozzájárulhatna ahhoz, hogy a felnövekvő generációk „magyarként Európa polgárai lehessenek”. Ehelyett konkrét nyelvek konkrét nyelvi funkcióival és szerkezetével tölti ki a nyelvoktatás követelményrendszerének tartalmát. A nyelvtanuló számára hallgatólagosan egy nemzeti nyelv, pontosabban egy nemzeti standard, elsajátítását tűzi ki célul. Még a megnevezett beszédscenariók és témakörök is az interkulturális kommunikációnak csak egyetlen fajtájára, az anyanyelvi- és a nem anyanyelvi beszélő közti kommunikációra (EFL kommunikáció) utalnak: a cél azoknak a készségeknek a fejlesztése, amelyek segítségével a nyelvtanuló ezekkel a helyzetekkel megbirkózik. A nyelvre továbbá azt követeli meg a tanulóktól, hogy egyre jobban megközelítse a célnyelvi viselkedési módot, legyen az kiejtés, nyelvi helyesség, idiomatikus nyelvhasználat, vagy olyan pragmatikai jelenségek, mint a nyelvi udvariasság.

Ezzel a Magyar Nemzeti Alaptanterv és az arra épülő helyi iskolai tantervek követelményrendszere azonban sajnos nem felel meg azoknak a követelményeknek, amelyeket az angol nyelv fent ábrázolt különleges szerepe és a nyelvtanulók ebből fakadó gyakorlati igény és sajátos motivációja támaszt az angol nyelvoktatással szemben.

3. A nyelv mint identifikációs, illetve kommunikációs eszköz

Ez a probléma persze nemcsak a magyar tantervekben jelentkezik, hanem a humanista oktatáselmélet és a humboldti nyelvelmélet által gyakorolt befolyás eredményeként szerte Európában jelen van a modern nyelvek oktatásában. A humboldti hagyomány szerint a nyelv a kulturális identitás megnyilvánulása, így egy idegen nyelv tanulása második szocializáció egy másik kultúrában. A fent leírt identifikációs tendenciák ebből a felfogásból erednek (Hüllen 1992).

Ez az oktatási szemlélet azonban egy nagyon fontos tényezőt figyelmen kívül hagy: egy nyelvnek nemcsak identifikációs, hanem kommunikációs funkciója is van (Hüllen 1992). Ennek a két funkciónak relatív súlya számos külső körülménytől (gazdasági, politikai, történelmi körülmények), valamint a nyelvtanulók motivációjától függően³ az egyes nyelvek esetében eltérő. Ezek a tényezők jelentősen befolyásolják a célként kitűzendő nyelvi normát és a fejlesztendő készségeket, ami az ellen szól, hogy didaktikailag egy kalap alá vegyük a modern nyelveket.

Az angol nyelv esetében – a fent ábrázolt helyzetből kiindulva – kicsi a valószínűsége annak, hogy a nyelvtanuló elsősorban integratív motivációval tanulja. Az angol nyelv kizárólag nemzeti identifikációs nyelvként való oktatása ezért hamis képet nyújt

az angol nyelv mai állapotáról. Sok nyelvtanuló abban a hitben él, hogy az angol nyelvet tanulja, és egyáltalán nincs tisztában azzal a nyelvi sokféleséggel, amely a nyelvórán kívül várja.⁴ Az angol nyelvoktatás továbbá teljesen magára hagyja a nyelvtanulót az olyan készségek elsajátításában, amelyek elengedhetetlenül szükségesek ahhoz, hogy sikeresen megküzdhessen a *lingua franca* kommunikáció színes kavalkádjával. Ha természetesnek vesszük, hogy az idegen nyelvi (EFL) kommunikációs kompetencia fejlesztése a nyelvtanítás feladata, nem várhatjuk el, hogy a *lingua franca* kommunikációs kompetencia magától kifejlődjön a tanulóban. „A *lingua franca* must be taught as such” (Hüllen 1982).

4. A *lingua franca* mint oktatási cél

A fent elmondottakból következik, hogy az angol nyelvoktatás tanterveit módosítanunk kell ahhoz, hogy a nyelvtanulóinkat valóban fel tudjuk készíteni a globalizáció által támasztott kommunikációs feladatokra. Ahhoz, hogy az angolt *lingua franca*ként oktathassuk, legalábbis három alapvető kérdést kell tisztáznunk: 1) Milyen nyelvi normát tűzzünk ki célul? 2) Milyen készségek elsajátítására van a nyelvtanulóknak szüksége? 3) Milyen mércével mérjük a tanulás sikerességét? A következőkben erre a három kérdésre igyekszem választ adni.

4.1. A célnyelvi norma

A tanítható nyelvi változatot illetően elméletileg három megoldás lehetséges:

- 1) (továbbra is) egy anyanyelvi változatot tanítunk,
- 2) *lingua franca* angolt tanítunk,
- 3) több változatot tanítunk.

4.1.1. Célnyelv = egy anyanyelvi változat

Mint már fent említettem, az angol nyelvoktatásban a tanított nyelvi forma hallgatólagosan egy standard nemzeti változat: Európában és így Magyarországon is, ez általában a brit angol. A világ más részein, mindenekelőtt Ázsiában azonban az amerikai angol tölti be a célnyelv szerepét. Az, hogy hol melyik nemzeti angol „kívánatos”, elsősorban történelmi hagyományokon alapul, és nem tudatos nyelvpolitikai döntés eredménye.

Az a széles körben elterjedt elképzelés, hogy a standard brit angol tanítása kellőképpen felkészíti a nyelvtanulót az angol mint nemzetközi nyelv használatára, azon alapul, hogy a művelt anyanyelvi beszélők által használt standard angol változatok nyelvtana nem tér el jelentősen egymástól. Nem hagyhatjuk azonban figyelmen kívül, hogy a nyelv használatának szociolingvisztikai szabályai és a kommunikációs viselkedés adott formáinak tulajdonított társadalmi jelentés a különböző angol nyelvű országokban igencsak eltérő (Knapp 1987, Kasper 1994). A kommunikációs kompetencia ezen területei sem maradhatnak ki a tananyagból. Ha azonban feltételezzük, hogy a nyelvoktatás itt is sikeresen funkcionál, problémás helyzetbe hozhatjuk a nyelvtanulót már abban az esetben is, ha egy, nem az éppen tanult nemzeti angol anyanyelvi beszélőjével találja szemben magát. Meg bonyolultabb azonban egy *lingua franca* szituáció: tegyük fel, hogy egy magyar, aki brit angolt tanult, és egy japán, aki amerikai angolt tanult, találkozik egymással. Mindketten jó nyelvtanulók voltak, és igyekeztek megfelelni az eléjük állított követelményeknek. Az valószínűleg eszükbe se jut, hogy partnerük egy másik nemzeti angol tanulhatott. Ha mégis észreveszik, többnyire csak

a kiejtés és a szókincs területén várnak eltéréseket – ez az, amiről esetleg a nyelvóra keretein belül szó esett. A kérdés az, milyen nyelvi normát igyekeznek követni a két kommunikációs fél? A viszonylag jó nyelvtudás ellenére valószínűleg mindenképpen valamennyire a saját anyanyelvük és kultúrájuk szabályait követik, mert, mint tudjuk, a „near native-like competence” [vagyis az anyanyelvit megközelítő nyelvtudás] is elég ritkán elért szint. Ha viszont emellett még két különböző angol nyelvi normának is igyekeznek megfelelni, legalábbis kezdeti zavar, de számottevő félreértések is várhatóak.⁵ Ilyen esetben egy meglehetősen idiomatikus angol használata egyenesen diszfunkcionális lehet a nyelvtanulók között (Knapp 1990).

Egyáltalán nem magától értetődő azonban, hogy a *lingua franca* kommunikációban a formai kód és a nyelvhasználat szabályai egy adott angol nyelvű közösség szabályait követik (Knapp 1987). Elképzelhető olyan helyzet, amelyben a kommunikációs partnerek célnyelvi normára való törekvése kezdetől fogva nem motivált. Ezen a véleményen van Haberland is: „Amikor egy norvég az angolt választja arra, hogy egy japánnal kommunikáljon, nem arra törekszik, hogy ezt a kommunikációt egy anglofón kultúra szövetén átszűrje. Egyszerűen az angol a legkényelmesebb nyelv erre a célra” (Haberland 1989).⁶

Ez azonban azt jelentheti, hogy a partnerek funkcionális céloktól és egy esetleg „mi, nem anyanyelvi beszélők” in-group [vagyis „csoporton belüli”] érzésétől vezérelve többé-kevésbé tudatosan elhatárolják magukat a számukra idegen vagy nehézséget jelentő normáktól és kreatívan saját maguk teremtik meg az érvényes szabályokat. Ezen folyamat során idioszinkratikus képződmények jöhetnek létre. A nyelvtanulóknak képeseknek kell lenniük az ilyen kommunikációs helyzetek kezelésére is.

Mindez azt mutatja, hogy egy nemzeti norma tanítása nem felel meg azoknak a követelményeknek, amelyeket az angol mint nemzetközi nyelv használata támaszt.

4.1.2. Célnyelv = *lingua franca* angol

Kasper (1994) idézi azt a már két évtizede visszanyúló japán törekvést, hogy az anglo-amerikai normát a nyelvtanításban az angolnak multinacionális helyi változatai váltsák fel – vagyis olyan angol nyelvek, amelyek használóik anyanyelve és egy nemzeti angol keveredéséből születtek. Ez Magyarországon esetében a „Hunglish” lenne. Ennek a megoldásnak meglenne az a pozitív oldala, hogy az anyanyelv és kultúra egyes elemeinek átvitele a *lingua franca*-ba több lehetőséget nyújtana a személyiség kifejezésére.

Ez az elképzelés azonban azt feltételezi, hogy az angolnak vannak többé-kevésbé állandósult nemzetközi változatai. Egyrészt Hüllen (1992) úgy gondolja, hogy az angol nyelv sikerének feltétele eleve az volt, hogy kifejlődött egy olyan nemzetközi változata, amely majdnem kizárólagosan kommunikációs nyelvként szolgál, és amelynek elterjedése nem veszélyezteti az identifikációs nyelvek létét.⁷ Itt azonban Hüllen valószínűleg nem egy állandósult nyelvi kódra gondol, hanem éppen arra az anyanyelvi kultúráktól függetlenedő sokféleségre, amelyet az angol anyanyelvi beszélők alapvetően funkcionális hozzáállása és toleranciája a nem intézményesült nyelvi formákkal szemben eredményezett.⁸ A *lingua franca* szituációkat vizsgálva éppen hogy feltűnő bizonytalanság figyelhető meg a normák érvényességét illetően a nyelvi rendszer minden szintjén (Beneke 1991). Hüllen (1982) szerint minden egyes *lingua franca* szituációban egyedi és új beszédközösség alakul ki, „inter-community” [vagyis „közösségek között” beszélő közösség]. Ez egy viszonylag instabil kommunikációs cso-

port, melynek nincs vagy csak heterogén története van, és kérdéses, hogy van-e saját kultúrája, amely elhatárolja azoktól a társközösségektől, amelyek hozzájárulnak a keletkezéséhez. Éppen ez tűnik kulcskérdésnek a norma problémáját illetően. Mert ha léteznek is „kommunikációs dialektusok” (Beneke 1991) – többé-kevésbé állandósuló nem autentikus használói változatok – a globális kommunikációhoz egy kellően standardizált nyelvre van szükség. Haberland (1989) is azon a véleményen van, hogy a globális faluban szükség van egy „egységes nyelvre”⁹: nem szükséges, hogy mindenki teljesen egyformán írjon és beszéljen, de minden változatnak legalább annyira hasonlóknak kell lennie, hogy a kölcsönös megértés ne kerüljön veszélybe. A kulcskérdés az, milyen mértékben olvashat magába az angol mint nemzetközi nyelv elemeket a használók nemzeti nyelveiből anélkül, hogy teljesítőkéességét mint *lingua franca* elveszítené. Egy „re-autentizációs” mechanizmus, vagyis egy állandó visszacsatolás az angol anyanyelvi beszélők által használt nyelvi formához, megakadályozhatná a kommunikációs dialektusok teljes eltávolodását egymástól.

Kérdés, hogyan biztosítható a közös nevező, ha regionális multinacionális változatokat tanítunk. Valószínűsíthető, hogy ha az angol továbbra is *lingua franca* marad, idővel saját konvenciók és új etnikai normák fognak kialakulni zsugorodó világunkban, amelyek nem kötődnek egy nemzeti kultúrához sem, hanem ahhoz a társadalmak feletti nemzetközi beszédközösséghez, amelynek a nyelve az angol mint *lingua franca*. Ezzel ki fog alakulni egy másodlagos beszédközösség. A döntő háttérrel olyan partnerek komplex valóságátudata fogja képezni, akik különböző nemzetiségűek, de egy közös nyelvet használnak (Hüllen 1982).

Haberland (1989) ezt egyenesen kívánatosnak is tartja. Úgy véli, hogy a *lingua franca* angol esetében a problémát jelenleg az jelenti, hogy a választott standard már egy csoportnak a nyelve, és ezzel a választással ez a csoport privilegizált helyzetbe kerül. Mindenki más számára egy másik csoport nyelve a standard: *valakinek* az angolját kell választanunk. Ezért *szükség van* egy olyan új norma teremtésére, amely eléggé különbözik az amerikai és a brit angoltól ahhoz, hogy ezen változat beszélőinek meg kelljen tanulniuk az új változatot. Egy ilyen új változat jobban szolgálná a kommunikációs célokat, mint bármely más ma létező standard angol változat, mert kevésbé lenne kultúrafüggő és etnocentrikus, mint azok a változatok, amelyek közül ma választhatunk.

Az, hogy ez a fejlődés valóban végbemegy-e, a jövő titka. Átfogó empirikus alkalmazott nyelvészeti kutatások hiányában sajnos nem rendelkezünk kielégítő ismeretekkel a *lingua franca* angol mint *nyelvi kód* sajátosságait illetően ahhoz, hogy a nyelvoktatás alapjává tehesük. A *lingua franca kommunikáció* folyamatáról azonban már vannak olyan általános ismereteink, amelyek szemléletváltást tesznek indokolttá az oktatásban. Vagyis ha jelenleg nem létezik egy kellően standardizált *lingua franca* angol, akkor továbbra is egy anyanyelvi változatot kell alapul vennünk. Ha azonban a *lingua franca* kommunikáció céljait akarjuk szolgálni, gondos nyelvpolitikai mérlegeléstől kell függővé tennünk, mely változat töltsse be ezt a szerepet, és nem szabad a nyelvoktatást kizárólag erre a változatra leszűkítenünk.

4.1.3. Célnyelv = anyanyelvi és nem anyanyelvi változatok

Knapp (1987) szerint a *lingua franca* kommunikáció alapjaként oktatott változatnak „egyértelmű okokból” az amerikai angolnak kell lennie – tekintettel az USA világo-

litikai és világgazdasági szerepére, kulturális hatására. Véleményem szerint ez a kérdés bonyolultabb. Egyrészt, az oktatási tradíciók eredményeképp az Európában használt *lingua franca* angol változatok alapja többnyire a brit angol. Az Európai Unió politikai és hivatali rendszerének működéséből kifolyólag valószínű, hogy egy esetleges (európai) nemzetközi standard is a brit nyelvi kód alapjain jön létre. A nyelvkönyvek, a nyelvtanárok képzése hagyományosan is a standard brit angolra épül. És bár vitathatatlan az amerikai angol térhódítása az üzleti, valamint a kulturális életben, praktikus okokból nem lenne célszerű egyszerre szakítani a hagyományokkal.

A „melyik angolt” kérdése azonban mindjárt nem válik olyan égető problémává, ha a választott változatot, legyen az bármelyik is, beágyazzuk a sokféleségbe. A tanulóknak tudatában kell lennie annak, hogy az angolnak számos változata létezik azon kívül, amelyet ő alapként tanul. Lehetőséget kell adnunk arra, hogy a nyelvtanuló megismerkedjen minél több változat jellegzetességeivel¹⁰, köztük a számára legrelevánsabb köztesnyelvi változatokkal is (pl. egy magyar szembesüljön azzal, hogy más európai nyelvek beszélői hogyan beszélnek angolul). Ebben a kontextusban szükségtelemmé válik – a véleményem szerint amúgy is kérdésesen kivitelezhető – „kultúra-semleges és nem idiomatikus” angol nyelvoktatás (Knapp 1987). A döntő pont az, hogy a tanuló tudatában legyen annak, melyek azok az elemek, amelyek valóban kultúrafüggőek és idiomatikusak abban a változatban, amelyet alapként tanul. Ezzel a probléma súlypontja a norma kérdéséről átkerül az oktatandó készségekre: arra, hogyan képes a nyelvtanuló megbirkózni ezzel a sokszínűséggel.

4.2. A tanítandó készségek

A *lingua franca* kommunikációs helyzetek több szempontból jelentősen eltérnek az EFL szituációktól. Ezt a táblázat mutatja be.

<i>Lingua franca</i> kommunikáció	EFL kommunikáció
<ul style="list-style-type: none"> • a felek kulturális háttere és értékrendszere valószínűleg teljesen ismeretlen egymás számára • ismeretlen konvergenciapont • a kompetenciaszintek teljesen különbözőek lehetnek • in-group „mi, nem anyanyelvi beszélők” 	<ul style="list-style-type: none"> • legalább az egyik fél (a célnyelvi anyanyelvi beszélő) kultúrája és értékrendszere ismertnek tekinthető • egy feltételezett konvergencia pont: a célnyelvi anyanyelvi beszélő normái • egy/több kompetens és egy/több egynyelvű és egy/több kétynyelvű • out-group: „én és az anyanyelvi beszélő”

Ezekből az eltérésekből kifolyólag a két kommunikációs típusban eltérő készségekre van szükség, pontosabban mondván, mindkét típus megkövetel speciális készségeket. Mivel egy *lingua franca* szituációban a kommunikációs felek várhatóan nem rendelkeznek a priori közös tudással, ennek a tudásnak – érintse az a kulturális vagy a nyelvi szférát – az interakció során kell kialakulnia. Az interakcióra érvényes szabályokat a felek alkudják ki. A *lingua franca* angol tanítása annak megtanítása, hogyan irányítsuk a beszédközösség kialakulásának folyamatát (Beneke 1991), hogyan kommunikáljunk interkulturálisan az angol segítségével (Knapp 1987). A norma kialakulása az interakció során magától is végbemegy. A kérdés azonban az, hogy az adott fél számára előnyösen vagy hátrányosan. Egy példa: egyes kultúrák lassabb beszédtempót és nagyobb szüneteket követelnek meg a beszélőváltásnál (Clyne 1996; Tannen és Saville-

Troike 1985). Ha ez esetleg még egy alacsonyabb kompetenciaszinttel párosul, a gyorsabb és kompetensebb beszélő hamar dominánssá válhat és a saját szabályait „ráerőltetheti” az interakcióra. A lassabb beszélőnek képesnek kell lennie arra, hogy különböző stratégiákkal és metakommunikációs eszközökkel egyensúlyba tudja billenteni a számára egyenlőtlen helyzetet. A másik tudtára kell hoznia, hogy látszólagos passzivitása nem véleménytelenség vagy félénkség eredménye, és biztosítania kell magának a (bele)szólás jogát. Ezért fontos, hogy megtanítsuk, hogyan befolyásolhatja a beszélő és a hallgató ezt a folyamatot.

Sajnos egyelőre túl keveset tudunk ezekről a folyamatokról ahhoz, hogy a tanításban közvetlenül alkalmazható eljárásokat javasolhassunk. Biztosnak látszik azonban, hogy fejlesztenünk kell a nemzetközi érintkezésben fellépő kommunikációs problémák metakommunikatív és kognitív megoldásának képességét és az erre való hajlandóságot (Beneke 1991). A nyelvtanulóknak egyrészt ismerniük kell azokat a tényezőket, amelyek a *lingua franca* angol használatát befolyásolják, másrészt rendelkezniük kell azokkal a készségekkel, amelyek segítségével megteremtik a beszédközösséget: fel kell tudniuk ismerni a különböző kommunikációs stílusokat valamint meg kell tudniuk beszélni, hogy mely szabályok legyenek érvényesek az interakció idejére. Megfelelő stratégiákat kell tanítanunk, amelyek segítségével a tanulók fel tudják térképezni és értelmezni tudják a saját változatuktól való szisztematikus formai eltéréseket (Knapp 1987).

Knapp (1990, 93) szerint a következő készségek, ismeretek és beállítódások képezik egy általános interkulturális kommunikációs készség részét:

- Alapvetően annak az ismerete, hogy a kommunikációs felek gondolkodása és cselekedetei többségében kultúrafüggő kognitív mintákra vezethetők vissza.
- Annak az ismerete, hogy melyek azok a több dimenziók és kategóriák, amelyek mentén az egy kultúrát meghatározó kognitív minták különböznek, és hogy az adott minták hogyan manifesztálódnak explicit vagy implicit módon a viselkedési és cselekvési formákban.
- Annak ismerete, hogy különböző kultúrák különböző kommunikációs stílusokat részesítenek előnyben, valamint hogy mik a kommunikációs stílus alapvető meghatározói és legfontosabb változatai.
- Az interperszonális kommunikáció alapelveinek ismerete, különös tekintettel a bizonytalanság csökkentésének, az attribúciónak és a sztereotípiaképzésnek a mechanizmusaira, és ebből következően előítéletmentes beállítódás a kommunikációs partner viselkedésével és cselekedeteivel szemben.
- Olyan stratégiák kifejlesztésének és használatának a készsége, amelyek segítségével az interkulturális kommunikációban fellépő félreértések elkerülhetők vagy megoldhatók.

Döntő, fontosságú, hogy a nyelvtanulókat minél több kultúrából vett példával tegyük érzékennyé az interkulturális kommunikáció alapvető problémái iránt.

Ugyancsak Knapp (1987) tesz kísérletet arra, hogy a tanítás számára közvetlenebb célokat határozzon meg. A következő stratégiák tanítását javasolja:

- „Számítsunk különbségekre az interakció mikéntjét illetően!”
Tudatosítanunk kell a tanulóban, hogy kommunikációs viselkedése sajátos kulturális szabályokat követ, és hogy partnere ettől eltérő szabályokhoz tarthatja magát. Ehhez etnolingvisztikai kategóriákat kell tanítanunk. Tudatosítanunk kell tovább-

bá, hogy a különböző társadalmi szerepek és intézményes szabályok hogyan befolyásolják az interakciót.

- „Számítsunk bizonytalanságra!”

Képessé kell tennünk a tanulót arra, hogy kezelni tudja azokat a megnyilvánulásokat (legyenek azok verbálisak vagy nem verbálisak), amelyeket nem tud azonnal értelmezni.

- „Számítsunk félreértésekre!”

Tudatosítanunk kell a tanulóban, hogy félreértések akkor is előfordulhatnak, ha megfelelő ismeretekkel rendelkezik a másik fél kultúrájáról. Kultúrasemleges stratégiákat kell tanítanunk a félreértések tisztázására. Ez magában foglalja a metakommunikatív nyelvi eszközök tanítását.

4.3. A sikeresség mércéje

Az a gyakorlat, hogy a nyelvtanulók kompetenciáját az anyanyelvi beszélők viselkedésének mércéjével mérjük, tulajdonképpen hamis feltevéseken alapul (Kasper 1994):

a) Az anyanyelvi beszélők kommunikációs közössége homogén: az idegennyelv-oktatás követelményrendszere azt feltételezi, hogy a célkultúra tagjai egyforma feltételek között egyformán viselkednek. Ez nem igaz. Regionális, generációs és nemi különbségek vannak, ezenkívül a társadalmi réteghez való tartozás is befolyásolja a nyelvi viselkedést. Ezek a tényezők különösen fontosak, ha a pragmatikai és szociolingvisztikai kompetenciáról van szó.

b) Az anyanyelvi kommunikáció sikeres: ha az anyanyelvi beszélő hibázik, az performancia-hibának minősül, ha a nem anyanyelvi beszélő, az kompetencia-hibának. A kommunikációs hibák azonban rendszeres kísérői kompetens beszélők interakcióinak is. Az interkulturális kommunikációt két ellentétes tendencia jellemzi: egyrészt jelentősen több alkalom adódik kommunikációs hibákra, mert a felek kevesebb közös háttértudással rendelkeznek; másrészt viszont a lécs nem kerül olyan magasra: a pontatlanság és az érthetlenségek iránti tolerancia nagyobb, és a konvergenciára való törekvés is erősebb.

c) Az egynyelvű és egykultúrájú beszélők nyelvi és kulturális normái alkalmazhatók az idegennyelv-tanulók nyelvi viselkedésének megítélésére: az idegennyelv-tanulók mindegy, hogy milyen szintre jutottak el – semmiképpen sem egynyelvűek. A kétnyelvűségi kutatásokból ismert, hogy még egy mindkét nyelven kompetens beszélő sem „két egynyelvű beszélő egy fejjel”. Az idegen nyelv tanulásával az anyanyelvi tudás is átstrukturálódik. A többnyelvűségi kompetenciát és kialakulását holisztikusan kellene szemlélni. Egyes kutatók (Blum-Kulka 1991) szerint a nyelvtanulók egy interkulturális stílust alakítanak ki, amely mindkét nyelvben megjelenik. A nyelvtanításnak nem lehet célja, hogy többnyelvű beszélőket a célnyelv monolingvális beszélőivé alakítson.

Az anyanyelvhez hasonló kompetencia irreális és gyakran nem is kívánatos, sem a nyelvtanuló, sem a célkultúra szemszögéből: egyrészt a nyelvtanulók az eltérések segítségével szimbolikusan el tudják határolni magukat a célkultúrától, másrészt a divergencia a célkultúra tagjainak szemében nem automatikusan negatív. A jó nyelvi kompetencia interperszonális szempontból nem feltétlenül a legkedvezőbb választás.¹¹

A fent írottakból következik, hogy a célnyelvi anyanyelvi beszélők viselkedése nem szolgálhat a nyelvtanulók kompetenciájának mércéjeként, különösen nem, ha *lingua franca* kompetenciáról van szó. Ezen utóbbi kompetenciatípus esetében nemcsak

irracionális és jogtalanul alárendelt helyzetbe hozza a nyelvtanulót, hanem értelmetlen is. Mivel itt nem identifikáció a cél, hanem funkcionális céloknak kell megfelelni, az első és legfontosabb kritérium az érthetőség (intelligibility). A *lingua franca* kommunikáció során „olyan nem autentikus nyelvi formák keletkeznek, amelyek részben – hagyományosan mondva – „hibásak”, de mégis *kommunikatív szempontból elfogadhatóak*, részben pedig *hibásak és a kommunikációt veszélyeztetik*. Az, hogy mi elfogadható, az a nyelv használóin múlik, ők alkudják ki egymással”¹² (Beneke 1991, 54). A cél egy optimális konvergenciaszint, egy *ideiglenes szociokulturális konvergencia*. Ezt a mindenkori kontextus határozza meg (Kasper 1994). Ennek koordinációját kell megkövetelnünk a nyelvtanulóktól, nem pedig azt, hogy feladják kulturális önmagukat. Sőt bátorítanunk kell őket, hogy fogadják el azt a sokféleséget, amely lehetőséget nyújt arra, hogy saját magukat is szimbolikusan meghatározzák.

5. Összefoglalás

A fent elmondottakból következik, hogy a Nemzeti Alaptanterv „Élő idegen nyelv” követelményrendszere módosításra szorul. Egyrészt szükség van egy általános interkulturális kommunikációs kompetencia meghatározására és oktatási célként való kitűzésére – érintsen az bármely modern idegen nyelvet. Másrészt didaktikai szempontból az angol nyelvet le kell választanunk a többi oktatott idegen nyelvről. Különleges szerepéből kifolyólag a NAT-nak külön ki kell térnie konkrétan az angol nyelvre: a súlypontot itt a *lingua franca* kommunikációs kompetenciát képező gyakorlati nyelvi készségek fejlesztésére kell helyeznie. Szorgalmaznia kell a nyelvi sokféleség érzékeltetését, és a *lingua franca* nyelvhasználatra jellemző tipikus helyzetek és problémák megoldásának tanítását. Relativizálnia kell továbbá az anyanyelvi norma érvényességét az elsajátított nyelvtudás mérésében.

Meggyőződésem, hogy a *lingua franca* mint olyan oktatásával nemcsak hasznosabb nyelvtudást érhetünk el, hanem fokozottabb elismerést is nyújthatunk a nyelvtanulóknak, akik keményen megdolgoznak egy olyan nyelv elsajátításáért, amely másoknak majdhogynem „veleszületett” privilégiuma. Megszüntethetjük azt a helyzetet, hogy a nyelvtanuló állandóan alárendelt helyzetben érezze magát azért, mert nem tud tökéletesen megfelelni egy (irreális) idegen nyelvi normának. Az ő érdeme az, amit megtanult. Ezt kellene tudatosítanunk a nyelvtanulóknak ahhoz, hogy félelem és szégyen nélkül, egyenrangúan és kreatívan használhassák tudásukat. Ha megszabadítjuk őket az anyanyelvi norma követésének nyomasztó követelményétől, talán teret engedünk egy odafigyelőbb és rugalmasabb kommunikációs magatartásnak.

JEGYZETEK

¹ A fordítás tőlem. – L. Á.

² A világ angol nyelvi változatainak rétegződését vizsgálva Kachru (1985) három koncentrikus kört állapít meg az alapján, hogy az érintett területen hogyan terjedt el az angol nyelv, milyen funkcionális területeken játszik szerepet, és az elsajátításnak mely mintái vannak jelen. A *belső kör* az angol nyelv hagyományos kiindulópontjait (USA, Nagy-Britannia, Kanada, Ausztrália és Új-Zéland) foglalja magába. A *külső* vagy *kiterjesztett kör* olyan területekre terjed ki, amelyeken

- egy korábbi időszakban terjedt el az angol, és ahol nem anyanyelvi környezetben intézményesedett (jórészt a belső kör korábbi gyarmatai). A *táguló kör* azokat a területeket öleli fel, amelyeken az angol mint nemzetközi nyelv használatos. Ez a kör rohamos gyorsasággal tágul és az angol nyelvnek máris számos belső használati vagy idegen nyelvi változatát hozta létre.
- ³ Szociális-integrációs motiváció szemben az instrumentális motivációval (Gardner & Lambert, 1972)
- ⁴ Ebben hibás a brit nyelvi ipar is („British language industry), amely – hogy piaci állásait megőrizze – igyekszik a különbségeket jelentéktelenként feltüntetni (Preisler 1995).
- ⁵ A helyzet bonyolultságán az sem változtat, ha Blum-Kulka (1991) alapján nem két-két különböző anyanyelv és célnyelv, hanem két interkulturális stílus találkozásából indulunk ki.
- ⁶ A fordítás tőlem. – L. Á.
- ⁷ Hüllen éppen abban látja az orosz nyelv oktatása sikertelenségének okát a volt szocialista országokban, hogy az oroszot mindig mint identifikációs nyelvet erőltették, és ezzel azt az ismert lojalitáskonfliktust váltották ki más identifikációs nyelvek beszélőiből, amely a kisebbségek és a többségek viszonyára jellemző. Az azonosulás tárgya eben az esetben egy politikai ideológia volt.
- ⁸ Gondoljunk ezzel szemben pl. a franciák hozzáállására anyanyelvüket illetően és a francia nyelv szerepére a francia gyarmatokon.
- ⁹ „Einheitssprache” (Ammon 1973).
- ¹⁰ Preisler (1995) azon a véleményen van, hogy a két történelmileg legfontosabb standard – az amerikai angol és a brit angol – közti különbségeket kell oktatnunk. Nem hiszem azonban, hogy ez a leszűkítés elvezetne a kívánatos szemléletváltáshoz.
- ¹¹ Kasper idézi azt a vizsgálatot (White 1989), amely fényt vetett arra, hogy bizonyos, a hagyományos felfogás szerint hibásnak tekintett nyelvi viselkedésmódok az anyanyelvi beszélőkben pozitívabb hatást kelthetnek, mint az anyanyelvi szabályokat megközelítő viselkedés. White amerikai alanyai különösen szimpatikusnak és érdeklődőnek találták azokat a japánokat, akik – az anyanyelvi transzfer miatt – angolul lényegesen több hallgatói visszajelzést (backchannel signal) használtak, mint az az amerikai kultúrában szokás. Miért ne élhetnének nyelvtanulóink tudatosan ezekkel az előnyökkel, ha számos más ponton hátrányos helyzetben vannak?
- ¹² A fordítás tőlem. – L. Á.

IRODALOM

- Ammon, U. (1973). *Probleme der Soziolinguistik*. Niemeyer: Tübingen.
- Beneke, J. (1991). „Englisch als *lingua franca* oder als Medium interkultureller Kommunikation?” in: Grebing, R. (szerk.). *Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Cornelsen & Oxford University Press: Berlin, pp. 54–66.
- Blum-Kulka, Sh. (1991). „Interlanguage pragmatics: The case of requests.” in: Philipson, R., Kellermann, E., Selinker, L., Sharwood Smith, M. & Swain, M. (szerk.). *Foreign/second language pedagogy research*. Multilingual Matters: Clevedon, pp. 255–272.
- Clyne, M. (1996). *Inter-cultural communication at work. Cultural values, in discourse*. Cambridge University Press.
- Firth, A. (1996). „The discursive accomplishment of normality: On ‘*lingua franca*’ English and conversation analysis.” in: *Journal of Pragmatics*. 26, 237–259.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House: Rowley, Massachusetts.
- Haberland, H. (1989). „Whose English, nobody’s business.” in: *Journal of Pragmatics*, 13, pp. 927–938.

- Hüllen, W. (1982). „Teaching a foreign language as ‘lingua franca’.” in: *Grazer Linguistische Studien*, vol. 16, pp. 83–88.
- Hüllen, W. (1992). „Identifikationssprachen und Kommunikationssprachen.” in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, vol. 20 (3), pp. 298–317.
- Kachru, B. B. (1985). „Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle.” in: Quirk, R. & Widdowson, H. G. (szerk.). *English in the world. Teaching and learning the language and literatures*, Cambridge University Press, pp. 11–30.
- Kasper (1994). „Wessen Pragmatik? Für eine Neubestimmung fremdsprachlicher Handlungskompetenz für die interkulturelle Kommunikation.” in: *Fremdsprachen und Hochschule*, 41, pp. 23–46.
- Knapp, K. (1987). „English as an international *lingua franca* and the teaching of intercultural communication.” in: Lörcher, W. & Schulze, R. (szerk.). *Perspectives on language in performance. Studies in linguistics, literary criticism, and foreign language teaching to honour Werner Hüllen on the occasion of his sixtieth birthday*. Narr: Tübingen, pp. 1022–1039.
- Knapp, K. (1990). „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Bildungsbedarf für Europa.” in Bernd Spillner (szerk.). *Sprache und Politik*. Frankfurt: Lang, 89–95.
- Nemzeti Alaptanterv* 1995.
- Preisler, B. (1995). „Standard English in the world.” in: *Multilingua*. 14–4, pp. 341–362.
- Schröder, K. & Macht, K. (1983). *Wieviele Sprachen für Europa?* Augsburg I&I Schriften.
- Solmecke, J. (1979). „Einige Charakteristika der Einstellung erwachsener Lernenden gegenüber der Zielsprache Englisch.” *Unterrichtswissenschaft*. 4. pp. 327–333.
- Tannen, D. & Saville-Troike, M. (szerk.) (1985). *Perspectives on silence*. Norwood, N. J.: Ablex.
- White, Sh. (1989). „Backchannels across cultures. A study of Americans and Japanese.” in: *Language in Society*. 18, pp. 59–76.

A Librotrade kft. ajánlja

Hessky Regina:	<i>Német–magyar kézisztár</i>	4800 Ft
Pálfy Miklós:	<i>Francia–magyar kézisztár</i>	3800 Ft
Lengyel Attila:	<i>Learn to Play (nyelvi játékok)</i>	2669 Ft
Bajczi Tünde:	<i>Angol nyelvű szókincsfejlesztő alapfokon</i>	1000 Ft
Ádász–Kerekes:	<i>Angol nyelvű szókincsfejlesztő középfokon</i>	1333 Ft

LIBROTRADE KÖNYVRÉSZLEG

1173 Budapest, Pesti út 237.

Tel.: 258 1463; Fax: 257 7472

E-mail: books@librotrade.hu

Olvasás és alkalmazott nyelvészet

1. Az olvasás meghatározása

Hagyományos megfogalmazás szerint az olvasás a leírtak által vezetett gondolkodás, az olvasási készség pedig az írott szövegek megértésének képessége (Thorndike 1973; Clay 1993). Pontosabb az a meghatározás, amely szerint az olvasás dekódolási készség: a leírt szavak transzformációja beszélt (kiejtett) szavakká (Perfetti 1986, 18).

Az olvasás folyamatával legkorábban a pedagógiai módszertan kezdett foglalkozni abból a célból, hogy miként lehet a kisgyermeket optimális módon megtanítani az írott nyelv elsajátítására. Ekkor az olvasással kapcsolatos ismeretek csak annyiban voltak fontosak, amennyiben hozzájárultak a pedagógiai célokhoz. Az olvasás tudományos igényű megközelítése elsőként a pszichológián belül jelentkezett, ott is eleinte a vizuális információfeldolgozás került a középpontba. Csak a XX. század közepe, vége felé kezdtek nyelvészek is érdeklődni az olvasási folyamatok iránt, majd a fiatal pszicholingvisztika tekintette tárgyának az olvasás folyamatát (Gósy 1999). A pszicholingvisztikának és az alkalmazott nyelvészetnek számos érintkezési pontja van, ezek egyike éppen az olvasás, az írás, az írott nyelv feldolgozása, megtanulása és tanítása. Ha csupán a gyakorlat oldaláról nézzük is, kimondható, hogy korszerű olvasástanítás nem képzelhető el megfelelő nyelvészeti, pszichológiai, pszicholingvisztikai és alkalmazott nyelvészeti ismeretek és kutatási eredmények nélkül. Az egyes diszciplínák közötti „határok” meghúzása persze igen nehéz, hacsak nem lehetetlen. Olyan komplex tevékenység, mint az olvasás, sokféle aspektusból tanulmányozható, az adott célnak megfelelően bizonyos tudományágak hangsúlyozottabban fognak érvényesülni.

2. Az olvasás folyamata

Az olvasást azért tekintjük a szó legszorosabb értelmében összetett folyamatnak, mivel a megfelelő morfológiai, funkcionális biológiai és kognitív fejlettség esetén vizuális transzformációk közbeiktatásával és egyfajta kódváltással teszi lehetővé az információ feldolgozását. A bal agyféltekének mint a nyelv és a beszéd központját tartalmazó féltekének meghatározó szerepe van ebben a folyamatban. Az agy bizonyos folyamatait vizuálisan megjelenítő képalkotó eljárások azt mutatják, hogy más és más területek aktiválódnak a bal agyféltekében attól függően, hogy néma olvasás vagy hangos olvasás történik-e. Hangos olvasáskor az aktiválódás a beszédfeldolgozó területen, míg néma olvasásnál inkább a vizuális feldolgozó területen jelentkezik (Berninger 1996). Ezek a jelenségek valószínűleg a domináns működések lenyomatai, hiszen az olvasás folyamatában mind a vizuális, mind a verbális beszédet feldolgozó terület részt vesz.

Hogyan történik a szó dekódolása olvasáskor? Az olvasó szemmozgása az írott szöveg felismerésekor két részből áll: gyors, előre menő (a mi esetünkben balról jobbra történő) mozgásból és az azt követő viszonylag hosszú szünetből (fixálás), néha visszafelé mozgás is történik (a mi esetünkben balra vissza és ismét balról jobbra). Látáskor egy pont fixálása olyan beállítódást jelent, amikor a pont képe mindkét szem recehártyáján a legjobb látás helyén jelenik meg. A szemmozgások nemcsak az olvasó gyakorlottságának függvényében változnak, hanem aszerint is, hogy az olvasott szövegnek mi a tartalma, milyen nehézségű és milyen céllal történik az olvasás. A fixálások döntően az ún. tartalmas szavakra esnek.

Számos kutató állítja, hogy az olvasás gyakorlottságának következtében az olvasott betűk száma, illetőleg az észlelt szó nagysága (vagy a szavak száma) növekszik, mivel a percepció átfogás (áttekintési képesség) nő (Gibson–Levin 1975; Haber 1978). Vizsgálták, hogy meghatározott időtartam alatt hány szót képes a kísérleti személy elolvasni. Az adatok szerint a kezdő olvasótól a gyakorlott olvasóig fokozatosan növekszik a percepció átfogás mértéke: 7–8 éves gyermekek fél szót, felnőttek másfél szót olvastak egyetlen szemfixálás alatt (angol nyelvű kísérletek). Ezek az eredmények azonban azért nem egyértelműek, mivel az olvasás bizonyos fokú átfedéseiről nem adnak számot (előre is olvasunk, de újra is olvasunk, tehát visszamegyünk a szövegben). Tachisztoszkopikus kísérleteknél (ekkor egy előre meghatározott időtartamban villan föl a nyomtott szöveg) 250 ms-onként adták a szövegeket a kísérleti olvasóknak (ez az érték nagyjából megfelel olvasáskor a szem fixálási idejének); s azt találták, hogy a gyakorlottabb, jobb olvasók több szöveginformációról tudtak beszámolni, mint a gyengébben olvasók (ennek a módszernek az a hátránya, hogy a retina működése következtében egy sor információ az olvasás és a hangos közlés folyamatában elvész).

A szem átfogási képességének vizsgálatára szolgáló technikával (ún. szem-hang-átfogás: a módszer több, min 100 éves, Quantz nevéhez fűződik, vö. Samuels 1994, 363) azt elemzik, hogy hangos olvasáskor mekkora a „távolság” a kiejtett szó és a (szemmel) éppen dekódolt szó között. (Például lekapcsolják a villanyt egy adott szó kimondásakor, s megkérik a kísérleti személyt, hogy ejtse ki azokat a szavakat, amelyeket már elolvasott, de még nem tudott meghangosítani.) Ennek a módszernek az alkalmazásával ismét igazolták, hogy a gyakorlott, jó olvasóknak lényegesen szélesebb a vizuális átfogásuk, illetve hogy több információt képesek befogadni és feldolgozni, mint a gyenge olvasók (vö. Levin–Kaplan 1970). A mérési adatok szerint az olvasás meghangosítása általában két szemfixálásnyira marad el a vizuális feldolgozás mögött (ekkor azonban az átfedéseket, a szem jobbra és balra mozgásait nem vették figyelembe).

Az olvasási folyamatot – mint a közvetlenül nem vagy nehezen tanulmányozható mechanizmusokat általában – modellekkel próbálják szemléltetni. Sokféle olvasási modell ismeretes; általában abban különböznek egymástól, hogy mit kívánnak hangsúlyozni. Valamennyi modellre jellemző, hogy az írott nyelv dekódolásának – és a tanulásának is – legalább két nagy szakaszát tételezi fel: az elsőben a szimbólumok felismerése, illetve elsajátítása, valamint a jel és a beszédhang megfeleltetése történik meg; a második szakaszban pedig a felismert szimbólum-sorokhoz jelentés rendelődik. A gyakorlott olvasó esetében az első szakasz már automatikus, a dekódolás gyakorlatilag együtt jár a jelentés felismerésével. A valódi olvasás tehát akkor következik be, amikor az első szakasz automatikussá válik, s a figyelem a kezdetektől a második szakaszra koncentrálódik. Ekkor már nincs semmiféle „átkapcsolás” az első szakaszból

a másodikba, azaz létrejön az értő olvasás. Az olvasni tanuló hangosolvasása jól tükrözi, hogy a kezdeti vagy már az értő olvasás szakaszában van-e. Amikor a gyermek felismeri a betűk közvetítette hangsort és kiejti, például, hogy *iskola*, majd rögtön utána megismétli: *ISKOLA*, ez azt jelzi, hogy az első kiejtéskor a dekódolási folyamat történt meg, a második ejtéskor pedig a mentális lexikonban azonosította a szót a megfelelő jelentéssel.

3. Nyelvészet – alkalmazott nyelvészet

Leonard Bloomfield írta le elsőként (1942), és azóta sokan, különféle módokon igazolták, hogy az olvasástanulásban a nyelvi folyamatoknak meghatározó jelentőségük van. Ha pedig ez igaz, akkor a nyelvészet egyfajta alkalmazását kell látnunk részben az olvasás jobb megismerésében, részben pedig az olvasástanítás folyamatában.

Az olvasás – természetesen ép intelligenciát, hallást és látást feltételezve – az anyanyelvvvel van igen szoros kapcsolatban. Ez azt jelenti, hogy az olvasás tanulásának feltétele a megfelelő szintű anyanyelvi tudás (nem véletlen, hogy szerte a világon közel azonos időben kezdik a gyermekeket az írott nyelv elsajátítására oktatni). A beszédnek két oldala van: a *beszédprodukción* és a *beszédpercepción*, amelyek szoros együttműködésben fejlődnek az anyanyelv-elsajátítás során, de viszonylag önállóak (vö. Gósy 1999). Az életkornak megfelelő anyanyelvi szint megítélése bizonytalan. Viszonylag könnyen eldönthető, hogy a gyermek beszédprodukcója – kiejtése, mondat szerkesztése stb. – megfelel-e az életkorában elvárt teljesítménynek. Lényegesen nehezebb azonban annak eldöntése, hogy vajon a beszédfeldolgozási folyamatok – észlelés, megértés stb. – megfelelően fejlettek-e. Az írott nyelv elsajátítása szempontjából pedig ez utóbbinak van döntő szerepe. Míg a beszédprodukción jóval kisebb mértékben gyakorol hatást az olvasástanulásra, addig a beszédpercepción folyamatai alapvetően meghatározzák azt. (Megjegyezzük, hogy van olyan felfogás, amely szerint az artikulációs hiba kockázati tényező az olvasás elsajátítására vonatkozóan, vö. Naegele–Valtin 1992.)

Összegzően kimondhatjuk, hogy az anyanyelvi ismeretek egy részének lényegesen nagyobb jelentősége van az olvasás folyamatában és a megtanulásában, mint a másoknak. Ez a hangzó beszéd felismeréséért, megértéséért felelős beszédpercepcións mechanizmus (Huxford–Terrell–Bradley 1991). Az anyanyelv ismeretének megfelelő szintje, azaz – normál fejlődés esetén – a 6–7 évesekre jellemző anyanyelvi fonetikai, fonológiai, grammatikai, szintaktikai és szemantikai jelenségek és szabályok ismerete és alkalmazási készsége teremt lehetőséget a beszélt nyelv írott formájának leképezésére, egyfajta reprodukciójára. Mindez az írott nyelv felismeréséhez és értelmezéséhez szükséges transzformációs folyamatok alapja.

A nyelvtudomány számos területének egyfajta alkalmazása nélkülözhetetlen az olvasás megfelelő tanításában. Fontosak a fonetikával, fonológiával, a nyelv szerkezetével és azok szabályaival kapcsolatos ismeretek (percepcións fejlettség kérdése, beszédhangok akusztikai-fonetikai sajátosságai, a jelentésmezők, szöveg tan stb.).

4. A hallott és az írott nyelv összefüggései

4.1. A hangzó beszéd feldolgozása a hallással kezdődik, az ennek megfelelő folyamat – írott szöveg dekódolásakor – a látás. A hallást a beszédészlelési szint folyamatai követik, a látást a vizuális észlelési folyamatok. Míg az előbbi esetében a beszéd

akusztikai, fonetikai, majd fonológiai felismerése történik, addig az utóbbi esetben az optikai elemzést és a betűfelismerést követően a folyamat közvetlenül „átkapcsol” a beszédpercepció szintre a betű–hang megfeleltetés transzformációjával. Innentől közvetlen transzformációk történnek: a betűsor és az annak megfelelő beszélt hangsor lexikai azonosítása, valamint a grammatikai/szintaktikai szerkezetek megfeleltetése és felismerése, azaz a megértés. A megértés teszi lehetővé az asszociációs szint működését. Az olvasás gyakorlottsága, az első szakasz „automatizáltsága” azt jelenti, hogy a hang–betű megfeleltetés egyre kevesebb odafigyelést (vagy gondolkodást) igényel. A vizuális élmény egyre gyorsabban lesz, képes a lexikai azonosítást kiváltani, a szemantikai, szintaktikai struktúrákat aktiválni.

4.2. Kifejezetten alkalmazott nyelvészeti kérdés, hogy vajon az adott nyelv szerkezete (a hang és a betű viszonya, a morfológiai kiépítettség stb.) mennyiben befolyásolja az olvasási folyamatot. Van-e különbség például az agglutináló és a nem agglutináló nyelvek írott formájának dekódolásában? Tudományos kísérletek híján ezekre a kérdésekre érdemben nem adható még válasz. Tapasztalatból azonban tudjuk, hogy az agglutináló nyelvek írott változatában az olvasási folyamat döntően a balról jobbra haladás stratégiáját követi, míg például az angolban magának a szónak az azonnali globális dekódolása és értelmezése történik. Tekintettel arra, hogy például egy magyar szótőhöz sokféle és különböző számú morféma kapcsolódhat, az olvasási stratégiának követnie kell a változás lehetőségét, hiszen szótagonként új nyelvi információt kaphatunk. A magyar és az angol olvasási stratégia tapasztalati különbsége a következőképpen ábrázolható:

megtanulhatatlanok →

they cannot be learned
 ↑ ↑ ↑ ↑
 ∪ ∪ ∪

A magyar nyelvű olvasás többé-kevésbé folyamatos vizuális feldolgozás szimultán nyelvi megfeleltetését tételezi fel minden időszakaszban. A többféle toldalékot tartalmazó magyar szó csak a legutolsó morféma felismerési pontjától lesz értelmezhető (példánkban: *megtanul-ta* vagy *megtanulhat-ták* vagy *megtanulhatatlan-t* és ez még folytatható). Az angol olvasás például ezzel szemben sokkal „szaggatottabb”, vagyis a szem mintegy szóról szóra ugrik, az egyes szavak feldolgozása a maguk egészében történik. A gazdag toldalékrendszerű nyelvekben egyetlen szó sokféle nyelvi információt tartalmaz, ebből következően a globális feldolgozási stratégia csak igen korlátozottan működik. A gyakorlott olvasó képes a szó bizonyos globális átfogására; grammatikai tudása alapján működteti az előre jóslást, előjelezheti az olvasandó szó toldalékát/ait, továbbá a kontextuális hatás, azaz a szöveggörnyezet segíti és gyorsítja a mentális lexikon aktiválását és a megfelelő egység „lehívását”.

Kísérleti adatok azt mutatták, hogy például a tipográfia még 7–8 év olvasási tapasztalat után is döntő hatással van a magyar gyermekek olvasásértésére (Gósy 1998). Nyolc, tizenegy és tizennégy éveseknél vizsgálták a betű nagyságának és típusának a hatását az olvasottak megértésére. Az eredmények szerint a több éven át tartó olvasási gyakorlat ellenére a nem megszokott vizuális információ a tanulók jó részét korlátozza a pontos megértésben. A dőlten szedett szöveg például 25–45 százalékkal csökkentette a különböző életkorú gyermekek helyes szövegértését. Az olvasott szövegek címét még

a 14 évesek is 20 százalékkal pontosabban vagy pontatlanabban azonosították a betűmérettől függően. Ezek az eredmények kétséget kizáróan igazolják, hogy milyen hosszú az az idő, aminek el kell telnie (a megfelelő gyakorlással) ahhoz, hogy az olvasottak megértésében a vizuális dekódolás valóban automatikussá váljék.

5. Az olvasás sikere és kudarca

Közismert, hogy vannak jól olvasó tanulók és gyengén olvasók. Az olvasás nehezítettsége nemegyszer felnőttkorban is tapasztalható, s a problémáknak csak egy kis hányada hozható kapcsolatba a gyakorlatlansággal.

Mi okozhat olvasástanulási kudarcot? Mitől vagyunk jó vagy kevésbé jó olvasók? Kik a gyorsan és kik a lassan olvasók? Ezek csak a legfontosabb kérdések, s a válaszok a legkevésbé sem egyszerűek. A tapasztalat szerint az olvasástanulási kudarcoknak két alapvető forrása van. Az egyik a „belső” tényező, vagyis maga a kisgyermek, akire a tanítás irányul. Ha a gyermek nem megfelelően érett – az írott nyelv elsajátításához szükséges folyamatait tekintve –, akkor az olvasáselsajátítása sikertelen lesz (Gósy 1994; 1999). A másik a „külső” tényező, vagyis főként a tanítási módszer. Ha az adott olvasástanítási módszer alapvető (nyelvi és pszichés) kritériumoknak nem felel meg, akkor az eredménye esetleges lesz, általában kudarcra van ítélve. Paradoxon, s a tisztánlátást nagymértékben nehezíti, hogy míg az olvasási nehézséggel küzdő gyermek felismerhető az osztályban, addig a nem megfelelő olvasástanítási módszer azonosítása rendkívül nehéz.

5.1. Az olvasási zavarral foglalkozó szakemberek egyöntetűen állítják, hogy a nyelvi képesség bármely összetevője oka lehet az olvasási nehézségnek (vö. Studdert–Kennedy 1986; Gósy 1990); döntő azonban a beszédfeldolgozási teljesítmény szintje. A kísérletek és tapasztalatok alapján a következő alapösszefüggések állapíthatók meg. Beszédészlelési zavar/elmaradás és ép értés esetén az olvasás és írás technikájának kisebb-nagyobb mértékű zavarát tapasztaljuk. A beszédpercepciós zavar érintheti valamennyi szint működését, de korlátozódhat egy vagy néhány részfolyamatra. Az időviszonyok zavart észlelése például jelentkezhet a beszédhangok megkülönböztetésében (a rövid, illetve hosszú fonológiai jegy realizálódásának hibás azonosítása), a szavak mondaton belüli elhangzási sorrendjének téves felismerésében, valamint az időzítésre vonatkozó szemantikai jegyek dekódolásában. Beszédmegértési zavar/elmaradás és ép észlelés esetén nehézségeket tapasztalunk az olvasás értésében és értelmezésében; továbbá járulékosan már jelentkeznek a gondolkodási korlátok, sőt bizonyos viselkedési problémák is (Schneider–Simon 1996). A beszédmegértésen belül zavart lehet a szövegértés ép mondatértés mellett, illetve zavart lehet a mondatértés ép szövegértés mellett. Az első esetben a beszédértést biztosító szemantikai és szintaktikai sajátosságok felismerése relatíve jól működik, a folyamat asszociációs szintje, a logika, a korábbi ismeretek beépítésének készsége azonban nem. Amásodik esetben éppen a közlésegségek (többnyire mondatok) megértését szemantikai és/vagy szintaktikai felismerési nehézségek gátolják, ugyanakkor a gyermek logikája, esetleges kulcsszó-stratégiája, „élettapasztalata” a szövegértést ideiglenesen lehetővé teszik számára.

Együttes beszédészlelési és beszédmegértési zavar/elmaradás esetén az említetteken túl tanulási zavarokkal és nemegyszer személyiségtorzulással is találkozunk. A beszédpercepciós folyamat zavart működését a csatlakozó készségek elmaradott szintje is súlyosbíthatja. Ilyen lehet a mentális lexikon szervezési nehézsége, a rövid idejű

memória problémája, az olvasástanulás kezdetén a kézdominancia (illetve az agyfélteke-dominancia) kialakulatlansága, s az ezekkel gyakran együtt járó irányfelismerési zavar. Hangsúlyozzuk, hogy az olvasástanulási nehézség nem azonos a diszlexiával (utóbbi organikus eredetű olvasászavar).

5.2. Mit értünk olvasástanításon? Az olvasástanítás két alapvető szakasza: 1) a betűsorok felismertetése (betűk, betűsorok, pont azonosíttatása), azaz az olvasás technikai szintje; 2) a betűsorok megfeleltetése az egyén mentális lexikonában található szavakkal, szerkezetekkel, vagyis az írott szöveg megértetése.

Ez a két nagy szakasz az alábbi részfolyamatokat tartalmazza: a) a vizuálisan feldolgozandó kódrendszer elsajátíttatása – betűtanítás; b) ennek a kódrendszernek és a beszélt nyelv jelrendszerének megfeleltetése – betű és hang megfeleltetése; c) a megfeleltetett kódrendszer transzformálása szintaktikai és szemantikai ismérvek és szabályok szerint: betűsor – hangsor – szó; d) a vizuálisan feldolgozott jelrendszer értelmezése, azaz a látott betűsorok szövegszerűségének felfogása.

Az olvasástanítás – csakúgy, mint maga az olvasás folyamata – szoros kapcsolatban van az anyanyelvvvel, annak struktúráival, sajátosságaival, a beszélt és az írott nyelv azonosságaiival, hasonlóságaiival és különbözőségeivel. Az emberek nagy többségének szüksége van arra, hogy olvasni tanítsák. Ne tévesszenek meg bennünket azok a történetek, amelyek az olvasni „maguktól” megtanuló gyermekekről szólnak. Vannak olyan gyerekek, akik valóban az iskolába lépést megelőzően már képesek olvasni; érdeklődésüket felkeltik a betűk, kérdeznek, s a felnőtt környezet örömmel válaszol a kérdéseikre. Sem a gyermek, sem a felnőtt nem veszi észre, hogy voltaképpen ekkor is tanítás folyik, csak egészen másféle a stratégiával, mint az iskolában. Azok a gyermekek, akik nem mutatnak fokozott érdeklődést az olvasás iránt 6–7 éves koruk előtt – és ők vannak jóval többen –, egészen más módszerű olvasástanítást igényelnek.

A jó olvasástanítási metodológiának a népoktatási cél elérését kell szolgálnia; tekintetbe kell vennie azt a nyelvet, amelynek írott formáját tanítja, a gyermekek életkorát, kognitív és pszichés szintjüket, a (haladó) hagyományokat, valamint a korszerű kutatási és gyakorlati eredményeket. A kiegyensúlyozottság „jelszava” az olvasástanításban világszerte előtérbe került, mivel a legkülönbözőbb területeken állott elő egyensúlyvesztés. Ha a gyermek anyanyelvi készségeiben zavar áll fenn, akkor a rájuk épülő folyamatok bizonytalanokká válnak, létrejön az egyensúlyvesztés. Az olvasás tanításának az átlagos képességű és teljesítményű gyermekekhez kell igazodnia. Ha nem ez történik, akkor egyensúlyvesztés következik be. A beszéd-től elszakadó olvasástanítás magában hordozza az egyensúlyvesztést. A néma olvasás korai erőltetése gátolja a normális fejlődést, egyensúlyvesztéshez vezet. Ha az olvasás átmenetileg más folyamatokkal helyettesíthető, akkor ismét egyensúlyvesztés áll elő, hiszen csak egy idő elteltével derül ki, hogy a tényleges olvasási folyamatok valójában nem működnek. A tanulók olvasásának problémái pedig már a középiskolákban is jelentkeznek. Talán a legszembetűnőbb és a legszomorúbb az az egyensúlyvesztés, ami a kisgyermek átlagos tevékenységi tempója és az olvasástanítás indokolatlanul nagy sebessége között van az első osztályban.

Felmerül mindezek után a kérdés, hogy a tanulási folyamatok alapját képező, nagy jelentőségű olvasási folyamat tanítását nem volna-e célszerű az idősebb gyermekekkel, sőt a középiskolai osztályokban is folytatni (erre számos példa van a világban). Természetesen nem olvasástechnikai oktatásra vagy fejlesztésre gondolunk a felsőbb

szinteken, hanem a gyermekeink életében domináló kétcsatornás (verbális és vizuális) információfeldolgozást ellensúlyozó értő olvasás fejlesztésére, ha kell, tanítására. Még a „multimédiás” világ sem nélkülözheti az olvasást; a funkcionális analfabéták relatíve nagy aránya mindannyiunk felelőssége.

IRODALOM

- Berninger, V. *Reading and Writing Acquisition. A developmental neuropsychological perspective.* Westview Press, a Division of Harper Collins Publishers, Colorado, Oxford 1996.
- Bloomfield, L. „Linguistics and reading.” in: *The Elementary English Review.* vol. 19, 125–130, 183–186 (1942).
- Gibson, E.J.– Levin, L.A. *The Psychology of Reading.* MIT Press: Cambridge, MA 1975.
- Gósy Mária. „Beszédszlelés és olvasási készség.” in: *Tanító.* vol. 18, nr. 12, pp. 13–17 (1990).
- Gósy Mária. „Az olvasási zavarok percepció fonetikai háttere.” in: Annus Gábor – Bárdos Jenő – Lengyel Zsolt (szerk.) *II. Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia 1992.* Veszprém, 1994. pp. 9–13.
- Gósy Mária. „Az olvasásértés függősége a vizuális információ sajátosságaitól.” in: Zoltán András (szerk.): *Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára.* ELTE: Budapest, 1998. pp. 173–179.
- Gósy Mária. *Pszicholingvisztika.* Corvina Kiadó: Budapest, 1999.
- Haber, R. N. „Visual perception.” in: *Annual Review of Psychology.* vol. 29, pp. 31–59 (1978).
- Huxford, L.– C. Terrell – L. Bradley. „The relationship between the phonological strategies employed in reading and spelling.” in: *Journal of Research in Reading.* vol. 14, pp. 99–105 (1991).
- Levin, H. – E. L. Kaplan. „Grammatical structure and reading.” in: Levin, H. – J. P. William (szerk.) *Basic Studies on Reading.* Basic: New York, 1970, pp. 75–96.
- Naegele, I. M.– R. Valtin. „LRS in den Klassen 1–10.” in: *Handbuch der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten.* Beltz Verlag: Weinheim/Basel, 1992.
- Perfetti, Ch. A. „Cognitive and linguistic components of reading ability.” in: B. R. Foorman és A. W. Siegel (szerk.) *Acquisition of Reading Skills.* Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale NJ, 1986. pp. 11–41.
- Samuels, S. J. „Word recognition.” in: R. B. Ruddell – M. R. Ruddell – H. Singer (szerk.) *Theoretical Models and Processes of Reading.* International Reading Association: Newark, 1994. pp. 359–381.
- Schneider Júlia – Simon Ferenc. „Iskolások szövegértési nehézségei.” in: Gósy Mária (szerk.) *Gyermekkori beszédszlelési és beszédmegértési zavarok.* Nikol: Budapest, 1996. pp. 59–79.
- Studdert–Kennedy, M. *On learning to speak. Status Report on Speech Research.* Haskins Laboratories, 1986. pp. 53–61.
- Thorndike, R. L. „Reading as reasoning.” in: *Reading Research Quarterly.* vol. 2, pp. 135–147 (1973).

HORVÁTH JÓZSEF

A JPU korpusz kialakítása és tartalma

Bevezető

A korpusznyelvészet feladata, hogy beszélt és írott szövegek vizsgálatával elméleti alapokon és empirikus módszerrel írja le a nyelvet. Különösen jelentős a megközelítés kvantitatív alapja, mellyel az egyes nyelvi jelenségek korpuszokon belüli és korpuszok közötti megoszlását lehet felmérni és abból következtetéseket levonni (Kennedy 1998; Sinclair 1991). Ehhez a vizsgálathoz azonban előbb létre kell hozni a vizsgálandó szövegek olyan gyűjteményét, a korpuszt magát, amely megfelelően reprezentálja a nyelvhasználók közösségét és a nyelvi produktumokat. Talán a legismertebb és legjelentősebb ilyen vállalkozás a *Modern Nyelvoktatásban* is ismertetett Bank of English (Horváth 1999b), mely az angol írott és beszélt nyelv legreprezentatívabb korpusza.

A kutatók és pedagógusok érdeklődése részben ennek a hatalmas nyelvi adatbanknak a hatására fordult a kilencvenes években a korpuszok intenzívebb felhasználása és új korpuszok létrehozása felé. Az egyik irányzatot olyan oktatási anyagok korpusz-alapra való helyezése jelenti, mint a tanulói és egyéb szótárak, a másikat pedig a specializált tanulói korpuszok alapjának megvetése. A hazai nyelvészeti törekvésekben is megjelentek ezek a tendenciák (lásd például Hollósy 1998). Különösen ígéretes a tanulók szövegeinek strukturált gyűjtése és vizsgálata. Ennek során először van alkalma az alkalmazott nyelvtudománynak megbízható és érvényes leírások közzétételére és ellenőrzésére ezen a területen. Belgiumban indult a kilencvenes évek elején, Sylviane Granger kezdeményezésére az a nemzetközi kutatási projektum, amelynek célja kétmillió szavas tanulói angol írott szövegtörzs (International Corpus of Learner English, ICLE) létrehozása (Granger 1996 és 1998). Az ICLE része a világméretű felölelő korpusznak, az International Corpus of English-nek. Ez az első törekvés az anyanyelvi és idegen nyelvi adatok egy projektumon belül való gyűjtésére.

Az ICLE-vel csaknem azonos időben magam is elkezdtem gyűjteni egy magyarországi hallgatói korpuszt. Célom az volt, hogy olyan angol nyelvű szövegeket vegyek fel a gyűjteménybe, amelyek kellőképpen reprezentálják a pécsi egyetem angol szakán tanuló hallgatók írott nyelvhasználatát, mivel meggyőződésem volt, hogy egy ilyen korpusz kialakítása és elemzése pedagógiai haszonnal járhat. Ebben a dolgozatban a korpusz kialakítását és tartalmát ismertetem azzal a céllal, hogy azok a kollégák, akiknek hasonló oktatói céljaik vannak, megismerhessék az én tapasztalataimat és esetleg kialakíthassuk a magyarországi angol mint idegen nyelv tanulói korpuszát. (Az érdeklődők figyelmébe ajánlom az íráspedagógiát és korpusznyelvészetet integráló disszertációmat, Horváth, 1999a.)

A korpusz kialakításának elvei

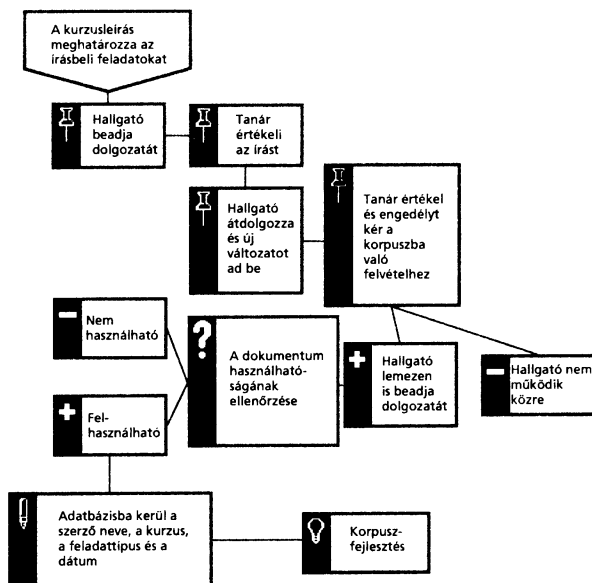
Szövegek nyelvészeti elemzéshez való gyűjtéséhez először meg kell határozniuk a konkrét célokat, definiálni kell a beszédközösséget, a szövegtípusokat, és meg kell találni azt a módot, amellyel biztosíthatjuk a korpusz reprezentativitását. A technikai háttér és a korpusz kódolásának kérdéseire az elvi megfontolásokkal együtt kell válaszolni. A pécsi korpusz kialakításának elvei a következők voltak. Olyan gyűjteményt kíséreltem meg kialakítani, amely kb. félmillió szót tartalmaz; reprezentálja az általam oktatott kurzusokon született írásokat; lehetővé teszi általánosítások megfogalmazását; számos szövegtípust foglal magában; a diákok önkéntes részvételén alapul.

Mint majd látni fogjuk, a JPU korpusz 1999 elejére megközelítette a félmillió nagyságot, amely így a legnagyobb európai angol tanulói korpusz. Valamennyi egyetemi kurzusomon írt szövegtípus megtalálható a gyűjteményben, így az reprezentálja az 1992 és 1998 között írt dolgozatokat, amelyeknek szerzői egyben ez idő alatt a pécsi egyetemen tanuló hallgatók többségét jelentették. Két nagy szövegtípuson belül számos írói szándékot és műfajt reprezentálnak az írások, és valamennyi szöveget önkéntesen bocsátották rendelkezésemre a diákok lemezen.

Adatbevitel

Az 1. ábra mutatja az adatbevitel folyamatát. Kétfajta adatot rögzítettem: magukat a szövegeket és a szöveg eredetére vonatkozó információkat. A JPU korpusz félig annotált gyűjtemény: nem volt lehetőség szófaji kódolásra, ami megkönnyítené a szövegek elemzését, s amit például a Bank of English és az ICLE projektumaiban alkalmaznak. Ennek hátránya, de előnye is van. Hátrány, hogy így nem áll rendelkezésre az az automatizálható keresési eljárás, ami a szófaji annotálással elérhető. Előny viszont, hogy így nagyobb szerepet kaphat a kutatói intuíció, amelynek a korpusznyelvészeten is nagy szerepe van (Fillmore 1992). Így a pedagógiai gyakorlatban szerzett tapasztalatokon alapulhat a nyelvi bizonyítékok kutatása és értelmezése.

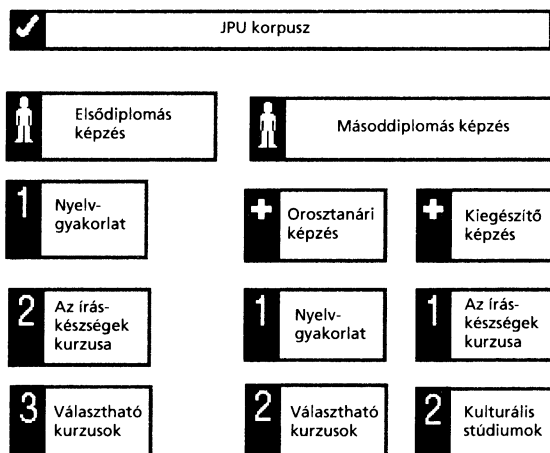
1. ábra: A JPU korpusz adatbeviteli folyamata



Szövegtípusok

A korpusz két fő csoportra oszlik: esszékre és tanulmányokra. Ezek a szövegtípusok a tanszéken írott dolgozatok túlnyomó részét képviselik, s így jól reprezentálják a hallgatók írásait. Az első csoportba tartozó szövegek tovább bonthatók: személyes jellegű reflektív írások, elbeszélő és leíró fogalmazások, valamint az esszé és a tanulmány sajátos kombinációja (amelyben nincs szakirodalmi hivatkozás, illetve amelyben nem feltétlenül fontos konkrét kutatási modell, illetve módszer alkalmazása). A tanulmányok ezzel szemben minden esetben meghatározzák a kutatási területet, a módszert, és követik a bevezető–módszer–eredmények–összefoglalás szerkezetet. A dolgozatot irodalomjegyzék zárja, melyet azonban a korpuszba való felvételkor törölttem, mivel ezek tartalmának és formájának vizsgálata nem volt cél. A 2. ábra a szövegtípusok forrásait illusztrálja.

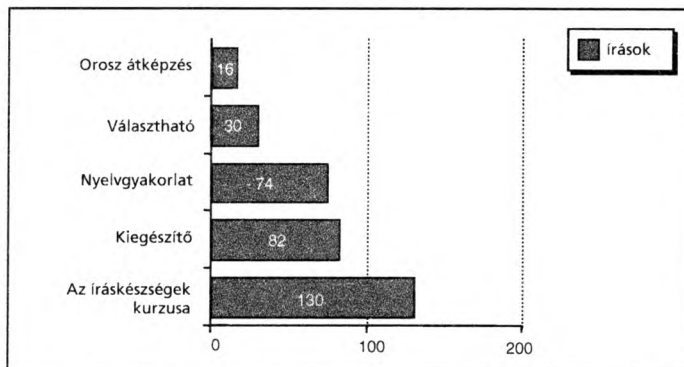
2. ábra: A JPU korpusz forrásai



A JPU korpusz tartalma

1999 elején a korpusz 412 280 szót tartalmazott, 332 hallgató munkáját, melyeket 1992 és 1998 között írtak a 2. ábrában bemutatott hétféle kurzus követelményeinek teljesítéseként. Minden hallgatót egy írás reprezentál. Ez a gyűjtemény így kétszer nagyobb, mint az ICLE-ben tartalmazott egyenként kétszáz ezer szavas országonkénti alkorpusz. Mint a 3. ábra mutatja, a szövegek az öt alkorpusz valamelyikébe kerültek attól függően, hogy milyen kurzuson adták be őket a szerzők (a számok az alkorpuszban szereplő írások számát jelzik).

3. ábra: Az öt alkorpusz és nagyságuk az írások száma szerint



A két legnagyobb alkorpusz a kiegészítő képzésben tanuló diákok írásait és az elsődiplo-más képzés írás- és kutatási készségek kurzusait felvett hallgatók szövegeit tartal-mazza. Az alkorpuszokban szereplő szövegek száma azonban csak egyik jellemzője a nagyságnak. Ha a szavak számát vesszük figyelembe, a két alkorpusz sorrendje meg-fordul, mint az 1. táblázat mutatja. Itt foglalom össze az alkorpuszok egyéb jellemzőit is.

1. táblázat: Az öt alkorpusz jellemzői

Alkorpusz	Szavak száma	Különböző szavak	Arány	Írások száma
Kiegészítő	123 459	6933	17,80	82
Írásgyakorlat	107 752	8666	12,43	130
Nyelvyakorlat	89 396	8260	10,82	74
Választható	67 061	7710	8,69	30
Orosz átképzés	24 612	4006	6,14	16

Össességében az öt alkorpusz 17 535 különböző szót tartalmaz, ami viszonylag magas szám.

A korpusz tartalmának további jellemzője a csak egyszer szereplő szavak előfordu-lásának aránya. Ezek a hapax legomenák az egyes alkorpuszok tartalmáról is előzetes információt adnak. Ismeretes az a szabályosság, hogy minél kisebb a korpusz, annál nagyobb a hapax legomena aránya, ami a JPU korpuszra is igaz (lásd a 2. és 3. táblázatot).

2. táblázat: Az öt alkorpusz sorrendje a hapax legomena aránya alapján

Alkorpusz	A hapax legomena száma	A hapax legomena aránya
Orosz átképzés	2070	8,41%
Választható	3580	5,33%
Nyelvyakorlat	3814	4,26%
Írásgyakorlat	4163	3,86%
Kiegészítő	2854	2,31%

3. táblázat: A hapax legomena és a szavak száma szerinti sorrend az alkorpuszokban

Alkorpusz	Sorrend hapax legomena szerint	Sorrend szavak száma szerint
Orosz átképzés	1	5
Választható	2	4
Nyelvgyakorlat	3	3
Írásgyakorlat	4	2
Kiegészítő	5	1

A korpuszok egyik erénye, hogy gyorsan kaphatunk információt arról, melyek a leggyakoribb szavak, és hogy ezek sorrendje hogyan változik alkorpuszokon belül, illetve egyes korpuszok között. A 4. táblázat a JPU korpuszban leggyakrabban előforduló szavakat mutatja be, melyek közül természetesen túlnyomó többségben névelőket, prepozíciókat és névmásokat találunk, mely utóbbiak közül kiemelendő az egyes szám első személyű névmás magas helyezése.

4. táblázat: A 20 leggyakoribb szó a korpuszban

Sorrend	Szó	Gyakoriság
1	the	32 231
2	of	14 757
3	to	11 602
4	and	10 835
5	in	9102
6	a	8526
7	is	6409
8	it	4149
9	that	4123
10	I	3695
11	are	3265
12	they	3195
13	not	3041
14	for	2981
15	be	2916
16	this	2759
17	with	2755
18	as	2732
19	was	2566
20	on	2521

Végezetül a korpusz tartalmának más korpuszokkal való összevetetőségének illusztrálására elkészíttem az 5. táblázatot. Ebben a JPU korpusz leggyakoribb szavait vehetjük össze három nagy angol korpusz gyakorisági listáival (Kennedy 1998, 98–99 nyomán).

5. táblázat, 1. rész: A leggyakoribb szavak sorrendje három nagy korpuszban és a JPU korpuszban (Kennedy nyomán, 1998, p. 98)

Szó	Birmingham	Brown	LOB	JPU
the	1	1	1	1
of	2	2	2	2
and	3	3	3	4
to	4	4	4	3
a	5	5	5	6
in	6	6	6	5
that	7	7	7	9
I	8	20	17	10
it	9	12	10	8
was	10	9	9	19
is	11	8	8	7
he	12	10	12	40
for	13	11	11	14
you	14	33	32	58
on	15	16	16	20
with	16	13	14	17
as	17	14	13	18
be	18	17	15	15
had	19	22	21	47
but	20	25	24	26
they	21	30	33	12
at	22	18	19	34
his	23	15	18	44
have	24	28	26	25
not	25	23	23	13

5. táblázat, 2. rész: A leggyakoribb szavak sorrendje három nagy korpuszban és a JPU korpuszban (Kennedy nyomán, 1998, p. 99)

Szó	Birmingham	Brown	LOB	JPU
this	26	21	22	16
are	27	24	27	11
or	28	27	31	22
by	29	19	20	33
we	30	41	40	42
she	31	37	30	70
from	32	26	25	29
one	33	32	38	28
all	34	36	39	45
there	35	38	36	36
her	36	35	29	93
were	37	34	35	39
which	38	31	28	27
an	39	29	34	31
so	40	52	46	65

Szó	Birmingham	Brown	LOB	JPU
what	41	54	58	49
their	42	40	41	24
if	43	50	45	60
would	44	39	43	74
about	45	57	54	30
no	46	49	47	84
said	47	53	48	317
up	48	55	52	81
when	49	45	44	54
been	50	43	37	107

A korpusz felhasználása és a jövő tervei

Bármely tanulói korpusz felhasználható nyelvészeti és oktatási célokra. A JPU korpusz lehetővé teszi az angol mint idegen nyelven írt dolgozatok tartalmi, szerkezeti, szóhasználati és nyelvhelyességi elemzését. A tanulói korpuszok gyűjtésének egyik motivációja a hibák elemzése és az ezek alapján készült oktatási segédletek tervezése. Hipotéziseket fogalmazhat meg a szövegeket gyűjtő tanár, és megvizsgálhatja, vannak-e nyelvi bizonyítékok a korpuszban. Ilyen vizsgálatokat végeztem az öt alkorpusz tartalmára és a teljes korpuszra vonatkoztatva. Megállapíthattam többek között, hogy az orosz átképzős alkorpuszban nem volt magas a *the* határozott névelő hibás használatának aránya, hogy az íráskészség-kurzus szövegeinek alkorpuszában mi jellemezte a tanulmányok bevezető és összefoglaló mondatainak hosszát és típusait, és hogy milyen különbségek és hasonlóságok mutathatók ki az ICLE és a JPU korpusz között.

De számos egyéb alkalmazás előtt is megnyílik az út ilyen gyűjtemények birtokában. Konkordancia-alapú, úgynevezett adatvezérelt szemléltető anyagokat lehet készíteni, részben a Johns (1991) által megfogalmazott elvek és eljárások, részben saját ötletek alapján. Diákok csoportjai vagy egyének számára készíthetünk a 4. ábrában bemutatotthoz hasonló vagy attól eltérő, a diákok írásain alapuló feladatsorokat. Ezek használata újabb forrása lehet egyetemi készségfejlesztő kurzusokon a felfedezés örömeinek, melynek eredménye a nagyobb nyelvi tudatosság.

4. ábra: Példa a JPU korpuszon alapuló feladatra

Recycling students' speech acts

The verbs listed below are clipped from previous students' research papers. They were used in the Introduction and Method sections. With your partner, discuss what these verbs indicate in a paper. Then, suggest which three of the verbs were most frequently used by the students.

address	check	demonstrate	give analysis
analyse	compare	discuss	point out
analyze	concentrate on	evaluate	present
argue	deal with	examine	summarize
attempt	delineate	focus on	survey

Egy további lehetőség a korpusznyelvészet és az íráspedagógia új típusú ötvözése. Az általam kidolgozott pedagógiai korpuszannotációs eljárással lehetővé válna, hogy a tanárok által az írásokra adott visszajelzést a korpusz részévé tegyünk, s így leírassuk az írásfolyamatok egy eddig kevésbé értett és korpusznyelvészeti módszerrel nem vizsgált területét.

Végezetül a magyarországi közép- és felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárok kialakíthatják a diákok idegen nyelven írott szövegeinek korpuszait. Egy angol tanuló korpusz egyetemi alkorpuszájának megfelelő alapja lehetne a pécsi gyűjtemény. Bízom abban, hogy ezzel az írással sikerül elindítani egy hazai programot, amihez várom az érdeklődők visszajelzéseit és csatlakozását.

IRODALOM

- Fillmore, C. (1992). „Corpus linguistics” or „computer-aided armchair linguistics.” in: J. Svartvik (szerk.). *Directions in corpus linguistics: Proceedings of Nobel Symposium 82 Stockholm, 4–8 August 1991* (pp. 35–60). Mouton de Gruyter: Berlin.
- Granger, S. (1996). Learner English around the world. in: S. Greenbaum (szerk.). *Comparing English worldwide: The International Corpus of English* (pp. 13–24). Clarendon Press: Oxford.
- Granger, S. (szerk.). (1998). *Learner English on computer*. Longman: London.
- Hollósy B. (1998). Database management of corpora for a dictionary of academic English. in: Andor J., Hollósy B., Laczkó T. és Pelyvás P. (szerk.). *The diversity of linguistic description: Studies in the honour of Béla Korponay. A special issue* (pp. 89–111). Kossuth Lajos Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézete: Debrecen.
- Horváth J. (1999a). Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products. Ph. D. disszertáció, Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs. Internetes kiadás: http://www.geocities.com/writing_site/thesis
- Horváth J. (1999b). Collins COBUILD home page. *Modern Nyelvoktatás*, 5 (1), pp. 83–84.
- Kennedy, G. (1998). *An introduction to corpus linguistics*. London: Longman.
- Johns, T. (1991). From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. *ELR Journal*, 4, pp. 27–37.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press: Oxford.

FÓRIS ÁGOTA

Az Alpok-Adria Munkaközösség nyelvpolitikája

A technikai fejlettség mai színvonalán hatalmas mennyiségű információ és megtermelt áru áramlik nagy sebességgel országokon belül és országhatárokon át. Ez a sokirányú áramlást biztosító, mindent áttörő és nemzetközivé vált hálózat csak nemzetközi együttműködéssel működtethető. A tudományos-technikai robbanásnak az a következménye, hogy a társadalom működésének szinte minden területe globalizálódik, részben új aspektust ad az állami szuverenitás tartalmának. Egyrésztől létezik a politikai államhatár, azon belül egy működtető politikai és adminisztrációs rendszer, s ugyanakkor működik a nemzetközi fejlődési irányokkal összehangolt globalizált termelés és piac, és az ezeket alapvetően befolyásoló nemzetközi pénzhálózat. A politikától függetlenül működő nemzetközivé vált információs hálózat, a közlekedés, a szállítás rendszere nem egy ország határain belül hozott döntésektől, hanem a globális rendszerek szabályaitól függően működik. A szabályozás nemzetközi megállapodásokon, egy-egy téma koordinálására létrehozott szervezeteken, államok szempontjait tömörítő szövetségeken keresztül valósul meg. Az a tény, hogy napjaink termelékenységé sokszorosa a harmincas évek válságát okozó mennyiségnek, s a problémák mégis a kezelhetőség határán belül maradnak, igazolja a kialakult koordináló kapcsolatrendszerek létjogosultságát. A világ globalizációjával, a fokozottabb nemzetközi együttműködéssel előtérbe került a politikai határoktól független régiók működésében rejlő lehetőségek kihasználása. Ezt a tényt ismerték fel több mint két évtizede a „Keleti Alpok - Észak Adria” térségében lévő tartományok vezetői, és kidolgozták az Alpok-Adria Munkaközösség elnevezésű regionális együttműködés elveit és működési formáját.

Az Alpok-Adria Munkaközösség

Az Alpok-Adria Munkaközösség [a továbbiakban AA Mk] a Keleti-Alpoktól az Adriai-tengerig terjedő térség kantonjainak, tartományainak, megyéinek, régióinak, és köztársaságainak szerveződése. Az Alpok-Adria Munkaközösséget 1978. november 20-án alapították Velencében a „Közös Nyilatkozat” aláírásával a tagok: a Friuli-Venezia Giulia Autonóm Tartomány, Karintia Szövetségi Tartomány, a Horvát Szocialista Köztársaság, Felső-Ausztria Szövetségi Tartomány, a Szlovén Szocialista Köztársaság, Stájer Szövetségi Tartomány, Veneto Tartomány. A Bajor Szabad Állam és Salzburg Szövetségi Tartomány aktív megfigyelőként vettek részt az alakuló ülésen. Az olasz és osztrák tartományok mellett a Jugoszláv Államszövetség két tagköztársasága alapító tag volt, ennek köszönhetően a térségben elindult egy új típusú együttműködés, amely rövidesen kiteljesült a „szocialista tábor” határainak feltörésével, amikor

magyar részről négy dunántúli megye (Baranya, Somogy, Vas és Zala) külön-külön tagsági joggal kért és kapott felvételt. Ezzel az alapítók által definiált regionális együttműködés nemcsak államhatárokat lépett át, hanem egyben több politikai rendszer területére terjedt ki a tevékenysége.

Az AA Mk nemzetközi regionális szervezet. Területi alapon szerveződött, jelenleg hét ország tizenkilenc tartományát egyesíti.

Főbb célkitűzései: „A munkaközösség feladata a tagok érdekeit érintő kérdések közös, informatív és szakszerű megtárgyalása és egyeztetése. Súlyponti témák: az Alpokon átvezető közlekedési összeköttetések, kikötői forgalom, energiatermelés és -átvitel, mezőgazdaság, erdészet, vízgazdálkodás, idegenforgalom, környezetvédelem, természetvédelem, tájgondozás, a kultúr- és üdülővezetek megtartása, tájrendezés, településfejlesztés, kulturális kapcsolatok, a tudományos intézmények közötti kapcsolatok.” [Közös Nyilatkozat 1978. 3. cikkely]

A Munkaközösség tevékenysége a meghatározott témakörökben a problémák, feladatok összegyűjtése, azok értékelése és a kialakított megoldásokra javaslatok tétele határozat formájában. A határozat nem törvényrendelet módján jut érvényre és nem kötelező a tagtartományok gazdasági, kulturális, közigazgatási, oktatási stb. egységeire, hanem a döntést hozó tartományi szinten keresztül valósul meg. A Munkaközösség nem rendelkezik nagy költségvetéssel, emiatt nem ír ki pályázatokat termelés korszerűsítésére, kulturális rendezvényekre, kutatásra stb. Ugyanakkor felméri az igényeket, és határozatokat hoz, amelyeket a tagtartományok hajtanak végre, előállítva annak anyagi fedezetét, vagy biztosítják az érdekelt intézménytől az anyagi fedezetet és a lebonyolítást is (pl. ipari vásárhálózat-bővítés stb.). A tagtartományi kormányok kisebb összeget biztosítanak bizonyos tevékenységek támogatására (közkiadás, kulturális rendezvények stb.).

A Munkaközösség központi hivatali apparátust nem működtet. A Munkaközösség munkája az üléseken folyik. A munkának három szakasza van. Az előkészítést, a munkaanyag összeállítást a tartományok végzik a munkacsoport vagy szakbizottság elnökének irányításával. A felmerülő költségeket a tartomány vagy a feladatot felvállaló intézmény fedezi. A munkautalást a soros elnök szervezi meg. Az üléseken minden résztvevő a régiója nyelvét használja négy másik nyelvre való tolmácsolás mellett. Nincs elsődleges nyelv megjelölve. A dokumentumok (előterjesztések, határozatok) az előterjesztő nyelven kerülnek megfogalmazásra, de öt nyelven készülnek el. Jó előkészítés esetén a tárgyaláshoz minden delegáció saját nyelvére fordított anyagot kap. Az elfogadott dokumentumokat a rendező tartomány fordíttatja le a másik négy nyelvre. Az utazással kapcsolatban felmerülő költségeket a kiküldő tartomány maga viseli, a rendezés és tolmácsolás költségeit a rendező régió fedezi. 1991 óta a régiók közös költségvetéssel rendelkeznek, amelyet a klagenfurti *Nyilvántartó Iroda* kezel. A tizenkilenc tagtartomány (kormány) főinek *Plenáris Ülése* évente ülésezik, és évente hoz határozatokat. A Plenáris Ülés szakmai tanácsadó szerve a *Vezető Tisztségviselők Bizottsága*.

A lényegi munkát öt, állandó jelleggel működő szakbizottság végzi, amelyek különféle *munkacsoportokra* oszlanak, ideiglenes jelleggel pedig bizonyos meghatározott célokra *programcsoportokat* hoznak létre. Az AA Mk szervezeti felosztását az alábbi ábra szemlélteti.

Az Alpok-Adria Munkaközösség szervezeti felépítése

REGIONÁLIS (KORMÁNY)FŐK PLENÁRIS ÜLÉSE	
Ügyviteli Iroda	
VEZETŐ TISZTVEISELŐK BIZOTTSÁGA	
I. BIZOTTSÁG:	TERÜLETFEJLESZTÉS ÉS KÖRNYEZETVÉDELEM
Munkacsoportok:	
– katasztrófa-elhárítás	
– területi információs rendszerek	
– területfejlesztés	
– környezetvédelem	
II. BIZOTTSÁG:	GAZDASÁG, KÖZLEKEDÉS ÉS IDEGENFORGALOM
Munkacsoportok:	
– idegenforgalom	
– tudományos és technológiai együttműködés	
– közlekedés	
– kapcsolatok az Európai Unióval	
– munkaerő-piaci megfigyelő iroda	
III. BIZOTTSÁG:	KULTÚRA ÉS TÁRSADALOM
Munkacsoportok:	Programcsoportok:
– ifjúság	Történelmi központok
– sport	
– kisebbségek	
– nők	
IV. BIZOTTSÁG:	EGÉSZSÉGÜGY ÉS SZOCIÁLIS ÜGYEK
	Programcsoportok:
–	Diabetes
–	Időskorúak
V. BIZOTTSÁG:	MEZŐ- ÉS ERDŐGAZDASÁG
Munkacsoportok:	Programcsoportok:
– talajvédelem	
– erdőkárok és levegőtisztaság védelem	
–	gyümölcsstermesztési
–	szőlészeti
–	állattenyésztési

A Munkaközösség és a Vezető Tisztviselők Bizottságának elnöki ciklusa két évig tart, a bizottságok és munkacsoportok elnöksége az országok nevének betűrendjében változik. (Minden ország neve a saját írásmódja szerint szerepel.)

Ügyviteli Irodát minden tagtartomány fenntart a regionális kapcsolatok koordinálására. A munkaközösség igazgatási munkálatait a soros elnök Alpok-Adria Ügyviteli Irodája végzi, amely az elnökségi ciklus alatt titkársággként működik.

A határozatok egyhangú döntéssel születnek. A tárgyalási (hivatalos) nyelvek: a német, a horvát, az olasz, a szlovén és a magyar. Az AA Mk területén a felsorolt öt nyelven kívül beszélt nyelv még a friuli, amely az AA Mk-nak nem hivatalos nyelve.

A tagság hét országból (Ausztriából, Horvátországból, Magyarországból, Németországból, Olaszországból, Svájcban, Szlovéniából) tevődik össze. A Munkaközösségnek tizenhét teljes jogú tagja és két aktív megfigyelője van: Baranya megye, Bajor Szabad Állam, Burgenland Szövetségi Tartomány, Emilia-Romagna Tartomány, Friuli-Venezia-Giulia Autonóm Tartomány, Győr-Moson-Sopron megye, Horvát Köztársaság (önálló állam), Karintia Szövetségi Tartomány, Lombardia Tartomány, Felső-Ausztria Szövetségi Tartomány, Salzburg Szövetségi Tartomány (aktív megfigyelő), Szlovén Köztársaság (önálló állam), Somogy megye, Ticino Köztársaság és Kanton (aktív megfigyelő), Stájer Szövetségi Tartomány, Trentino-Dél-Tirol Autonóm Tartomány, Vas megye, Veneto Tartomány, Zala megye.

Az AA Munkaközösség létrejöttének jelentősége elsősorban az, hogy nem politikai határok által bezárt területeken, hanem gazdasági-földrajzi összetartozás kötelékében működik. A tevékenység alappillére az a tény, hogy az AA régiók gazdasági és földrajzi adottságai hasonlóak, a régiók között szoros a gazdasági-ökológiai kapcsolat, közös történelmi-kulturális gyökerek kötik össze őket, és a fejlődést befolyásoló folyamatok egyes térségeket érintenek, nem pedig országokat. Ennek következtében a régióban élők hasonló problémákkal küzdenek. Az AA Mk létrejöttétől az 1989-es rendszerváltásig Európa több táborra oszlott. Célkitűzéseivel az AA Mk híd szerepet töltött be a különböző politikai rendszerek országai között a gazdasági és kulturális életben. Az 1988-ban, az AA Mk létrehozásának tízéves jubileumán született nyilatkozat megerősíti az addig elért eredményeket: „A regionális együttműködés nemzetközi jelentőségéből és annak a bilaterális kapcsolatokra kifejtett hatásából kiindulva, a külügyminiszterek kinyilvánították országaik készségét az Alpok-Adria Munkaközösség keretében folyó együttműködés támogatására és további elősegítésére, ami a határok nyitottságához, az emberek és a gondolatok zavartalan cseréjéhez és a gazdasági és kulturális együttműködés javításához nagymértékben járul hozzá. Ebben az összefüggésben a nemzeti kisebbségek egy hasznos hídszerepet töltenek be a kölcsönös megértés és szorosabb együttműködés érdekében.” [Millstatti Nyilatkozat, 1988. június 4.]

A térség gazdasági, kulturális potenciálja nagy, európai mértékben is jelentős, hiszen egy közepes nagyságú állam méreteit eléri minden mutatóban. Az AA Mk területének nagysága: 306 653 km², lakosainak száma: 43 millió. A térségben több mint ötven egyetem és hatszázhuszonhárom kutatási szervezet található.

1990-től kezdve a térség politikai átalakulásával az AA Mk szerepe és jelentősége is megváltozott. Felismerve a változtatás szükségességét, 1991. szeptember 20-án Linzben a tartományi (kormány)fők a Plenáris Ülésen nyilatkozatot alkottak a Munkaközösség feladatairól egy új Európában. A nyilatkozatban újrafogalmazták az Alpok-Adria Munkaközösség feladatait, és megerősítették azon akaratukat, hogy az interregionális együttműködést minden erejükkel támogatják. Kinyilvánították, hogy „a mind fontosabbá váló intenzív regionális együttműködés hozzájárul az évtizedekig tartó elszigeteltség megszüntetéséhez, a gazdasági, tudományos, kulturális és szellemi érintkezési pontok újjonnan megtalálásához, valamint az új feladatok és lehetőségek gyors kihasználásához”, és hogy Európa régióinak döntő szerep jut a jövő Európája békéjének kialakításában. Hangsúlyozták a szubszidiaritás elvének jelentőségét, és „hogy törekedni kell arra, hogy minden nép, illetve minden etnikai, nemzeti kisebbség, vagy nemzetiség békében élhessen szülőföldjén, megőrizhesse és ápolhassa kulturális, történelmi és nyelvi hagyományait, valamint kapcsolatait anyanemzetével. Elhatározták,

hogy az interregionális együttműködést minden erejükkel támogatják. [Az Alpok-Adria Munkaközösség 1991. szeptember 20-i, linzi Plenáris Ülésének Nyilatkozata a munkaközösség feladatairól egy új Európában.]

Az AA Mk kisebbségi politikája

Az AA Mk soknyelvű területet fed le. A jelenleg létező államhatárok mindkét oldalán megtalálható a határon túl levő anyaországhoz tartozó nemzeti kisebbség. Ez a bonyolult nyelvi tarkaság egyik oldalról nézve sok problémát okoz, másik oldalról ugyanakkor nagyon jó lehetőséget biztosít a nyelvi sokszínűségben rejlő gazdagság kihasználására. Érthető, hogy a Plenáris Ülés határozatainak állásfoglalásai explicit módon nem fogalmazznak meg nyelvészeti problémákat, és elvétve adódik utalás a nyelvi jogokra. Ezek implicit módon benne foglaltnak a nemzeti kisebbséggel, a kulturális örökséggel, a másság tolerálásával kapcsolatos kitételekben. Az AA Mk munkamódszeréből adódóan az idegen nyelvekkel kapcsolatos problémáknak a munkabizottságok programjában kellene megjelenniük. Mivel az idegen nyelvek kérdése nemcsak a kisebbségeket érinti, de a gazdasági, kulturális, turisztikai érintkezés egyik alapvető pontja egymás nyelvének az ismerete, természetes lenne, hogy több munkabizottság foglalkozzon nyelvpolitikai kérdésekkel. Átnézve több munkacsoport programját, megállapítható, hogy ez nem így van. Álljon itt példaként az egyik, ebben a kérdésben legjobban érintett munkabizottság feladatterve, amelyből a fenti negatív megállapítás jogossága egyértelműen kitűnik:

A Kisebbségek munkacsoport, amelynek jelenleg Trento (Italia) a székhelye, regionális szintű munkát végez. Célkitűzései:

1. Az etnikai kisebbségekre vonatkozó adatok gyűjtése; térképkészítés az Alpok-Adria térségben honos kisebbségekről; a kisebbségek tagjai közötti ifjúsági kapcsolatok támogatása.

2. A többség és a kisebbségek együttélése terén szerzett tapasztalatok elemzése és cseréje; következtetések levonása és azok alapján javaslatok előterjesztése a döntéshozóknak.

3. Regionális szintű kutatási projektum a kisebbségek szerkezetéről, a kisebbségek és a többség egymás közötti viszonyáról; elfogadásra került a „Kisebbségek és a határokon túllépő együttműködés az Alpok-Adria térségben” című projektumtervezet.

Alább még két, egymást követő évben kiadott plénum-határozatból idézek részleteket, illetve adok kivonatot, amelyek a szocialista tábor összeomlását követő gyors nemzetközi politikai változások idején fogalmazták újra az AA Mk feladatait. Ezekben a határozatokban megtalálható az idegen nyelvek komplex problémájának feladatrendszere, a kisebbségek jogainak védelme, Európa egyesítésének szükségessége.

Elsőként az AA Mk 1993. november 25-i, balatonöszödi nyilatkozatából mutatok be fontos pontokat:

- „az emberi és az alapvető szabadságjogokon alapuló demokrácia, a tolerancia mindannyiunk számára alapvető érdek;
- a piaccgazdaságon alapuló gazdasági együttműködés kapcsolatunk alapvető eleme, ezért határozott lépéseket teszünk a lehetőségek jobb kihasználása érdekében, a gazdasági kapcsolatok továbbfejlesztéséért;
- a sokszínű kulturális örökség európai, szellemi és környezeti kultúránk értékeinek védelme és gyarapítása közös feladatunk;

- az európai stabilitás megköveteli a nemzetközi kisebbségek etnikai, kulturális, nyelvi és vallási identitásának, valamint a nemzeti kisebbségekhez tartozók jogainak tiszteletben tartását és védelmét.”
- „Az Alpok-Adria Munkaközösség megújult tevékenységének hozzá kell járulnia az egyesült Európa kialakításához, amelyben a régiók sokszínűségük révén különleges szerepet töltenek be. A XX. század fordulójához közeledve Európa újabb válaszúthoz érkezett. Választania kell az új megosztottság és viszály, vagy az egységesülés és összefogás között. Az Alpok-Adria Munkaközösség eddigi létevel és munkájával az egységes Európára szavazott és a jövőben is ennek megteremtésén munkálkodik.”

1994-ben az AA Mk kaposvári Plenáris Ülése határozatot hozott az Alpok-Adria Munkaközösség strukturális reformjáról. Elsődleges célként a térség biztonságának és stabilitásának elősegítését és az európai integrációs folyamatokhoz való kapcsolódást, a térség gazdasági modernizációját, a regionális szint erősítését, a szubszidiaritás elvének hangsúlyozását, az európai integrációs és demokratizálódási folyamatok segítését, valamint a gazdasági, tudományos, technológiai együttműködés erősítését tűzték ki célul. Felvetették, hogy nagyobb hangsúlyt kell helyezni a nyilvánosság bevonására, és elő kell segíteni „a másság iránti tolerancia érvényesülését, s a nacionalizmus felerősödésének megakadályozását, valamint a kisebbségek jogainak érvényesülését”.

Az AA Mk Rektori Konferencia

Az Alpok-Adria Munkaközösséghez kapcsolódó szervezetek, amelyek nem részei ugyan, de szervesen kapcsolódnak hozzá: A *Rektori Konferencia*, a *Kamarák* és a *Szakszervezetek*.

A Rektori Konferencia (a továbbiakban RK) tagjai azok a területen levő egyetemek, amelyek felvételüket kérik. A RK évente egyszer ülésezik. Az üléseken valamennyi rektor szavazati joggal vesz részt. A RK munkáját a *Tudományos Tanács* (a továbbiakban TT) készíti elő, amelynek jelenleg tizenkét tagja van, akik országokat, illetve területeket képviselnek. A TT évente kétszer ülésezik, amelyből az egyik ülés közvetlenül megelőzi a Rektori Konferenciát és szervesen kapcsolódik ahhoz. A RK feladata az Alpok-Adria régiók felsőoktatási intézményei oktató-kutató tevékenységének az összefogása.

A Rektori Konferencia 1978-ban alakult. Működésére, költségvetésére, a költségek viselésére némi módosítással azok a szabályok érvényesek, mint általában a Munkaközösségben. A RK és a TT elnöke évenként változik. A váltás nem régiók, hanem országok között történik, az országon belüli tartomány, valamint egyetem belső meg egyezéssel kerül kiválasztásra, s ezzel az adott év üléseinek helye is. Bár a RK nem szerves része a Munkaközösségnek, mégis a tartományi kormányok, mint a plénum tagjai, vállalták, hogy pályázat kiírással támogatják a regionális keretekben folyó oktató-kutató munkát: Az alább bemutatásra kerülő Rektori Konferencia anyagában több helyen látható tartományok hozzájárulása az egyetemi tevékenységhez. Szintén sok esetben megtalálható vállalatok és más szervezetek anyagi részvétele az egyetemi feladatokban. Magyar részről ez az ígéret meggyenként évi két pályázat, ez azonban sajnos ritkán valósul meg. (1985-ben a Tartományi Kormányfők Plenáris Ülése határozta el, hogy évente két ösztöndíjat bocsát rendelkezésre, ezt 1999-ben a Bükön tartott Plenáris Ülés ismételtelen megerősítette.) Az idegen nyelvek ismerete a társadalmat

nagyon sok vonatkozásban érinti, mivel az élet szinte minden területén (kereskedelmi, ipari, kulturális kapcsolatok, turizmus stb.) nélkülözhetetlen infrastrukturális alap, az oktatásnak és kutatásnak pedig fontos területe. Ez a kettős érintettség is indokolja, hogy a RK kiemelten foglalkozzék a nyelvoktatás és kutatás kérdésével.

Az AA Mk területén élő nyelvek sokszínűsége olyan lehetőséget kínál az egyetemi oktatásnak és kutatásnak, ami a kérdés folyamatos napirenden tartását kívánja meg az egyetemektől. Több éves előkészítés után 1998 májusában a RK határozatot hozott a Munkaközösség nyelveinek támogatásáról. Alábbiakban álljon itt a határozat teljes szövege:

Az Alpok-Adria Munkaközösség nyelveinek támogatása

1. Általános tudnivalók

1.1. Deklarálandó összefüggések

Az Alpok-Adria Munkaközösség (továbbiakban AA Mk) rektorkonferenciája az 1998. május 8/9-én Udinében tartott ülésén határozatot hozott arról, hogy az AA nyelveit különösen támogatni kívánja.

Napjainkban az idegennyelv-tanulásnak különösen fontos szerepe van. Ezen a módon lehet és kell a hallgatók és az oktatók mobilitását megvalósítani, illetve a későbbiekben támogatni, ezáltal a kisebbségi kérdés is könnyebben megoldható. Idegen nyelvek ismerete és támogatása általánosságban is, az Alpok-Adria nyelveinek ismerete pedig különösen fontos kulturális feladat.

Az idegennyelvi kompetencia valamint az inter- és transzkulturális kommunikációra való képesség az Európai Unió és Alpok-Adria számos dokumentumának célkitűzése.

1.2. Operatív összefüggések

Valamennyi AA-nyelv az ún. kis nyelvek kategóriájába tartozik, melyek iránt az Európai Unióval kapcsolatban egyre nagyobb kulturális és gazdasági érdeklődés tapasztalható.

Az EU támogatási lehetőségeinek kimerítéséhez, valamint az AA-nyelvek számára speciális programlehetőségek megteremtéséhez a következők szükségesek:

a) a jelenlegi állapot pontos felmérése a meglévő és egymást kiegészítő lehetőségek áttekintése végett;

b) a stratégiák kidolgozása a tanulmányi lehetőségek minőségi és mennyiségi fejlesztésének érdekében;

c) a jelenlegi finanszírozási lehetőségek összekapcsolására való törekvés (Ausztriában a szövetség és a tartományok, egyébként pedig a közintézmények és a szponzorok között);

d) megnyitni az egyetem kapuit a munkában állók, mindenképp a közalkalmazottak és a gazdasági élet szereplői számára.

A külföldi lektorok a nyelvtanulási lehetőségek összességének csak egy töredékét jelentik és össz-egyetemi viszonylatban valamint az egyre csökkenő anyagi forrásoktól függőnek tekintendők.

2. Külföldi lektorok az állami csereprogramok keretein belül (jelenlegi állapot osztrák szemszögből)

2.1 Ausztria-Olaszország

Kulturális egyezmény, kölcsönösségi alapon nyugszik, 8 osztrák lektor Olaszországban, 3 olasz lektor Ausztriában (az olasz lektorokat közvetlen módon küldik).

2.2 Ausztria-Horvátország

Kulturális egyezmény létrejött, jelenleg 3 osztrák lektor Horvátországban, 1 horvát lektor Ausztriában (Graz, Szlavisztika/Tolmácsképző Intézet).

2.3 Ausztria-Szlovénia

Nincs kulturális egyezmény, 3 osztrák lektor Szlovéniában (maribori egyetem, ljubljana egyetem bölcsészkar, ljubljana egyetem közgazdasági kar), 1 lektor Ausztriában (Graz, Szlavisztika/Tolmácsképző Intézet).

2.4 Ausztria-Magyarország

Kulturális egyezmény, 1 lektor Ausztriában (Bécs), 18 osztrák lektor Magyarországon.

3. További lehetőségek

3.1 Nyári egyetemi továbbképzés Bovec/Flytsch/Plezzo

Történelmi és nyelvi képzés olasz-német-szlovén-friauli nyelven, szervező: Klagenfurt, Ljubljana,

Maribor, Trieszt és Udine egyetemei; finanszírozás: államonként 1/3; résztvevők száma: 45 (államonként 15), részletes információ: Univ.Prof.A.Moritsch, Institut für Geschichte, UBW Klagenfurt, 9010 Klagenfurt.

3.2 Nyári előadásorozat Pirnában (német-szlovén)

Szeptember 2. és 3. hetében, interkulturális kommunikáció, tandem-rendszerű német és szlovén nyelvoktatás, műfordítás; szervező: Institut für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung, Graz; 40 ösztöndíj (20-20) az ÓAAD (közvetve az Osztrák Szövetségi Tudományos Minisztérium/BMWV) támogatásával, részletes információ: Univ. Prof. E. Prunč, IÜAD, 8010 Graz, Merangasse 70.

3.3 Műfordítói nyári kollégium Premudában (német-horvát)

Július 3. és 4. hetében, 16 ösztöndíj (8:8) az ÓAAD (közvetve az Osztrák Szövetségi Tudományos Minisztérium/BMWV) támogatásával, zárószeminárium (3 nap), valamint a fordítások publikálása; az ÓAAD (közvetve az Osztrák Szövetségi Tudományos Minisztérium/BMWV) támogatásával, részletes információ: Univ. Prof. E. Prunč, IÜAD, 8010 Graz, Merangasse 70.

3.4 Közös auditórium Graz-Maribor

Eredetileg az AA rektorkonferenciájának kezdeményezésére; egész éves program, szervezői: a grazi és maribori egyetem Nemzetközi Kapcsolatok Osztálya; lehetőség a két egyetem előadásainak kölcsönös és szabad látogatására, útiköltség visszatérítése, keretlétszám: 50 résztvevő (25 osztrák – 25 szlovén); finanszírozás: CA Maribor / Stájerországi Gazdasági Kamara.

4. Problémák és megoldási javaslatok

4.1 Tanulmányi programjainlat

Alacsony részvételi arány a tanórákon valamint kevésbé árnyalt tanulmányi lehetőségek.

Az alacsony részvételi arány valamint az az osztrák rendelkezés, mely szerint a tanórák megtartásához legalább 5 résztvevő szükséges, veszélyeztetik a szomszédos kis nyelvek oktatását és a tanulmányi programjainlat szükséges differenciálására sincs lehetőség.

Megoldási javaslatok:

- szomszédos nyelvek tanóráinak megtartásához a minimális hallgatói létszámot 3 főre csökkenteni (melyhez egy rektori határozat is elegendő)
- a regionális helyi önkormányzatok bevonása a külföldi lektorok munkájának finanszírozásába és ezáltal a külföldi lektorok számának növelése.

4.2 Minősítés

Az eltérő minősítési követelmények megnehezítik a külföldi lektorok alkalmazását és cseréjét.

Megoldási javaslat:

Egy kölcsönösen elismert minősítési és alkalmazási profil meghatározása a külföldi lektorok számára (esetleg a rektori konferencia ad-hoc munkacsoportja által).

4.3 A fogadó országban való tartózkodás

Az Alpok-Adria térség egyetemeinek relatív közelsége miatt a külföldi lektorok sokszor úgy döntenek, hogy csak néhány napot töltenek a vendéglátó országban. Ez megnehezíti az oktató és a hallgatók közötti kommunikációt, valamint az egyetemen kívüli kulturális tevékenységek kibontakozását és szervezési nehézségeket is okozhat.

Megoldási javaslat:

Ezt a gyakorlatot sürgősen meg kellene szüntetni, és a külföldi lektorok esetében ragaszkodni kellene ahhoz, hogy a vendéglátó országban saját nyelvük és kultúrájuk „követeként” is fellépjenek. Ehhez azonban az is szükséges, hogy az idegennyelvi lektorokat küldő országok megfelelő anyagi támogatást biztosítsanak az egyéb ráadás-tevékenységekhez.

5. További intézkedések

Egy munkacsoport létrehozása az AA-nyelvek támogatására az alábbi célokkal:

5.1 A jelenlegi állapot pontos felmérése

A jelenlegi igényeket, valamint a kínálatot fel kellene mérni egy lehetőleg egyszerű kérdőív segítségével. A kínálat felmérésekor az egyetemen kívüli lehetőségeket is figyelembe kell venni. A kereslet megállapítására pedig a helyi hatóságokat, valamint a kereskedelmi- és iparkamarákat kellene bevonni.

5.2 Minősítési profil meghatározása a külföldi lektorok számára

lásd fent

5.3 Az AA-nyelvek egyetemi oktatásának reklámozása

- középiskolákban, mindenekelőtt érettségizőknek,
- egyéb intézményekben, vállalatoknál, cégeknél.

Egy szórólap megszerkesztése (AA-prospektus), mely a szomszédos nyelvek tanulásának fontosságára

utal, valamint melyben kifejezésre jut az ezt támogató politikai akarat (ismert személyiségek pl. művészek, politikusok, tudományos szakemberek véleménye).

Maximális program: egy hasonló tartalmú rövidfilm megszerkesztése.

5.4 A lehetséges támogatási intézkedések felkutatása:

Az Európai Unió jelenlegi támogatási intézkedéseinek összehangolt felkutatása, szponzorok megkeresése valamint a meglévő információk tudatosabb átadása az érdekelt intézményeknek, adott esetben egy EU-projekt elindítása a rektorkonferencia és/vagy egy intézményi konzorcium által.

5.5 Tandemrendszerű e-mail, illetve internet-chat [internetes csevegés] kezdeményezése

Tandemrendszerű e-mail, illetve internet-chat kezdeményezése az AA nyelveket oktató egyetemek egyes nyelvszakai között, a tandem-rendszer bevonása az oktatás menetébe, beszélgetési témák megadása (pl. aktuális témák a kultúra, politika, illetve gazdaság területéről) valamint ezek figyelemmel kísérése (monitoring).

[1998. május 9-én Udinében elfogadott határozat]

A határozat 1.2 pontja operatív feladatokat határoz meg, fő helyre téve az Európai Unióval való kapcsolat megteremtését, előtérbe helyezve a finanszírozás kérdését. Figyelemre méltó a munkában állók egyetemi nyelvoktatásba való bevonására vonatkozó d) pont. A határozat 2. pontja a külföldi lektorok csereprogramját mutatja be. Szembetűnő Ausztria kezdeményező szerepe, amely szerint 18/1 arányban küldenek lektort hazánkba. A magyar tagegyetemeknek lépéseket kellene tenniük az AA keretén belüli nyelvi képzés színvonalának és mennyiségének javítási lehetőségeinek kihasználására. Az AA Plénum célkitűzésének nagyon szép megvalósítását mutatja a 3. pont, amely négy rendezvényt sorol fel, amelyekkel a Munkaközösségben rejlő lehetőségek kihasználását valósítják meg. A négy program megvalósítására 151 ösztöndíjat biztosítottak különböző forrásokból. A problémák és megoldási javaslatok, valamint a további intézkedések pontokból három momentumot tartok fontosnak kiemelni.

1) A 4.1 pont szerint az AA országaiban az egyetemeken a minimális csoportlétszám az AA nyelvek tanítása esetén az udinei határozat elfogadása óta három fő. Ezt a RK határozottá emelte. Ez azt jelenti, hogy horvát, szlovén, olasz, magyar, német nyelvi kurzus indításához három hallgató jelentkezése elegendő. Kérdéses azonban, hogy érvényt tudnak-e szerezni a rektorok ennek a határozatnak (és lehetőségnek) a külső és belső ellenérdekeltséggel szemben? Lehetséges-e a nyelvpolitikai szempontok érvényesítése? Az állami fejkvóta-rendszerrel és az egyetemi belső érdekeltséggel szemben a több száz fős előadások tartása mellett tudják-e finanszírozni háromfős csoportok tanítását? Nyilvánvaló, hogy a határozat csak úgy valósulhat meg, ha a költségekhez más forrásokból is próbálkoznak támogatást szerezni, nem csak az egyetemi költségvetésből.

2) Az 5. pontban a további intézkedések közt szerepel az AA nyelvek oktatása jelenlegi állapotának (igények és kínálat) pontos felmérése. A kínálat felmérését az 1999. május 7/8/9-i grazi Tudományos Tanácsülés és RK után megkezdtek az egyetemek. A felmérés közbenső jelentését a TT 1999. decemberi, eszéki ülésén hozták nyilvánosságra. A felmérés teljes körű végeredménye a 2000. májusában sorra kerülő Rektori Konferencián került ismertetésre, melynek kapcsán létrehoztak egy nyelvi bizottságot a megkezdett munkák befejezésére és a felmérés kiszélesítési lehetőségének kidolgozására. A RK tagjai a magyar egyetemek és főiskolák közül: a Pécsi Tudományegyetem, a Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely, és a Kaposvári Egyetem. Az AA nyelvek közül a németet tanítják minden intézményben, az olasz, a horvát és a magyar nyelvet a PTE és a BDF filológiai karain, szlovén nyelvet pedig egyedül a BDF

Filológiai Intézetében oktatnak, ahol szlovén nyelvből főiskolai oklevél is szerzhető. A kereslet pontos felmérése még nem történt meg.

3) Fontos javaslat az 5.5 pontban foglalt e-mail és internet regionális kooperációban való felhasználása a nyelvoktatásban. A RK fenti határozatával a nyelvpolitikai elvek megvalósításának egy konkrét érvényesítési lépéssorát realizálta. Az internet kiváló lehetőséget biztosít egyetemek közti nyelvoktatási együttműködésre. Megfelelő oktatási programok és módszerek kidolgozásával – ami a szomszédos országok egyetemei közös szellemi terméke lehet – teljesen új aspektust adhat a kisebbségi nyelvek oktatásának, a többnyelvűség AA régiókban való kibontakoztatásának.

Új tervek

Az 1999. december 3–4-én Eszéken tartott Tudományos Tanács ülésén a nyelvészek számára érdekes előterjesztés történt magyar részről. A Pécsi Tudományegyetem (Szépe György professzor) és a szombathelyi Berzsényi Dániel Főiskola (Pusztay János professzor) alkalmazott nyelvészeti évkönyvsorozat alapítására tett javaslatot. Megnevezése: *Linguistica Applicata Regionis Alpe-Adriaticae (LARA)*. Az évkönyv évente egy alkalommal jelenne meg, és nyilvánosságot biztosítana a Munkaközösségben folyó AA alkalmazott nyelvészeti kutatások eredményeinek. Ezen a bázison kialakulhat egy olyan szellemi műhely, amely a régiók soknyelvűségében rejlő lehetőségeket ki tudja használni, valamint a földrajzi közelség a nyelvészet területén jelentős együttműködést biztosíthatna. Az előterjesztést a Tudományos Tanács támogatta, a 2000. május 12–13-án Eszéken ülésező AA Rektori Konferencia pedig elfogadta, így megkezdődhet a szerkesztőbizottság összeállítása, melynek tagjai a tervek szerint minden Alpok-Adria régióban képviselt ország egy-egy ismert nyelvész kutatója lesz, akiket előzetes konzultációk alapján a szervező egyetemek kérnek fel részvételre.

Új lehetőségek

A 2000. májusában Eszéken megrendezésre került AA Rektori Konferencia témája a tagegyetemek kreditrendszerének egységesítése volt. Történtek már kísérletek a Munkaközösség egyetemei közötti órák kölcsönös elismertetésére, ilyen pozitív példa a maribori egyetem és a grazi egyetem közti együttműködés, ahol bizonyos órákra különbuszokkal szállítják a hallgatókat a szomszéd egyetemre (lásd fent: udinei határozat 3.4). A jövő mindenképpen a régiók közötti együttműködésben rejlő lehetőségek kihasználása. Az egyetemek döntések sorával tehetik lehetővé a hallgatók szabad mozgását az Alpok-Adria egyetemek között. Különösen előnyös lenne az egységes kreditrendszer bevezetése a kisebbségi nyelvek oktatása szempontjából. A határokon túl élő nemzetiségek pl. az internet, a távoktatás lehetőségét az anyaország egyetemein folyó kreditált kontakt képzéssel kombinálva olyan lehetőséghez juthatnak, amelyek lezárhatják a kisebbségi nyelvek oktatásával kapcsolatos vitákat.

*

Számos változás, amelyet Európa az utóbbi tíz évben élt át, és a háború, amely tagállamait – Szlovéniát és Horvátországot – sújtotta, az Alpok-Adria Munkaközösségnek új identitást adott. A mai, erősen megváltozott európai valóságban a régiók jelentőségének és a régiók közötti együttműködésnek a fokozásával ennek a regionális szervezetnek a jelentősége és a szerepe is növekszik. Világosan kijelölt célokkal és

konkrét akciókkal nemcsak Európa e részének stabilitásához és biztonságához járulhat hozzá tevékenyen, hanem az Alpok keleti térségének társadalmi-gazdasági megújulásához, a civil társadalom kapcsolatainak erősítéséhez, a nyelvpolitikai kutatások és nyelvi lehetőségek kiaknázásához is, továbbá nagyban segítheti tagországainak az Európai Unióhoz és általában az európai fejlődéshez történő felzárkózását.

IRODALOM

- Az Alpok-Adria Munkaközösség 1991. szeptember 20-i, linzi Plenáris Ülésének Nyilatkozata a munkaközösség feladatairól egy új Európában
- Az Alpok-Adria Munkaközösség Közös Nyilatkozata, Velence, 1978. november 20.
- Az Alpok-Adria Munkaközösség Millstatti Nyilatkozata, 1988. június 4.
- Az Alpok-Adria Munkaközösség Nyilatkozata a munkaközösség tizenöt éves jubileuma alkalmából. Balatonöszöd, 1993. november 25.
- Az Alpok-Adria Munkaközösség Rektori Konferencia határozata, Udine, 1998. május 9.
- Comunità di lavoro Alpe-Adria. *Le minoranze nell'ambito dell'Alpe-Adria*. Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia: Trieste, 1990.
- Fedrigotti, Anna – Leitner, Gerd (szerk.). *Alpe Adria identitá e ruolo*. Regione Autonoma Trentino-Alto-Adige: Trento, 1993.
- G. Molnár Barbara (szerk.). *Nyelvpolitika*. Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém, 1998.
- Határozat az Alpok-Adria Munkaközösség strukturális reformjáról. Kaposvár, 1994. november 24.
- Horváth Gyula. *Európai regionális politika*. Dialóg Campus Kiadó: Budapest–Pécs, 1998 pp. 251–264.
- Szépe György – Derényi András (szerk.). *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Corvina: Budapest, 1999.
- Szépe György. „Az anyanyelv-használat mint emberi jog.” in: *Nyelvünk és Kultúránk* vol. 94–95, pp. 101–117 (1966).

Hamarosan megjelenik!

Magyarics Péter

Angol foglalkoztató füzetek I–II.

Kisiskolásoknak

Kb. 950 Ft

A kisiskolás korú angol nyelvtanulóknak szóló füzet sorozat kötetei a legfőbb iskolai tantárgyak – történelem, környezetismeret, földrajz, biológia stb. – anyagából összeállított, könnyű feladatokat tartalmaznak. A tanulók életkorának megfelelő nyelvtudást sok játékos, rajzos, kreatív feladattal gyakoroltatják és mélyítik el.

CORVINA

A szaknyelvoktatás néhány elméleti és módszertani kérdése

A hazai nyelvoktatásban minden nyelv esetében döntően az ún. általános nyelv tanítása, illetve tanulása a fő cél. Az a nyelvtanuló, aki általános nyelvtudását munkahelyén is kamatoztatni kívánja, hamar észreveszi, hogy bizonyos többlet-tudásra, modifikált nyelvtudásra volna szüksége. Ez különösen egyes nyelvígényes foglalkozások esetében fontos. Ilyennek tekinthető a kereskedelem és a vendéglátóipar. De mennyire szaknyelv az, amit ezen a területen használnak? Eltér-e, s ha igen, miben az általános nyelvtől?

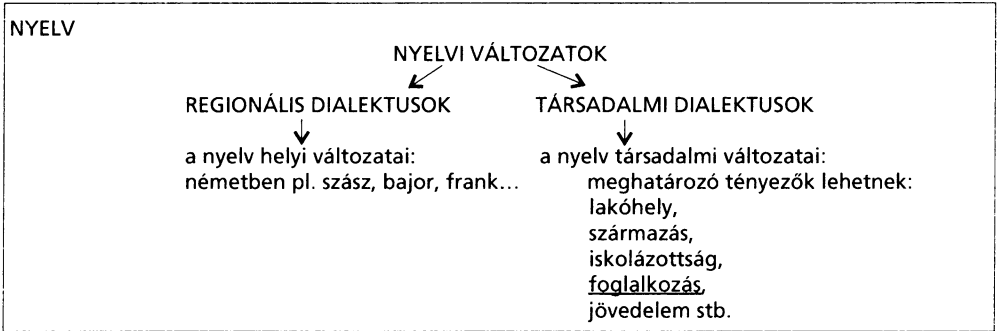
1) Az általános nyelv és a szaknyelv viszonya

A nyelvtanárok és nyelvtanulók körében egyaránt felmerül a kérdés, hogy miben tér el a szaknyelv tanulása az általános idegen nyelv tanulásától. Kell-e ezen belül valamilyen sorrendet tartani? Mit tanuljunk előbb és mit később?

Ahhoz, hogy ezeket a kérdéseket megválaszoljuk, néhány gondolatot kell felvázolni a nyelvről. „Nyelv az, amit egy meghatározott társadalom tagjai beszélnek” (Wardhaugh 1995, 9). A társadalom azonban sokrétegű, ezen belül sokféle eltérő nyelvhasználatot lehet megfigyelni. A standard nyelv az a nyelv, amit az adott társadalom azon rétege használ, mely a társadalmon belül az összes többihez úgy kíván szólni, hogy azt a társadalom minden egyes tagja megértse. Ennek klasszikus példája a németben az ún. „Hochdeutsch”, amit elsősorban színészek, rádió- és tévébemondók, újságírók, riporterek használnak, de alapvetően ez az iskolai oktatás általánosan elfogadott nyelvhasználat is. Az angolt illetően Wardhaugh könyve Trudgillt idézi: „A standard angol változata az angolnak, amelyet általában nyomtatásban használnak, és amelyet normális körülmények között az iskolában, és a nyelvet tanuló nem anyanyelvi beszélőknek tanítanak. Normális körülmények között ez az a változat, amelyet az iskolázott emberek beszélnek, amelyet a rádióban és a televízióban és más, hasonló helyzetekben alkalmaznak” (Wardhaugh 1995, 33).

A standard nyelv tükrözi a legkevésbé a társadalmi és regionális különbségeket, ezért alkalmas arra, hogy az idegen nyelv tanulásának alapja legyen. Az általános nyelv alapvető szabályai ugyanúgy érvényesek, működnek a nyelvi változatokban, ami az

anyanyelvi nyelvhasználó számára fel sem tűnik, de a nyelvtanuló számára nagy problémát jelenthet a nyelvi változatok közötti eligazodás. A megtanulandó idegen nyelv standard nyelvi változata tehát az a norma, amihez a nyelvtanuló leginkább igazodni tud.



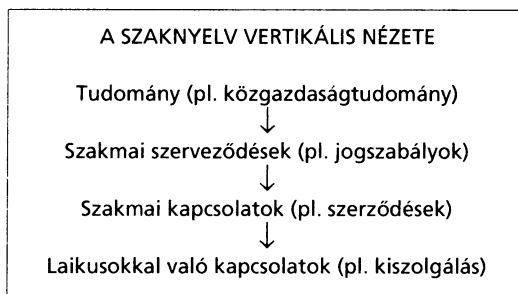
A társadalmi változatokon belül a foglalkozás az egyik meghatározó tényező. Hogy mennyire specifikus ez a nyelvhasználat, annak mértéke függ a nyelvhasználó általános és szakmai képzettségétől, a foglalkozás jellegétől. Minél magasabb képzettséggel rendelkezik valaki egy adott szakmában, minél részletesebben ismeri annak belső struktúráját és lényegét, annál specifikusabb nyelvhasználatra van szüksége. Ezért a foglalkozás keretén belüli nyelvhasználat két változatát különböztethetjük meg:

SZAKMASPECIFIKUS NYELV (foglalkozási nyelv, Berufssprache)	SZAKNYELV (Fachsprache)
• Használatához nincs szükség magasabb képzettségre.	• Használatához magasabb szakmai végzettségre van szükség.
• A szakma és az általános nyelvhasználó (laikus) között közvetít.	• Szakmabeliekhez (bennfenteseknek) szól.
• Közel áll az általános nyelvhasználathoz. Az előforduló szakmaspecifikus kifejezések többsége a laikus számára is érthető vagy könnyen megmagyarázható.	• Szaknyelvi terminológiája miatt a kívülálló (laikus) számára sokszor nehezen vagy alig érthető.

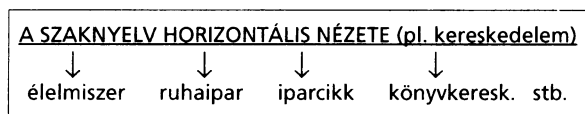
(vö. Ehnert, in: Henrici/Kohn 1997, 8)

A szaknyelv tehát része az általános nyelvnek és elsősorban szakmaspecifikus helyzetekben és szakszövegekben jut kifejezésre. Ez azt jelenti, hogy a szaknyelv tanításánál elsősorban a szakmai szituáció és a szakszöveg specifikus jegyeire kell figyelni, ezeket kell megtanítani. Ehhez azt kell tudni, hogy ki milyen szakmai helyzetben milyen szakszöveget használ.

Ehnert a szaknyelvet vertikális és horizontális síkon is felosztja. A vertikális sík egy hierarchiát mutat, melynek csúcán a legelvontabb, tudományos szinten jelenik meg az adott szaknyelv, lejjebb a szakma szervezői által beszélt szaknyelv áll, míg legalul a szakma köznapi, a laikusokkal való kontaktus során használt ún. foglalkozási nyelv található, ami már csaknem azonos az általános nyelvvel.



A horizontális felosztás a szakmán belüli azonos kategóriákat tartalmazza.



A horizontális kép alapján világos, hogy egy szakterületen belül számos, azonos jellegű részterület létezik a hozzájuk tartozó szakkifejezésekkel, de az alapvető szakmai-kommunikációs helyzetek hasonlóak. A szakmaspecifikus idegennyelv-oktatásban ezeket a helyzeteket kell feldolgozni, illetve feldolgoztatni a nyelvtanulóval.

2. Szakmaspecifikus nyelvhasználat

A szaknyelvoktatás megtervezésekor fel kell tárni, melyek az adott nyelvtanulói kör számára releváns kommunikációs helyzetek az adott szakterületen belül, ahol az idegen nyelvet kell használni, ezen belül pedig elsősorban melyik nyelvi készségre van leginkább szükség. Ehhez szakmánként részletes elemzésre lenne szükség. Egy kereskedelmi és vendéglátóipari szakközépiskolákban szaknyelvet oktató tanárok számára rendezett továbbképzésen a résztvevők spontán visszajelzése szerint a következő szerepek és készségek fontosak a kereskedelemben és vendéglátóiparban:

SZAKMAI SZEREPEK	KOMMUNIKÁCIÓS PARTNER	KÉSZSÉGEK
eladó	külföldi vevő	hallás, beszéd
üzletvezető	külföldi vezető partner	olvasás, írás, hallás, beszéd
üzletkötő	külföldi partner	hallás, beszéd, olvasás, írás
szállító	külföldi fogadó fél	hallás, beszéd, olvasás
pénztáros	külföldi vevő	beszéd
banki alkalmazott	külföldi ügyfél	beszéd, hallás
repció	külföldi vendég	beszéd, hallás, olvasás, írás
felszolgáló	külföldi vendég	beszéd, hallás
telefonközpontos	külföldi vendég	hallás, beszéd
hostess	külföldi vendég	beszéd, hallás

Egy ilyen felmérés segítségével lehet(ne) meghatározni azt, mikor milyen nyelvi eszközökre van szükség a nyelvtanulóknak.

3. A szaknyelvi órák célja és tartalma

A szaknyelvi oktatás esetében hazánkban két alapvető helyzetet kell megkülönböztetni: *a)* a nyelvtanuló egyidejűleg a szakmáját is tanulja (pl. szakiskola, szakközépiskola), illetve *b)* a nyelvtanulók már képzett szakemberek.

A szakközépiskolai oktatásban a NAT-ban foglaltak lényegében irányadóak lehetnek, hiszen az általános nyelvi képzés egyik célja szintén az, hogy a tanuló olyan nyelvismeret birtokába kerüljön, amivel esetleg egyszerűbb munkát is tud vállalni külföldi feltételek mellett. Az általános nyelv tanítása során szerzett tapasztalatok a szaknyelv esetében is hasznosak, de néhány alapvető dologra oda kell figyelni.

A szakirodalom a szaknyelvoktatás célját öt szinten írja le:

1) *Lexikai szinten:* A tanuló legyen képes szavak jelentését a szövegösszefüggésből felismerni, szóképzési szabályok alapján jelentéseket feltárni, szótárakat és egyéb segédeszközöket, valamint memorizációs technikákat használni.

2) *Mondatszinten:* A tanuló legyen képes jelentéseket a mondat összefüggésében felismerni, jelentéseket körülírni, parafrázálni.

3) *Szövegszinten:* A tanuló legyen képes szövegek funkcióját felismerni, a szövegfajtának megfelelő olvasási technikát alkalmazni.

4) *A szakmai kommunikáció szintjén:* A tanuló legyen képes beszélgetés során jelentéseket tisztázni, idegen nyelvű utasításokat követni és adni, szakmaspecifikus kommunikációs stratégiákat alkalmazni.

5) *Az általános tanulási kompetencia szintjén:* A tanuló legyen képes saját tanulási folyamatát megtervezni, időben beosztani, önállóan a megfelelő módszert kiválasztani, szakmai és nyelvi információkkal bánni, saját nyelvi és tanulási sajátosságait kiértékelni (metakognitív kompetencia) (vö. Funk 1992, 14).

Mindehhez az kell, hogy a nyelvtanulás mellett a tanulási stratégiák is fontos szerepet kapjanak a nyelvórákon. Következzék most néhány gondolat arról, hogy mire kell(ene) nagyobb hangsúlyt fektetni szakmaspecifikus nyelvoktatás esetén.

a) Szövegek

Az eddigiek alapján nyilvánvaló, hogy a szakmára jellemző szövegek döntő szerepet játszanak. Ezért elengedhetetlen, hogy a nyelvtanulók már kezdettől fogva – fokozatosan – rendszeresen foglalkozzanak autentikus szakszövegekkel. Ismerjék meg az adott szakterület szövegfajtaát és ezek nyelvi jellemzőit. Egy adott szövegfajta több szakterületen is előfordulhat, az is lehet, hogy különböző módon, pl. ajánlatkérés esetén lehet, hogy elegendő az egyik szakmai helyzetben csak a receptív feldolgozás, míg más esetben szükséges, hogy a nyelvtanuló produktívan is létre tudja hozni az adott szövegfajtaát. Egyes szövegfajta az általános nyelvhasználat során is fontosak (pl. pályázat, ahol a pályázat sikere függhet a szaknyelv ismeretétől, illetve attól, hogy ez miképp tükröződik a pályázat szövegében).

b) Helyzetmondatok

A szakmai szövegek egyik jellemzője, hogy a művelt nyelvhasználóhoz képest aránylag egyszerűek és sok hasonló mondatstruktúrát tartalmaznak. Ezért a szövegek mondat-szintű feldolgozásában sokat segíthet a mondatmodellek feldolgozása.

A fentiek szóbeli kommunikációra is érvényesek. Itt azonban még arra is figyelni kell, hogy a beszélő egy bizonyos kultúrkör képviselőjeként a saját reakcióját ülteti át

az idegen nyelvre. Hasonló helyzetekben egy-egy kultúra képviselője azonban nem reagál feltétlenül hasonlóan, a nyelvi reakció, annak struktúrája sokszor eléggé eltérő lehet. Mivel a kereskedelemben és a vendéglátóiparban a ritualizált frázisok különösen fontosak, nagy gondot kell fordítani az ún. helyzetmondatok megfelelő elsajátítására.

c) Szókincs

Egy-egy szakterületen használt nyelv legfeltűnőbb szakmaspecifikus jele az, hogy mennyire precíz terminológiával rendelkezik. A szakszókincs többnyire főnevekből áll és a pontos megnevezések céljára sok összetett szó szerepel a szakszövegekben.

A kereskedelem és vendéglátás nyelve terminológiájában közel áll az általános nyelvhez, hiszen célja a vendég (aki laikus) megnyerése. A vendéglátásban azonban nagyon fontos szerepet játszanak a szokások, hagyományok is, amik a másik kultúrában nem vagy csak alig ismertek. Erre a jelenségre a szókincs területén is nagy gondot kell fordítani (pl. mit jelent a különböző kultúrákban a 'kávé', a 'kenyér' stb.). (E terület ignorálására az általános nyelv oktatásában szerintem az egyik elrettentő példa a hivatalos tankönyvlistán is szereplő „Kezdők angol/francia/japán/latin/német/olasz/orosz/spanyol nyelvkönyve”, ahol a képek minden nyelv esetében ugyanazok, csak a szavakat cserélték ki. Tulajdonképpen egy képes szótárt adtak el tankönyvként, ahol például (p. 30) a kenyér minden nyelven *baguette*-nek néz ki...)

d) Nyelvtan

A szaknyelv alapvetően ugyanazt a nyelvtant érvényesíti, mint amit az általános nyelv. Azonban vannak olyan szakszövegspecifikus jellemzők, melyeket az adott szövegben, funkciójuknak megfelelően kell megismerni. A szakszövegek nyelvtanának van néhány általánosítható, a legtöbb nyelvre jellemző vonása is, így pl. a főnévi szerkezetek, passzív szerkezetek gyakori használata, logikai összefüggések (ok-okozat) bemutatása.

Ritualizált frázisoknál nem kell részletekbe menően a nyelvtant megtanítani, sokszor elég egyes frázisokat lexikai egységként kezelni.

e) Szituációk, szerepek

A kereskedelem és vendéglátóipar szakmaspecifikus szerepeinek többsége megtalálható az általános nyelvkönyvekben is (pl. bevásárlás, étteremben, szállodában), de ott a nyelvtanulók többnyire a vevő, illetve a vendég szerepét gyakorolják. A szaknyelv-oktatásban meg kell fordítani az ún. aktív és passzív szerepek sorrendjét, az eladó, a felszolgáló, a recepciós szerepét kell szakmaspecifikus kommunikatív helyzetekben többet gyakorolni.

f) Interkulturális szemlélet

Az eddigiek alapján elmondható, hogy a szaknyelvoktatásban nagyon fontos az interkulturális szemlélet megvalósítása. A kommunikációs helyzetekben mind cselekvéseink, mind megnyilatkozásaink nemcsak egyediek, de többnyire egy adott kultúrára jellemzőek, meghatározott értékeket tükröznek. Ezek sokszor befolyásolják a szaknyelvi kommunikáció sikerét, illetve sikertelenségét. Egy japán szerző a japán és német nyelvi magatartásformákat hasonlította össze munkahelyi környezetben. Érdemes lenne ezt az angol/amerikai, illetve magyar nyelvi viselkedéssel összevetni:

Nyelvi viselkedés	Japán	Német	Angol/amerikai	Magyar
Kérdő magatartás	Kapcsolatra irányul	Tényekre irányul	?	?
Önabrázolás	Visszafogott, inkább szerény	Autonóm, demonstratív	?	?
Önmeghatározás	Része egy kontextusnak	Individualista	?	?
Szociokulturális gyakorlat	Csoporthoz tartozó	Kapcsolatépítő	?	?

(vö. Sugitani, 59)

A kereskedelem, vendéglátás és idegenforgalomban elengedhetetlen, hogy a nyelvtanulók megtanulják azokat a nyelvi fordulatokat, amelyekkel elkerülhetők, illetve áthidalhatók a kulturális félreértések. Ennek egyik alapvető feltétele, hogy a tanuló megtanulja észrevenni pl. az egyes regiszterek közti különbségeket. A receptív oldal erősítése e téren különösen fontos.

Mielőtt néhány módszertani ajánlást tennék, szeretnék kitérni a nyelvtanár és a nyelvtanuló helyzetére a szaknyelvoktatásban.

4) A nyelvtanárok és nyelvtanulók helyzete a szaknyelvoktatásban

A nyelvtanárok, akik szakiskolákban, szakközépiskolákban, főiskolákon vagy nyelviskolákban idegen nyelvet tanítanak, nyelvtanári képesítéssel rendelkeznek. A tanárok szaknyelvtudása saját szakmájukra vonatkozik, azt ismerik (pl. nyelvészeti terminológia), saját szaknyelvüket szívesen használják az órán (pl. grammatikai terminusok). Azt a szakmát azonban, amiben a szaknyelvet a nyelvtanuló fogja majd használni, többnyire nem ismerik, legfeljebb csak kívülről mint laikus nyelvhasználó.

A nyelvtanuló szemszögéből nézve két különböző helyzet áll fenn:

a) A tanuló nem ismeri sem az idegen nyelvet, sem a szakmáját, mindkettőt most tanulja.

b) A nyelvtanuló nem ismeri az idegen nyelvet, de a szakmáját igen, tudja, hogy mire van, illetve mire lenne szüksége.

A tanárnak ebben a helyzetben két alternatívája van:

a) Ha a tanuló a nyelvet és a szakmát is egyidejűleg tanulja, akkor ügyelnie kell arra, hogy a nyelvoktatás során csak a – már a szakoktatásban is – megismert helyzetekre építse az idegen nyelvi kommunikációt. Használja ki viszont azt a lehetőséget, hogy a nyelvvel együtt új ismeretek birtokában ezen új ismereteket is bevonja a nyelvórába.

b) Ha a nyelvtanuló képzett szakember, a tanár támaszkodhat a nyelvtanuló szaktudására, megkérdezheti, hogy mik az igényei a nyelvhasználat során, és erre építheti az órát.

Nagy segítség lenne, ha a tanárok megfelelő szaknyelvi tankönyvekkel rendelkeznének, de ezek többnyire nem állnak rendelkezésre. Az idegennyelv-oktatásban az elmúlt évtizedben megsokszorozódott az új nyelvkönyvek száma. A könyvkiadók szívesen adnak ki ilyen könyvet, mert biztos számíthatnak arra, hogy el is tudják adni. A szaknyelvoktatás azonban a kiadók mostohagyereke. Bár volna rá igény, de egy-egy szakterületre specifikus nyelvkönyvet kiadni valószínűleg mégsem érdemes. Egyedül a kereskedelem, a vendéglátás és az idegenforgalom területén találunk elvétve néhány olyan könyvet, melyet például egy szakközépiskolában is használni lehet. A 2000/2001-

es hivatalos tankönyvlistán 448 angolkönyv között mindössze két szaknyelvi anyagot¹ találtam, míg a 230 németkönyvből négyet.²

A szaknyelvoktatásban sokan próbálkoznak olyan megoldással, hogy a célnyelvi ország tankönyvét használják a szaknyelvoktatás céljára. A probléma azonban az, hogy ezek a tankönyvek anyanyelvű tanulók számára készültek, akik ennek a könyvnek a segítségével sajátítják el szakismereteiket. A tankönyv tehát nem a nyelvet, hanem a szakmát tanítja, így a nyelvtanuló számára igen csak nehéz. Ezek a tankönyvek szakmai-tartalmi és nem nyelvi (nyelvtani, lexikai) progresszióra épülnek, a tanár számára is sok gondot okozva ezzel.

5) A szaknyelvoktatás néhány alapvető módszere

Miképp lehetne a szaknyelvi órákat módszertanilag hatékonyabbá tenni? Az eddig leírtak alapján két sarokpontra kell figyelni: *a)* a szakmaspecifikus helyzetekre és szerepekre, valamint *b)* a szakszövegekre.

a) A kommunikatív szerepgyakorlatokban a szituatív adekvátság elérése lehet a fő cél, amihez modelldialógusok nyújthatnak kezdeti segítséget. Fontos a hallás utáni szövegértés fejlesztése is. Jelenleg a különböző hazai szaknyelvi vizsgák – ha egyáltalán mérik a hallás utáni szövegértést – nem autentikus szövegeket alkalmaznak vizsgafeladatként. A vevő vagy vendég azonban autentikusan – sokszor regionális dialektusban – fog megszólalni. Ha erre nem készítjük fel a nyelvtanulót, joggal érezheti azt, hogy nem tanulta meg kellőképpen a nyelvet.

A szóbeli megnyilatkozás fejlesztése az alapszinten, illetve az ügyféllel (vevő/vendég) való kapcsolatban szükséges. Magasabb szinten ehhez kapcsolódik még az írásbeli oldal, ezen belül is az írott szöveg értése.

b) A szakszövegek kiválasztásánál autentikus szakszövegekre kell támaszkodni. A szövegfajta komplexitása egyben iránymutató ahhoz is, hogy melyekkel lehet már kezdő szinten foglalkozni (pl. árlista, étlap stb.), s melyekkel a nyelvtudás egy magasabb szintjén (pl. használati utasítás). Funk és Ohm a szaknyelvoktatáshoz készült kézikönyvükben sok jó tippet adnak, miképp lehet elsajátítani az idegen nyelvű szakszövegek feldolgozását, a megfelelő olvasási stratégiákat. Kezdő lépésként pl. a következőket ajánlják:

A SZAKSZÖVEGOLVASÁS „MENETRENDJE”

Ha szakkönyvet akarok olvasni:

Hol találom azt, amit keresek?

- tartalomjegyzék,
- szakszójegyzék,
- listák és táblázatok a könyv elején és végén.

Ha kinyitottam a könyvet:

Mi hol van a szakkönyvben?

- felépítés,
- címek,
- utalások a szövegben,
- lábjegyzetek.

Mielőtt elkezdek olvasni:

Mit tudok már a szakról/témáról?

Milyen segítséget nyújt a könyv?

- képek, ábrák,
- grafikonok, diagrammok,
- szövegszerkezet,
- szövegkiemelések.

Olvasás közben:

Hol és hogyan találok segítséget?

- az ismeretlen szóban,
- a mondat folytatásában,
- az egész szövegben,
- a szövegen kívül (pl. kérdések, szótárak stb.).

(vö. Funk/Ohm 1991, 9)

Az említett kézikönyv számos jó tanácsot ad a szakszókincs feldolgozásához, a nyelvtani szerkezetek felismeréséhez és a szövegfeldolgozás módjához.

A lexika szintjén bemutatja és gyakorlatokat is mutat arra, hogy miképp lehet jelentéseket képzett, illetve összetett szavakból felismerni, melyek a szaknyelv tipikus képzői. Mondatszinten a logikai összefüggések (ok-okozat, cél stb.) felismerésének módját tárgyalja, ebben bizonyos mondatípusok és kötőszavak játszanak szerepet. Ezek egyben egyes szövegfajták tipikus mondatmodelljei. A szakszövegek feldolgozásához hasznos tanácsokat ad a tanárnak, ezeket „szabályként” így foglalja össze:

1) szabály: minden szöveget alaposan elő kell készíteni;

2) szabály: a tanulók meglévő (szakmai és nyelvi) tudását olvasás előtt aktivizálni kell;

3) szabály: a szöveg lényegét először szemléltetve kell megértetni, csak ezután jöhet maga a szöveg;

4) szabály: konkrét példából kiindulva kell az elvontabb szöveg felé haladni;

5) szabály: a szöveg lényegét előbb szóban, nyelvileg egyszerűbb szinten kell megbeszélni, csak azután térjen át a tanuló az írott, nyelvileg összetettebb formára (vö. Funk/Ohm 1991, 97).

Ez a néhány példa talán elegendő arra, hogy a feladat világos legyen: a szaknyelvi oktatásban elsősorban a szaknyelvi szituációs adekvátságra és a kellő szaknyelvi szövegkompetencia kialakítására és fejlesztésére kell a fő hangsúlyt fektetni. Ebben sokat segítené, ha a szaknyelvi vizsgák is figyelembe vennék az itt összefoglaltakat, illetve az idevágó szakirodalmat, valamint a külföldön már bevált gyakorlatot. Jelenleg a szaknyelvi érettségi döntő része fordításból áll,³ jöllehet erre csak nagyon kevés szakembernek lesz szüksége, s főleg nem a vendéglátóiparban. A közvetlen, egynyelvű kommunikáció annál fontosabb. Ezért kell mind a nyelvoktatásban mind a vizsgákon arra törekedni, hogy a (szakmai) kommunikatív kompetencia fejlesztése a szakmaspecifikus nyelvórákon is megvalósuljon.

JEGYZETEK

- ¹ Magyarics-Szabó: *Always at Your Service*. Nemzeti Tankönyvkiadó; és Deák: *Budapesti séták angol nyelven*. Kereskedelmi és Idegenforgalmi Továbbképző Intézet.
- ² Lehoczky-Vogelné-Karlhuber: *99 Prozent. Deutsch im Handel*. Nemzeti Tankönyvkiadó; Winternitz: *Budapesti séták német nyelven*. Kereskedelmi és Idegenforgalmi Továbbképző Intézet; Emericzky-Molnár-Olaszy: *Légy otthon a gazdaságban!* Grimm; Lőrincz: *Német nyelv az idegenforgalomban, vendéglátóiparban és a szállodaiparban*. Középfok. Paginárium.
- ³ Vö. Einhorn, 1998. pp. 115–124.

IRODALOM

- Dannerer, Monika. „Wirtschaftsdeutsch in Ungarn. Eine empirische Studie über Bedarf und Probleme.” in: *Info DaF* 19, 1992/3, pp. 335–349.
- Dathe, Marion. „Interkulturelles Training im Studienfach Interkulturelle Wirtschafts-kommunikation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.” in: Knapp-Potthoff, Annelie/Liedke, Martina (szerk.). *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Iudicium: München, 1997, pp. 107–124.
- Ehnert, Rolf. „Kurze Einführung in die Linguistik und Didaktik von Fachsprachen.” in: Henrici, Gert/Kohn, János (szerk.). *DaF-Unterricht im Spannungsfeld zwischen Forschung und Praxis*. Szombathely, 1997, pp. 7–17.
- Einhorn Ágnes. „Az 1997. évi német nyelvi érettségi áttekintése.” in: Einhorn Ágnes (szerk.). *Vizsgatárnyak, vizsgamodellek I. Német*. OKI: Budapest, 1998, pp. 97–124.
- Funk, Hermann/Ohm, Udo. *Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung*. Bonn, 1991.
- Funk, Hermann. *Berufsbezogener Deutschunterricht*. 1992.
- Hardicsay Péterné. *Arbeit mit wirtschaftlichen Fachtexten im DaF-Unterricht*. Szakdolgozat. Budapest, ELTE, 1999.
- Kiefer Ferenc. „Helyzethez kötött megnyilatkozások.” in: *Modern Filológiai Közlemények*. Scholastica: Miskolc, 1999. I. évf. 1. sz. pp. 8–23.
- Milojević, Jasna. „Einige praktische Überlegungen bei der Konzeptentwicklung eines Fachlehrbuchs.” in: *Europäische Integration und Mitteleuropa. Deutschunterricht im Wandel. Konferenzbericht*. Zagreb, 1996, pp. 79–82.
- Schleyer, Walter. „Sprache in fachlicher Verwendung und Fremdsprachenunterricht.” in: Ehnert, Rolf (szerk.). *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 1989, pp. 197–256.
- Sugitani, Masako. „Das Selbstkonzept im Sprachverhalten.” in: Knapp-Potthoff, Annelie/ Liedke, Martina (szerk.). *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Iudicium: München, 1997, pp. 41–64.
- Tankönyvi Adatbázis-kezelő Rendszer 3.2.* (Tankönyv- és Segédkönyvjegyzék 2000/2001) OKI Információs és Informatika Központ: Győr, 1999.
- Wardhaugh, Ronald. *Szociolingvisztika*. Osiris-Századvég: Budapest, 1995.
- Zavorović, Andrea. „Die Rolle der deutschen Sprache im kroatischen Tourismus.” in: *Europäische Integration und Mitteleuropa. Deutschunterricht im Wandel*. Konferenzbericht. Zagreb, 1996, pp. 83–85.

Nyelvi tabuk és eufemizmusok az egészségügyben

A tabu és eufemizmus nyelvészeti jelentősége

A tabu és az eufemizmus szabályozó, illetve kímélő funkciót tölt be egymáshoz való viszonyunkban. A tabu esetében az annulláció, a hatályon kívül helyezés érvényesül; az eufemizmus viszont csak elmozdulás ebbe az irányba, a folyamat megakad egy közbülső szinten, így elsősorban a kímélet, a tompítás lesz szavaink eredménye (Lajtai 1999). Nem minden esetben érvényesül azonban a másakra való figyelem a fenti két fogalom esetében. Sokszor épp saját magunkat kíméljük meg kellemetlen helyzetektől; s előfordul, hogy az orvos azért eufemizál, mert nem akarja saját magát kitenni a rossz hír közlésével járó negatív hatásnak.

Minden kor más-más módot talál a tabuk, eufemizmusok felhasználására. Az utóbbi tíz évben, tehát 1990 óta a magyar társadalom egyfajta „célracionális” gondolkodásra tért át. Megváltoztak az emberi kapcsolatok, így a presztízs is átértékelődött; újraértékelődött az orvos-beteg kapcsolat, és újfajta szerephez jutottak a betegek a betegjogok előtérbe kerülésével.

A tabuk, eufemizmusok jelenléte azonban szakmánként is különbözik. Az orvoslásban, egészségügyben különösen lényeges, hogy hogyan használjuk őket, hiszen nagy jelentősége van annak, hogy az orvos betegre gyakorolt hatása megmaradjon, hogy jó, bizalmas viszony legyen közöttük. Mára az orvos-beteg kapcsolat azért értékelődött át, mert amíg korábban az Egészségügyi Törvény is szentesítette a tájékoztatásra vonatkozó tabut, aza kitételrel, hogy nem kötelező az orvosnak közölni a beteggel, ha halálos beteg vagy gyógyíthatatlan, addig 1990 óta ezt a tabut törvényileg is feloldották. Vagyis egyfajta kommunikációs kényszerhelyzetbe kerültek az orvosok; a tájékoztatás módjáért, formájáért azonban mindenki egyénileg felel. Az orvos egyéni felelőssége minden elhangzott szó. Mindezek fényében el kell gondolkodnunk azon, hogy milyen szerepe alakult ki napjainkra a tabunak és az eufemizmusnak az egészségügyben. Az egészségügy nyelve gazdag tárháza mind a tabuknak, mind pedig az eufemizmusoknak. Talán meglepő, de valószínűleg mindannyian tapasztaltuk már, milyen sokat számít az orvos szava, fogalmazásmódja, beteg felé fordulása. A szavak gyógyító ereje, a bizalom és remény megteremtése a gyógyítás kezdete. Az orvosnak tehát, ha úgy tetszik, szinte nyelvésznek és pszichológusnak is kell lennie egyben, és nem mindegy, hogyan fog hozzá „nyelvileg” a beteg gyógyításához.

Mindehhez meg kell határoznunk a tabu és eufemizmus fogalmát nyelvészeti szempontból is.

A *tabuban* elsősorban negatív címkézés, negatív metafora rejlik. Valami olyan fogalmat tarrak, amelynek nyelvi kifejezése negatív érzéssel, félelemmel, borzongással tölt el bennünket vagy éppen bizonyos vallások, hiedelmek szerint halálos veszélyt hordoz magában. Mindemellett kényelmetlen, kényes helyzetet is szülhet a tabu, gondoljunk csak a személyes problémákra, olyan betegségekre, amelyek nevének említése sérti a szeméremérzést, és szomorúságot, végső elkeseredést válthat ki, ha történetesen az ilyen betegségben szenvedő is tanúja az adott helyzetben a tabu szó elhangzásának. A tabu szó mögött rejlő tény valamilyen módon sérti, illetve zavarba hozhatja az egyént. Erre példa az az eset is, amikor külföldi fiatalok előszeretettel tanulnak meg vulgáris magyar szavakat, hiszen számukra az idegen nyelv eufemizmusként szolgál, nem érzékelik a jelentést, viszont e szavakkal zavarba hozhatnak másokat, sérthetik az anyanyelvi beszélők szeméremérzését. A tabu nyelvi jelentősége tehát összefügg a zavar, szomorúság, elkeseredés, halálfélelem, betegség, testi tökéletlenség, lelki bajok stb. pszichikai feldolgozásával.

Az *eufemizmus* ezzel ellentétben a kicsinyítés, a pozitív metafora, illetve metonímia, a külső leírás, a nyelvi finomítás, hatástalanítás, tompítás, szépítés stb. nyelvi eszköze. Nyelvi és pszichikai összefüggései egy adott helyzet megmentésére irányulnak. Mindenképpen pozitív külszint, megfogalmazást próbál adni egy kellemetlen, nem túl vonzó, esetleg elkeserítő, szomorú, ijesztő, a beszélő tekintélyét csobító, esélyeit rontó tulajdonságnak, fogalomnak. S mivel a jelölő és jelölt nagy mértékben hatnak egymásra, a jelölő finomításával a jelölt fogalom, a jelentés is veszít élességéből, negatív hatásából, esetleges drasztikusságából.

Az egészségügy nyelvében különösen is jelentős szereppel bírnak az eufemizmusok, hiszen az orvosi nyelv többé-kevésbé zárt szaknyelvi jellegénél fogva rengeteg olyan kifejezést tartalmaz, amelynek jelentése latinos, illetve szakmai műveltség híján laikusok számára nem világos. De szívesen szépítenek a betegek is, sőt az egészséges ember is nagyobb előszeretettel használja az enyhébb jelentésű szavakat, mint direktebb szinonimáikat. Korunk legrettegettebb betegsége, a rák sem ilyen formában hangzik el a legtöbbször, mivel durva, kegyetlen szónak számít. Helyette inkább laikusok, betegek részéről a *ciszta, tumor, daganat, áttét, probléma, betegség, rendellenesség, csomó* használatos; az orvosok pedig az előbb említettekén kívül szaknyelvi szavakkal helyettesítik: *rosszindulatú betegség, daganatos megbetegedés, csontvelő nem normális működése, kóros sejtszaporulat, daganat szövet, szövetszaporulat, szövetburjánzás, elváltozás, kóros sejtek elváltozása, nem jó indulatú elfajulás*.

Ha történetileg szemléljük az eufemizmusokat, látható, hogy egy idő után minden eufemizmus elveszíti tompító hatását és már túlságosan egyértelműnek számít. Így egész eufemizmus sorozatokat állíthatunk fel, amelyek időről időre váltják egymást. A múlt század második felében például teljesen elfogadottan használták a *hülye* szót az elmebetegekre. Ez változott azután *tébolyodottra*, majd következtek az *elmebajos, kedélybajos, elmebeteg, kedélybeteg, dementiában szenvedő, lelki beteg, idegbeteg, idegi problémákkal küzdő, idegalapon rokkant* (Grétsy és Kovalovszky 1980) stb. kifejezések. Természetesen az itt felsorolt szavak a köznyelvben használatosak általánosságban és nem teljesen ugyanarra a betegségekre vonatkoznak. Mindenesetre láthatjuk, mennyire fontos a nyelvi megfogalmazás a betegségek területén. A következőkben az orvos nyelvhasználata kerül reflektorfénybe, amely ma már nem csupán nyelvi, de egészségügyi problémává is vált.

Az orvos-beteg kommunikáció ma

Az orvos és a beteg között lezajló párbeszédnek irányítása mindig az orvos kezében van. Így van ez már régtől fogva. Mégis az utóbbi időben megváltozott a beteg és az orvos viszonya. Ma úgy tűnik, hogy a régi társadalmakban az orvos inkább a biológiai erők játékanak asszisztense volt, aki rangrejtve még mindig papi szerepét folytatta tovább, megkönnyítve a lelki szenvedést, halált, mert vigaszt adott, a segítő szülő pszichés illúzióját keltette. Ma azonban az – elsősorban testi – szenvedés enyhítése, gyógyítása olyan magas szintre jutott, hogy igazán súlyos állapotban levő betegek ritkábban kerülnek az orvos szeme elé. Legtöbbször már a betegség korai, gyógyítható stádiumában találkozik az orvos a beteggel. Ebből következik azonban az is, hogy a beteg már nem érzi magát annyira függőnek az orvostól, viszonyuk megváltozott. A modern beteg nem annyira tisztelettudó, mint régebbi társai. Nem kooperál olyan könnyen, elvárja az orvostól, hogy „szóba álljon velem”, nem paternalisztikus viszonyt vár, hanem partnerkapcsolatot. Ezért az orvos kikérdező, tájékoztató módszere sem lehet már a régi. A helyesen vezetett beszélgetésben jelentős indulati vagy emocionális feszültség vezetőddé lehet. Ugyanakkor a megértő, személyes orvosi viszonyulásmód pozitív élmény, lélektani ajándék a beteg számára, melynek következményeként önérzete erősödik (Buda 1994).

Nyelvi tabuk és eufemizmusok az egészségügyben

A következő megfigyelések elsősorban nyelvészeti vonatkozásúak. Kitűnik belőlük azonban, hogy milyen fontos az orvos-beteg kommunikáció. Interjúkat készítettem betegekkel, orvosokkal, illetve anamnézis-felvételeknek voltam fül- és szemtanúja. Az anamnézis-felvételek során az orvos megkérte a beteget, meséje el, hogyan is kezdődött a betegsége, milyen panaszai voltak, mit vett észre, majd milyen gyógykezelésnek vetették alá az évek során. Sok páciens számára megkönnyebbülést és egyfajta jó érzést jelentett, hogy szakember előtt beszélhet panaszairól. Gyakran fordult elő azonban az is, hogy a betegek nehezen fogalmazták meg intimebb vagy súlyosabb problémáikat, a kényesebb vagy tabu témák esetében inkább éltek elhallgatással, nem verbális kommunikációval és jellemző volt az eufemizmusok használata minden lehetséges módon.

Megfigyeléseim szerint elsősorban három téma köré csoportosultak az egészségügyi tabui és azok eufemisztikus elkerülési mechanizmusai: a *szemérem*, a *rossz prognózis* és az *önvédelem* tabufogalmi köré.

A *szeméremérzés* az orvos-beteg kapcsolat egyik legfőbb befolyásoló tényezője. Nem könnyű fizikailag levetkőzni egy idegen előtt, még ha orvos is az illető, de nyelvileg sem egyszerű olyan intim problémákról beszélni, amelyekről nem nagyon beszél az ember, hiszen az emésztéssel vagy éppen a genitáliákkal kapcsolatos. A szemérem érzését elsősorban az urológiai, valamint a nőgyógyászati vizsgálatok során kell leküzdeni, de jelen van a bőr- és nemikórtani klinika, valamint az STD-HIV osztály betegek esetében is.

A *rossz prognózis*, vagyis a rossz hír közlésének tabuja elsősorban az orvos problémája, szemben a szemérem-tabu főként beteg-tipikus mivoltával. A rossz hír közlése minden orvos számára nehéz. A fentebb már említett 1990 előtti gyakorlatban az orvosok egyszerűen elhallgatták a súlyos, gyógyíthatatlan betegség tényét a páciens előtt, csak a rokonok tudhatták az igazságot, a betegnek tulajdonképpen mindenki hazudott vagy nem a teljes igazságot mondta. 1990-ben azonban az Egészségügyi

Törvény eltörölte azt a bekezdést, amely megengedte az orvos számára, hogy ha úgy ítéli meg, nem köteles a beteg tudtára adni a súlyos betegséget. Mindez még az imént említett paternalisztikus viszonyból fakadt. 1990 óta tehát köteles az orvos mindenről tájékoztatni a beteget, de a törvényhez nem mellékeltek nyelvi útmutatót, vagyis hogy hogyan lehet ilyen tényt közölni a beteggel. Ezt ma minden orvos a saját kárán tanulja meg. Mindez megelőzhető lenne, ha már az egyetemen nagyobb súlyt fektetnének a kommunikáció és nyelvi megfogalmazás tanítására. A rossz prognózis tabu helyzetei elsősorban az onkológia, hematológia, újszülött-koraszülött osztály gyakorlatában fordulna elő.

Az *önvédelem*-tabu helyzete igazán nincs osztályhoz és betegséghez kötve, valamint éppúgy előfordulhat a beteg, mint az orvos részéről. Önvédelemből eufemizálhat a beteg, ha súlyos problémáiról beszél, vagy hozzátartozója betegségéről, de az önvédelem jelenik meg az orvos részéről is, ha azért szépít, hogy elkerülje a beteg érzelmi kitöréseit. Ez szerencsére ritkábban fordul elő. Ez utóbbi példa orvosi körökben is vita tárgya. Blasszauer Béla szerint az igazság megmondása sohasem lehet brutális, még akkor sem, ha maga az igazság az. *Orvosi etika* című könyvében példát hoz a „rövid közlés” esetére. Egy doktornő a rossz prognózis rövid, érzelemmentes közlését javasolja azon az alapon, hogy „nem ad saját magának időt, hogy az amúgy is bizonytalan, félelmeiktől gyötört betegre átvigye a saját szorongásait, ami a közlés után azonnal megszűnik. A „rövid közlés” nem az időnyerést szolgálja, hanem ugyanaz a célja, ami a sebészkes élének. Segít, hogy ne okozzon nagyobb sérülést, mint ami elkerülhetetlen” (Nagy 1976).

Ez a tájékoztatómód meglehetősen brutális – írja Blasszauer Béla, mert akit teljesen felkészületlenül ér az orvos négy szemközti közlése: „Mivel későn jött, már nem lehet magán segíteni”, annak emberfeletti erővel kell rendelkeznie, hogy a váratlan hírral megbirkózzék. A szakmailag és emberileg elfogadható beteg-tájékoztató időt, fáradságot, türelmet és olyan orvos-beteg kapcsolatot igényel, amelyben dialógus, kétoldalú személyes beszélgetés folyik. A felvilágosítás mértéke, időzítése és adagolása természetesen függ a betegség stádiumától, a gyógyítás lehetőségétől, a beteg intelligenciaszintjétől, emocionális állapotától stb. Alapjában véve azonban a felvilágosítás sikerét az orvos *kommunikációjának módja és hatékonysága* biztosítja (Blasszauer 1999).

Nagy doktornő példája tipikus esete az önvédelem tabujának. Minél előbb túl lenni a rossz hír közlésén, mindegy milyen áron.

Az önvédelem a betegek esetében kapcsolódhat az előző két tabufogalomhoz, hiszen ott elsősorban nekik kell kínos témákról úgy beszélni, hogy az a beszélgetésben résztvevő számára, de főként saját maga számára elviselhető legyen. Ebben sokat segíthet nyelvileg is az orvos, hiszen orvosi szakszavakkal segítségére siethet a betegnek. Erre azonban később még visszatérek.

Esettanulmányok a tabu és eufemizmus szemszögéből

Elsőként a szemérem tabu megjelenésére hozok példát. Az esetnek a budapesti Urológiai Klinikán voltam tanúja.

1) 75 éves férfi beteg. Értelmiségi. Prosztata műtét vár rá.

Beteg: A betegség úgy kezdődött, hogy *problémák voltak a vastagbelemmel*.

Orvos: Milyen problémák?

Beteg: Ilyen *vastagbél érzékenységem* volt, *puffadás*, *hasmenés*, *szelek*, még a

fogságból hoztam magammal. Most *itt lent fáj* (hasa alját nyomkodja). Többször vizsgáltak a Kútvölgyiben. Pár évvel ezelőtt aztán 10 kilót fogytam.

Orvos: Mivel hozza ezt összefüggésbe?

Beteg: Ezzel az *izével* hozom összefüggésbe. Akkor a Kútvölgyiben vastagbél tükrözésem is volt, földugtak egy csőszerű valamit. *Itten találtak valami fordulatot és itt fölgülemlett valami lerakódás és bacilus.*

Orvos: Ez nem volt rosszindulatú, tehát nem volt rákos?

Beteg: Nem, nem. Alaposan kimostak, három liter keserűvizet ittam hashajtónak és vártam a hatást.

Orvos: Vagyis?

Beteg: Hát *alaposan kiment minden*, de nem pucolódtott ki rendesen.

Mostani problémám az, hogy csináltak egy ultrahangot és mondták, hogy megnagyobbodott a prosztatata. Tudtam, hogy ez egy megnagyobbodott mirigy.

Orvos: Mi volt a panasa?

Beteg: Éjjel többször *ki kellett mennem*, aztán *gyorsan kellett találnom az utcán vécét* vagy *haza kellett sietnem*...

Orvos: Hirtelen vizelési inger, ugye?

Beteg: Igen.

Orvos: Most milyen műtét lesz?

Beteg: Valószínűleg *fölnyitják teljesen*.

Orvos: Köszönöm szépen.

Ez a beteg tipikus példája annak, hogy hogyan kerüljük el a testi funkciók néven nevezését. A *problémám volt a vastagbelemmel, a puffadás, a szelek*, mind erre utalnak. A *fordulat, lerakódás, bacilus* szavak viszont az orvosi kifejezések hétköznapi helyettesei, hiszen ezt már nem tudta megjegyezni a páciens. Nagyon szép és eufemisztikus kifejezések a *ki kellett mennem, gyorsan találnom kellett egy vécét*. Fontos mozzanat, hogy az orvos itt segítségére siet a betegnek a pontos kifejezés megadásával, ami sok esetben nagyon pozitív hatással lehet a betegre.

2) 65 éves nő beteg, tanárnő.

Beteg: Három évvel ezelőtt kezdődött a *problémám, imitt-amott egy-egy csöpp vizelet volt*, ezen kívül mást nem éreztem. Ezt főleg akkor éreztem, amikor dombon lefelé mentem. Egy urológus doktornő azt mondta, hogy hurutos a hólyagom. Aztán egyszer a Tátrában kirándulás közben *olyan helyzetek adódtak, hogy végigfolyt a lábamon* és észre sem vettem. Emelésnél, felállásnál most is van, hogy *pár csepp elmegy*. A régi gyógyszereknél a vizelés bizonyos mértékig csökkent.

Orvos: A műtétről tudja, ugye, hogy a hasát felnyitjuk, aztán a hüvelyen keresztül benyúlunk és felvarrunk. Lesz benn egy katéter egy darabig, aztán ezt eltávolítjuk. Lesz olyan érzése, hogy gyakran kell vizelni, előfordulhat, hogy véres lesz a vizelet

Az anamnézis során a beteg megpróbálta a legszebben kifejezni a betegségére vonatkozó tapasztalatokat. Az *imitt-amott egy csöpp vizelet volt*, és a *végigfolyt valami a lábamon*, a *probléma* mind a vizeletre utal, mindegyik ezt a szót helyettesíti. Vagy hétköznapi szóval a pisit. A szemérem érzés itt egyetlen egyszer, az anamnézis elején engedni megnevezni a mondatok tulajdonképpeni tárgyát, azaz a vizeletet, ettől kezdve azonban végig utalásokkal, elkerülésekkel él a beteg, hogy ne kelljen újból megneveznie a kellemetlen szót. Az elhallgatás jellemző eufemizmusai ebben az esetben: *olyan*

helyzetek adódtak, hogy végigfolyt a lábamon, főleg akkor éreztem, amikor dombon lefelé mentem.

Itt elsősorban az önvédelmi mechanizmus érvényesül, a kellemetlenség elkerülése.

A következőkben a rossz prognózis esetére látunk majd példát, valamint azokra az elkerülési mechanizmusokra, amelyek mind az orvos, mind a beteg részéről nyilvánvalóan más-más okból kifolyólag. A rossz prognózis tabuja és a tényekre vonatkozó tompított kifejezések az onkológiai, valamint a hematológiai osztály betegeinél, illetve hozzátartozóiknál érhető leginkább tetten. Elsőként egy budapesti gyermekklinika onkológiai osztályán készült interjú szolgál példával:

3) Egy édesapa 9 éves kisfiáról beszél.

Édapa: Úgy kezdődött, hogy fáj a mellkasa. Elvittük gyerekorvoshoz, aztán fáj a torka három hétig, megröntgenezték a gerincét, de nem vettek észre semmit. Aztán azon a pénteken leesett a lépcsőn. Vasárnap kimentünk szánkózni, de nem tudott feljönni a dobon, aztán otthon megint elesett. Az orvosi ügyelet utalt be ide a klinikára és *itt derült ki, hogy mi van*. Az amerikai úton megműtötték volna, de az első felvételek nem sikerültek, *mert elmozdult mindig...* Most itt kezelik, most kapjuk majd az ötödik kezelést, és lesz még egy műtétünk... Őt egyébként itt műtötték meg a hátán, *mert itt nyomta neki a gerincvelőt* és azért bénult le a lába. *De csak azt a részét vették ki, ami nyomta a gerincvelőt.*

Az édesapa kisfia betegségéről beszélt. A rövid beszámolóból kiderül, mennyire szorong kisfia élete miatt. Ez a szorongás elsősorban abban nyilvánul meg, hogy egyáltalán nem nevezi meg fia betegségét, kizárólag utalásokkal él. Még csak nem is eufemizál, nem nevezi meg másként, finomabban a daganatos betegséget, hanem egyszerűen kihagyja mondanivalójából azt a szót, ami a betegségre utalna.: *a klinikán derült ki, hogy mi van*. Végig alany, illetve tárgy nélküli mondatokban beszél: *az első felvételek nem sikerültek, mert elmozdult mindig*. A legnyilvánvalóbban azonban az utolsó mondatokban hallgatja el a betegség közvetlen kiváltó okát: *őt itt műtötték a hátán, mert itt nyomta neki a gerincvelőt*. *De csak azt a részét vették ki, ami nyomta a gerincvelőt*. Csak sejtjük, mi nyomta a gerincvelőt és minek a részét vették ki az operáció során. Nyilvánvalóan a szituációból kiderült, ezért a lehető legkevésbé direkt módon mondja el azt, amin eddig keresztülmentek.

Az Urológiai Klinikán hangzott el a következő párbeszéd:

4) 52 éves nőbeteg.

Beteg: Kint voltam Hollandiában és elkezdtem vért pisilni. Gyermekkoromban volt vesegyulladásom, gondoltam biztos valami baj van megint a vesémmel.

Orvos: Mire gondolt?

Beteg: Én nem gondoltam akkor rákra. *Mindenre gondoltam, de arra nem.*

Orvos: Nem is biztos, hogy az.

Ebben az esetben a beteg a korábbiakkal ellentétben éppen azzal rendíti meg az orvost, hogy kimondja, *én nem gondoltam akkor rákra*. *Mindenre gondoltam, de arra nem*. Erre az orvos már csak megpróbál egy utolsó reménysugarat adni azzal, hogy nem is biztos, hogy arról van szó. Miannyian tisztában vagyunk azzal, ha daganatról, tumorról olvasunk, vagy ezeket a szavakat halljuk, akkor nagy valószínűséggel a hétköznapi szóval kifejezett rák betegségről van szó. Mégis sokkoló hatása van ennek a szónak, erre utalt a beteg érzelmi kitörése is. Nem elhanyagolható tehát az eufemizmusok szerepe a rossz hír közlésénél.

Az önvédelem tabuja és annak elkerülései szinte mindegyik példában megtalálhatók. Elsősorban a páciensek, illetve hozzátartozóik részéről, hiszen ők a saját bőrükön érzik, nem biztos, hogy gyógyítható a betegség, amiben szenvednek.

A tabu és az eufemizmus kérdését nem könnyű az egészségügy területén vizsgálni. Egyrészt azért, mert nagyon nehéz kézzel fogható adatokhoz hozzájutni, másrészt azért sem, mert nagyon sokszor egyéni döntésektől függ az egyes szavak, kifejezések használata, a tájékoztatás mértéke, megfogalmazása. Sok múlik az orvos szavain, ennek jelentőségét azonban az eddiginél komolyabban kellene venni, és az orvosképzésben is nagyobb hangsúlyt kellene kapnia. Azért sem elhanyagolható az ezzel való foglalkozás, mert az egész társadalmat érinti. Kolozsi Béla szavait idézve, kultúránkban a „nagy kérdések”, „nagy emberi témák” tabuvá váltak. Egyrészt az eddigiektől eltérő módon kellene ezeket a kérdéseket megközlíteni, másrészt egyfajta optimális szociális kezelésmód érdekében nem volna szabad elfojtani, tabusítani őket. Kultúránk pontosan ebben a másként kezelésben fogyatékos. Akár úgy is fogalmazhatunk, hogy mintegy az egyszerűség kedvéért fojtjuk el, tabusítjuk ezeket a kérdéseket, hiszen hétköznapien nem kezelhetők, más módszerünk pedig nincs rá. A pszichológia éppen a titkot állítja a tabuval szembe (nem a gátlástalan nyíltságot), mivel a tabu a titok patológiája, a rejtett, intímen és tapintatosan kezelendő elfojtása. Ennek megoldása ezért nem is a hétköznapi nyíltság inadekvát módszere, hanem a rejtett, titkos szféra tisztelete, kezelésének kialakítása, kulturális modelljének meghonosítása. (Kolozsi 1997.)

IRODALOM

- Blasszauer Béla (1999). *Orvosi etika*. Medicina: Budapest, pp. 95–96.
- Buda Béla (1994). *Fejezetek az orvosi szociológia és társaslélektan tárgyköréből*. TÁMASZ Alapítvány: Budapest, pp. 11–24.
- Grétsy László és Kovalovszky Miklós (szerk.) (1980). *Nyelvművelő Kézikönyv*. Akadémiai Kiadó: Budapest, pp. 327.
- Kolozsi, Béla (1997). „Mentálhigiénés szakemberjelöltek becslése egyes ‚tabuk’ súlyáról.” in: *Végeken*, vol. 8, nr. 4, pp. 15–19.
- Nagy, Margit (1976). „A kedvezőtlen kórisme közléséről.” in: *Orvosi Hetilap*, vol. 118, p. 13.

KOÓSZ MARGIT ÉS NAGY SZILVIA

Kisebbségi oktatás a pécsi gimnáziumokban

A következőkben egy kutatás első szakaszának eredményeit mutatjuk be. Célunk a pécsi nemzetiségi nyelvoktatás feltérképezése; majd ennek alapján hozzájárulás annak fejlesztéséhez. Fő célunk természetesen a magyarországi nemzetiségi gyermekek – és az őket nevelő iskolák – helyzetének javítása.

Úgy látjuk, hogy munkánk keretében fokozatosan körvonalazódik Pécs városának – mint regionális és megyeszékhelynek – saját nyelvpolitikája, pontosabban a nyelvi nevelést is magában foglaló oktatáspolitikája. Azt is gondoljuk, hogy egy ilyen távlatosabb gondolkodásnak olyannak kellene lennie, hogy valamennyi érdekelt fél számára (többség és kisebbségi iskola és szülő, tanár és tanuló, országos kormányzat és helyi önkormányzat számára) elfogadható legyen.

Ennek megfelelően ez a kutatás több részből áll, különféle módszerekkel végezzük. Ezekről a jövőben akkor számolunk be nyilvánosan, hogyha mondanivalónk üzenete túlmegy a város határain.

Lelőször a pécsi középfokú (gimnáziumi) nemzetiségi oktatás rendszerébe bekerülő tanulók nyelvi felkészültségét kívánjuk megvizsgálni. Két kisebbség – a német és a horvát – három intézményének 9. évfolyamos diákjai vettek részt a vizsgálatban. Német nemzetiségi oktatás a Leőwey Klára Gimnázium Német Nemzetiségi Tagozatán és a Magyar-Német Nyelvű Iskolaközpontban folyt 1999 és 2000 folyamán, horvát nemzetiségi oktatás pedig a Miroslav Krleža Horvát Általános Iskola, Gimnázium és Diákotthon tanulócsoportjaiban.

1. Pécsi nemzetiségi nyelven oktató gimnáziumok

1.1. Leőwey Klára Gimnázium

A német nemzetiségi nyelv oktatásában ez az iskola rendelkezik nagyobb hagyományokkal, itt 1956-ban indult meg a német nemzetiségi tagozat, először német nemzetiségi középfokú tanítóképzőként. Az 1958–59-es tanévben már indultak német nemzetiségi gimnáziumi osztályok is. Ekkor – a kémiát kivéve – minden tantárgyat német nyelven oktattak. A következő osztályok már csak a történelmet, földrajzot, német irodalmat és nyelvtant tanulták németül. 1978-tól az osztályfőnöki órák nyelve is német, 1989-től a biológiáé is. Az utóbbi tantárgy magyarul is tanulható, de a nagy többség a német nyelvű biológiát választja. 1985–86-tól a sok jelentkező miatt két, 1990–91-től már három párhuzamos osztály indult a német nemzetiségi tagozaton. Az 1996–97-es tanévtől néhány osztályban a testnevelés és az ének tanítási nyelve is német. 1995-ben az épületet felújították német alapítványi, illetve kormányzati, valamint fenntartói

segítséggel. A német nemzetiségi hagyomány ápolását szolgálja a honismereti szakkör, énekkar, táncgyűttes, a német karácsony, a sváb bálók, a gyűjtéssel egybekötött kirándulások, a német nemzetiség történelmet és irodalmat művelő szakköri foglalkozások, valamint az író-olvasó találkozók. A nyelvgyakorlást és az interkulturális kapcsolatokat szolgálják a diákcserék. Az iskola célja – amelyet a Pedagógiai Programban is megfogalmaz –, a nemzetiségi identitástudat erősítése, a német nemzetiségi értelmiség kialakítása. Diákjait a gondolkodás, a különböző képességek és a nyelvismeret olyan fokára kívánja eljuttatni az iskola, hogy képesek legyenek önálló ismeretszerzésre és az ismeretek biztos alkalmazására.

1.2 Magyar-Német Nyelvű Iskolaközpont

A másik német nemzetiségi gimnáziumi otatást nyújtó intézmény igen rövid múltra tekint vissza: Pécs Város Önkormányzata 1991-ben hozta létre 12 évfolyammal, felmenő rendszerben. Az oktatási program kidolgozása, a személyi és tárgyi feltételek biztosítása folyamatosan történt, a meglévő általános iskolai épület mellé 1993-ban 8 tantermes gimnáziumi szárny, többcélú sportterem és színházterem épült. Az iskolának már gazdag német nyelvű könyvtára van. Szakmai kapcsolatai is egyre fejlődnek.

Az intézmény nem zárt nemzetiségi iskola, hanem nyitott minden társadalmi csoport számára. A jól megalapozott nyelvi ismeretek mellett feladata a magyarországi német kultúra és hagyományok megismertetése, a jelenkori német kultúra értékeinek közvetítése.

1.3. Miroslav Krleža Horvát Általános Iskola, Gimnázium és Diákotthon

A horvát iskola jelentős múltra tekinthet vissza. Pécssett a szerb és horvát oktatás már 1952-ben megkezdődött. Az akkori iskola Állami Délszláv Általános Iskola néven alakult meg, öt tanuló csoporttal és nyolc nevelővel. Az általános iskolai alsós osztályok egy csoportot képeztek, a felsős osztályok pedig osztottan dolgoztak; ekkoriban összesen 73 tanulójuk volt. Az újonnan megalakult intézményben anyanyelvi oktatás folyt, minden tantárgyat „szerbhorvát” nyelven tanítottak.

1957-ig a tanulói létszám lényegesen nem változott. 1953-ban költözött az iskola abba az épületbe, amelyben 1983-ig működött; később egy megüresedett iskolai épületet kapott, amelyben jelenleg is üzemel. Az iskola 1992 óta – követve a politikai változásokat – kizárólag horvát nemzetiségi oktatást végez; abban az évben vette fel jelenlegi nevét is. Működése óta folyamatosan – így jelenleg is – meglehetősen alacsony, 12–15 fős osztálylétszámmal dolgozik; az iskolában nagyon kevés az általános iskolás korú, diákotthonban lakó gyermek.

Az iskola – különféle szakmai kitérők után – ma horvát nemzetiségi iskolaként működik, ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy két tannyelvű: nemzetiségi nyelven oktatja a horvát nyelvet és irodalmat, a történelmet, földrajzot. Az intézmény célul tűzte ki, hogy a magyarországi horvát nemzetiség felnövekvő generációjának megteremtse az anyanyelven való magas szintű tanulás és művelődés lehetőségét, melynek során sokoldalú ismereteket szereznek a mindenkori magasabb iskolai szintek eléréséhez, felkészítést kapnak az alapvizsga, majd az érettségi vizsga letételére és a felvételi vizsgán való sikeres szerepléshez. Nemzetiségi horvát iskolaként tekinti kiemelt feladatának a horvát identitástudat megőrzését és fejlesztését, a történelmi és kulturális hagyományok átadását, az asszimiláció megállítását az iskolában lehetséges eszközökkel.

1.4. A városi helyzetkép

A középfokú német nemzetiségi oktatásban jelentkező igényeket az említett két iskola öt párhuzamos osztállyal – ami kb. 180 főt jelent évfolyamonként – ki tudja elégíteni. Az iskolai oktatás befejezésével nem szűnik meg az ismeretek bővítésének lehetősége, mivel a német nemzetiségű érdeklődőket összefogja a Lenau Egyesület, minden korosztály vagy szakcsoport számára programokat biztosítva, a horvátok esetében pedig klub és horvát színház is működik.

Ezzel kapcsolatban megemlíthető, hogy Pécsen működik még a Gandhi Gimnázium, Európa egyetlen roma középiskolája, valamint egy angol és egy olasz kétnyelvű gimnázium; nem messze Pécsről, Mohácson pedig francia kétnyelvű gimnázium található. Pécs városának és vonzásvidékének szemmel láthatóan saját nyelvpolitikai arculata alakult ki.

Az általunk bemutatott három nemzetiségi gimnázium ebben a kontextusban működik. Céljaik és pedagógiai programjukban megfogalmazott feladataik hasonlóak. Egyformán törekednek a nemzetiségi identitástudat kialakítására és fejlesztésére, történelmi és kulturális hagyományok átadására, az asszimiláció megállítására. Mivel mindhárom intézmény nyitott, interkulturális oktatási programot is megvalósítanak ezzel, a kisebbségi nyelv elsajátítása mellett megismertetik tanulóikat a kisebbségi jogokkal is. Az iskolai program szerves része a nemzetiségi létből adódó értékek közvetítése, ápolása.

2. A felmérés

A vizsgálat céljai közt megfogalmazott kérdés úgy merül fel, hogy ezen gimnáziumok 9. évfolyamára beiskolázott tanulók milyen nyelvi ismeretekkel kerülnek az adott intézménybe. A feladatsor összeállításakor elsősorban olyan szakmai szempontok domináltak, amelyek keretében objektív mérési technikát igényeltek; megfelelő háttér hiányában azonban a beszédkészségnek és a hallás utáni értésnek a mérését nem tudtuk elvégezni az elmúlt időszakban.

A tanulók így négyféle, azonos típusú és megközelítőleg azonos nehézségű feladatot oldottak meg.

A feladatsor megírására tanórán került sor. A vizsgálattal szemben ellenérzést nem tapasztaltunk sem a pedagógus kollégák, sem az érintett diákok részéről.

1) A *cloze-teszt* jól bevált az idegen nyelvi tudás mérésére, elsősorban a mondat-szintű kontextus megértését és ennek felhasználni tudását méri. Vizsgálja a szövegértési készséget és az íráskészséget, eredményei a legmegbízhatóbbak, ezért a legobjektívebb képet adják a tanuló tudásáról.

2) Írásbeli vizsgán nem nélkülözhető a *nyelvtani teszt*, aminek során viszonylag rövid idő alatt, szöveggörnyezettel ellátott integratív nyelvtani feladatokat kell megoldani. Ez az eljárás egyszerre méri a nyelvi és kognitív képességeket, a nyelvi jártasságot. A nyelvtani teszt megbízhatósága nem kérdőjelezhető meg, hiszen minden egyes válasz meghatározott számú ponttal jutalmazható, az eredmény így százalékokban könnyen kifejezhető.

3) A *feladatválasztós teszt* igen elterjedt mérési technika, objektív mérőeszköz. A tanuló szövegértéséről a legmegbízhatóbb képet „igen-nem” típusú vagy feleletválasztós, mindenesetre konkrét kérdésekre adott konkrét válaszok tükrében nyerhetjük. Ez a tény egyúttal az értékelés megbízhatóságát is jelentősen növeli.

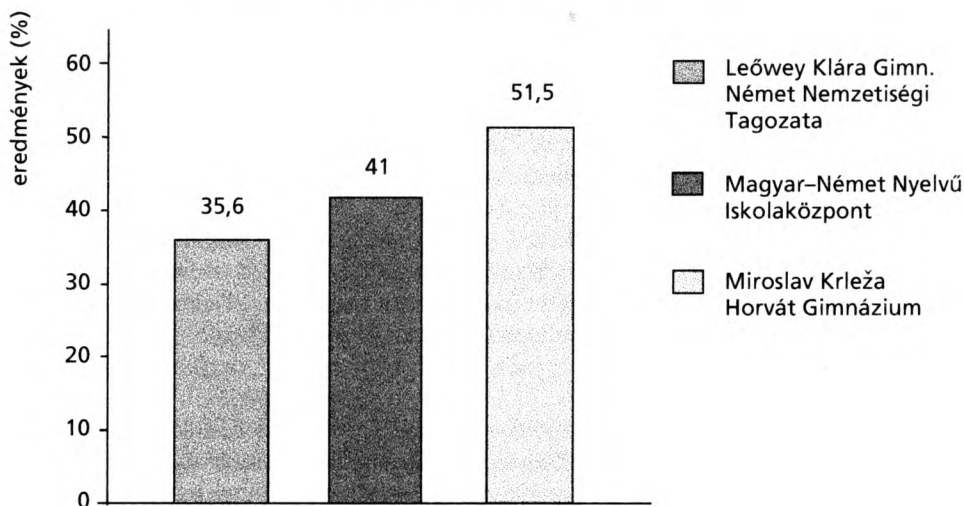
4) Az írásbeli kifejezőkészség értékelésekor egy alapvető kérdés merül fel: Hogyan lehet objektíven megítélni a tanuló írásbeli kompetenciáját időben limitált, egyszeri teljesítménye alapján? Az értékelés megbízhatósága érdekében vizsgálni kell a szókinccset, nyelvhasználatot, szellemi kreativitást, tehát a nem nyelvi értékeket jelentő oldalt. Az objektív értékelésnek így is maradnak akadályai, ezek csak úgy háríthatók el, ha nyelvhelyességet, helyesírást, nyelvi koherenciát, terjedelmet is értékelünk. A szubjektivitás így sem kerülhető el teljes mértékben, ezért az egységes értékelési elvek mellett kettős javítással élünk, melynek átlagolása adta a végeredményt.

3. Az eredmények bemutatása

Hangsúlyozni kell, hogy a jelen vizsgálati eredményekből nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, azok legfeljebb a pillanatnyi helyzetet tükrözik. Összehasonlítást mégis megkísérelünk tenni az érintett iskolák kapcsán, mert a vizsgált tanulócsoportok létszáma között lényeges eltérés nincsen, a beiskolázott tanulók válogatás után kerültek felvételre, és a vizsgálat célja annak megállapítása volt, hogy a tanulók lényegében milyen nyelvi tudásszinttel kezdik a gimnáziumi tanulmányaikat.

Az *első feladat* (1. ábra) egy integrált nyelvi teszt volt, amelyben a kihagyott szavak pótlásához szükség volt szókinccsre, és a megfelelő szófajú szó megtalálására. Itt a három iskola közül a horvát csoporté a legjobb, 51,5%-os teljesítmény; az egyéni teljesítmények között találhatunk 90%-ost, de 50% felett teljesített 18 fő a 23-ból.

1. feladat eredményeinek összehasonlítása



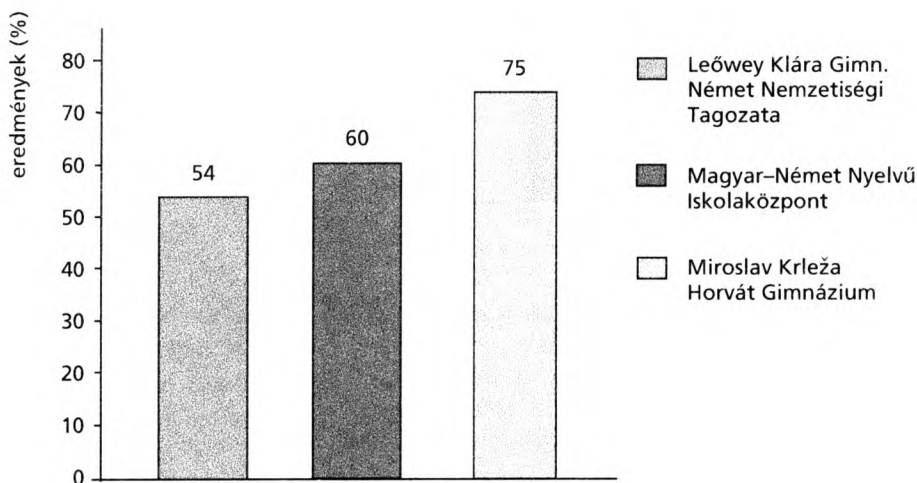
1. Ábra

A két német csoport közül a Leőwey Gimnázium 35,6%-os átlaga és a Magyar-Német Nyelvű Iskolaközpont 41%-a kissé gyengébbnek tűnik a horváttal szemben, ezt az eredményt magyarázhatja részint a feladattal kapcsolatos attitűdprobléma, részint pedig az, hogy nem találkoztak korábban hasonló feladattal. A Leőwey Gimnáziumban

a legjobb egyéni eredmény 65%, a Magyar-Német Iskolaközpontban 70% (ezt hárman érték el), a leggyengébb 5%, illetve 10%.

A 2. feladat (2. ábra) az írott szöveg értésének vizsgálata volt. Hiányos mondatokat kellett kiegészíteni a megadott négy lehetőségből. Az elért átlageredmény 54, 60 és 75% azt jelzi, hogy az első feladathoz képest itt sokkal könnyebb volt a jó megoldást megtalálni, kevesebb kreativitásra volt szükség. Hogy nem született magasabb átlageredmény, annak az oka abban kereshető, hogy a szöveg nehézségi foka megközelítette az állami középfokú nyelvvizsgán megkívánt szókincs, szókapcsolatok ismeretét.

2. feladat eredményeinek összehasonlítása



2. Ábra

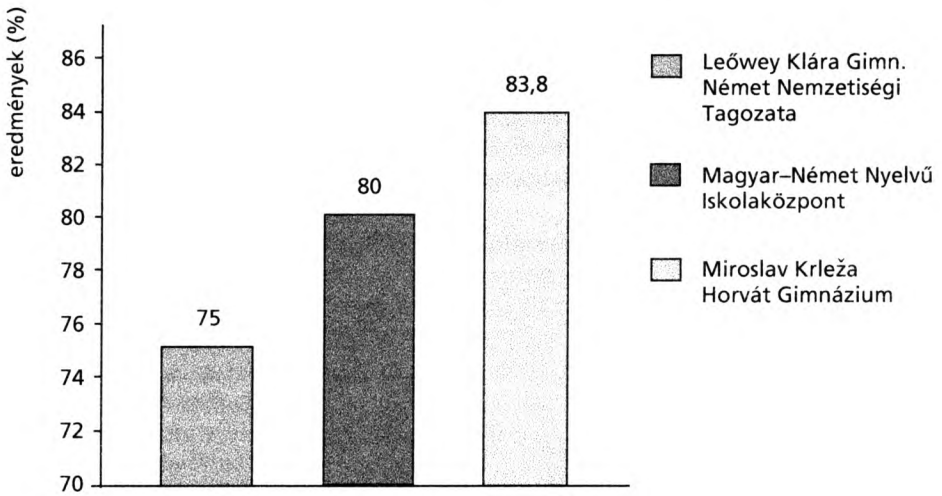
A Leőwey Gimnázium 54%-os átlageredménye nagy szórást mutat az egyéni teljesítményekben, előfordul 100%-os megoldás (2 fő), de 12-en produkáltak 80% feletti eredményt, az alsó mezőben 8-an teljesítettek mindössze 20%-ot, igaz viszont, hogy ugyanezek a tanulók az 1. feladatot is hasonló eredménnyel zárták.

A Magyar-Német Iskolaközpont 60%-os átlaga szintén hozott jó egyéni eredményeket, itt 15 tanuló teljesítette a feladatot 80% felett, két 10%-os eredmény mellett mindössze 3 fő produkált 20%-ot, ez azt jelentheti, hogy kisebb a gyengébben teljesítő tanulók aránya ennél a feladatnál, mint a másik iskolában.

A horvát nyelv esetében 75% az átlageredmény, 11 fő ért el 80% feletti eredményt, de a megírt 31 feladatból 27-en produkáltak 50%-os vagy annál jobb eredményt, ami kiegyensúlyozott teljesítményt mutat.

A 3. feladat (3. ábra) szövegértést mért, „igaz-hamis” típusú feladat volt, nem igényelt különösebb erőfeszítést; ezt jelzi – elsősorban a német nyelvnél – a 75, illetve 80%-os átlageredmény. A Leőweyben egy tanuló nem érte el az 50%-ot, a másik német iskolában minden diák 50% felett teljesített. A horvát nyelvnél a legjobb az átlag 83,8%, minden tanuló 50% feletti eredményt ért el, egy tanuló ért el 50% alatti eredményt.

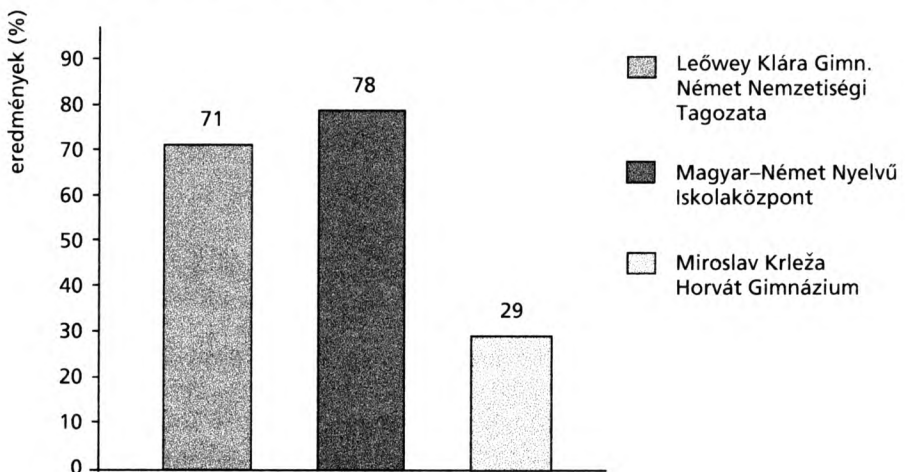
3. feladat eredményeinek összehasonlítása



3. Ábra

A 4. feladat (4. ábra) írásbeli kifejezőkészséget vizsgált. Irányított fogalmazás szótár nélküli megírása volt a feladat. Ebben a feladatban volt a legnagyobb szükség a kreativitásra, fantáziára, a nyelvismeret sokoldalú alkalmazására. A két német iskola 71, illetve 78%-os átlaga nagyon jó eredmény, azt jelzi, hogy a tanulók korábbi tanulmányaik során sokoldalú képzést kaptak, gyakorolták az ilyen jellegű feladatokat, magas szintű az aktív szókincsük.

4. feladat eredményeinek összehasonlítása

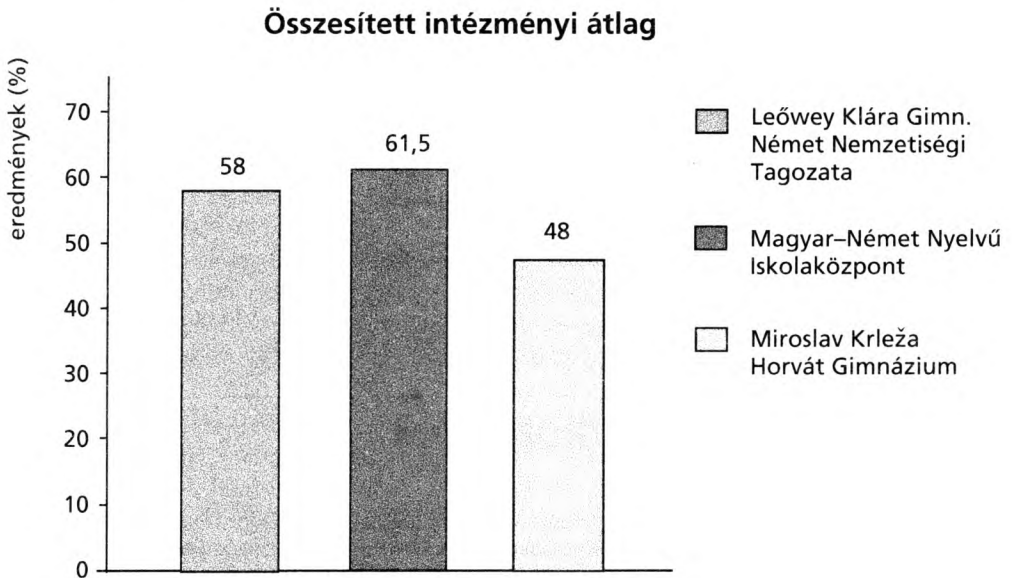


4. Ábra

A horvát iskolában ez a feladat gyenge eredményt hozott, 29%-ot, mindössze öt tanuló tudott 50% felett teljesíteni. Valójában ennél a feladatnál mutatkozott meg a jobb és gyengébb képességű tanulók közti különbség. Hét tanuló meg sem kísérelte a feladat megoldását, és mindössze két diák produkált jó színvonalú munkát.

5. Összegzés

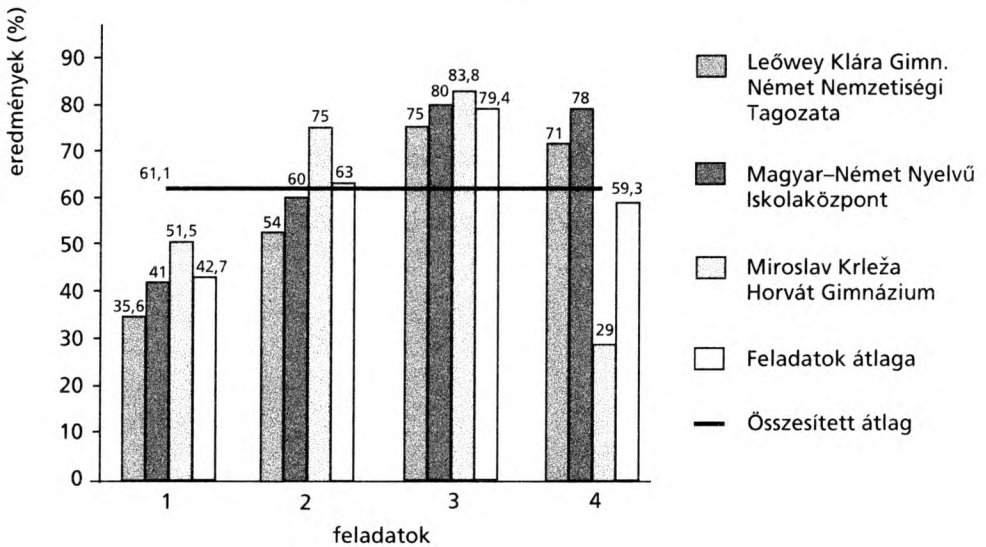
Az 5. ábrán összesítettük a vizsgálatban részt vett gimnáziumok eredményét, amely szerint a két német iskola – az 58 és 61,5%-os átlaggal – jobb képességű vagy jobban motivált, ezért jobban teljesítő tanulókkal rendelkeznek, mint a horvát gimnázium.



5. Ábra

A vizsgálat korlátai miatt óvakodnunk kell az elhamarkodott következtetésektől. A négy alapkészség közül csak hármat vizsgáltunk, mivel a beszédképesség mérése rendkívül időigényes és költséges eljárás, ehhez a háttér most nem állt rendelkezésre. A vizsgálat eredményeit befolyásolhatta számos nem elemzett tényező, például a vizsgált tanulóknak a feladatsorhoz való viszonya. Ezért a fenti értékelést a pillanatnyi helyzet tükröképének tekintjük.

1–4. feladat eredményeinek összehasonlítása



6. ábra

IRODALOM

Kóbor Márta és Simonffy Zsuzsa. „A tanulási folyamat mérés-szintjei.” in: Deák Péterné és Máté Györgyi (szerk.). *A nyelvtanulás folyamata és mérése*. Linguafranca Csoport: Pécs 1997. pp. 97–140.

Lengyel Zsolt. *Alkalmazott pszicholingvisztika*. Veszprém, 1996.

Nikolov Marianne. „Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportban.” in: *Modern Nyelvoktatás*. vol. 5, nr. 4, pp. 9–31.

*

Leőwey Klára Gimnázium Pedagógiai Programja.

Magyar–Német Nyelvű Iskolaközpont Pedagógiai Programja.

Miroslav Krleža Horvát Általános Iskola, Gimnázium és Diákotthon Pedagógiai Programja.

CS. JÓNÁS ERZSÉBET

Az orosz nyelvű Word szövegszerkesztő program mint ajánlott tananyag

Az Európai Unióhoz való csatlakozás folyamatában az idegen nyelven kommunikálni képes szakemberek munkája stratégiai fontosságú. A nemzetközi gazdasági befektetési trendek azt igazolják, hogy rövidesen a jelenleginél nagyobb szükség lesz orosz nyelvi ismeretre a kereskedelemben, a szolgáltatásokban és az ügyintézésben. Ám ma még kevesen vannak az üzleti szabályokat jól ismerő, nyugati és szláv nyelveken egyaránt tárgyalóképes magyar munkavállalók. Az idegen nyelvi ügyintéző a meggyőző tárgyalásvezetésen túl az irodai dokumentumokra és az adott ország ügyviteli normáira, az idegen nyelvi irodai, titkársági ügyintézés professzionális korrektségére összpontosít. A mai orosz nyelvismeret iránti igény nem elsősorban a filológiai ismereteket, az irodalmi jártasságot követeli meg, hanem a fentebb jelzett területeken hasznosítható szókinccset.

Az orosz nyelvi szövegszerkesztő program mint kiegészítő tananyag arra készíti fel, hogy az orosz érdekeltségű gazdálkodási intézményekben elhelyezkedő bölcsészek ne jöjjenek zavarba, ha a mindennapi munkában ma már nélkülözhetetlen – akár orosz menüsorral ellátott – számítógép elé ülnek. Az orosz levelezés ilyen irányú tananyagbővítésének célja, hogy a nyelvet tanuló tudjon elkészíteni a dokumentáció formai követelményeinek megfelelően általános jellegű üzleti szöveget orosz szövegszerkesztő programmal is. Így újabb területen lehet eredményes tárgyalópartnere az oroszul beszélő üzletfeleknek.

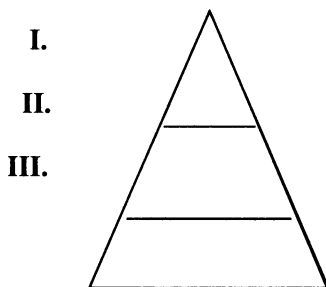
Az orosz számítógépes nyelvoktatás egyik jeles szakértője, E. G. Azimov hangsúlyozza: „A komputer technológia sajátos felhasználói aspektusát képezik az orosz nyelvű számítógépes hálózatok és adatbázisok, amelyek az orosz mint idegen nyelv tanulásának és tanításának új lehetőségeit nyitják meg. Ez mindenekelőtt az internetet jelenti. Ennek a rendszernek az idegennyelv-oktatásban való alkalmazása még csak most kezdődik” (Azimov 1999, 74). Ezek az orosz viszonyokat értékelő megjegyzések korántsem érvényesek a magyarországi orosz nyelvoktatásra, ahol ezeknek a lehetőségeknek az elérhetősége számos, a nyelv tanár szándékától független akadályba ütközik. De ha már a napi nyelvoktatásnak nem lehetnek részei széles körben az orosz nyelvű linkek, legalább olyan alapvető felhasználói lexikával meg kell ismerkedni a nyelvet magasabb szinten tanulónak, mint pl. az elektromos levél cím olvasása.

Hogyan kell kiolvasni (vagy lediktálni) egy *E-mail címet*. A televízió bemondóitól is hallott módon magyarul a saját címet példának véve ez így hangzik: „jonase, kukac, Zeus, pont, enyef, pont, hu” [jonase@zeus.nyf.hu]. A kiemelt számítógépes olvasati zsargon a németben a *Klammeraffe* (zárójeles majom) nevet kapta, nyilván a kacska-

ringós vonal nyelvi antropomorfizálása miatt. Az orosz viszont a magyarhoz hasonlóan ugyanebben a vonalban „*kukac*”-ot vél felfedezni (*червяк*) vagy megint más szemantizálással az írott képből kiindulva, az *A* betű orosz nevével (*аз*) alkot szójátékot, amelynek végeredménye szintén nyelvi antropomorfizmus, „*kiskutya*” lesz: *собачка* (*аз - азка - ачка - собачка*).

Még az internetnél és az E-mail-nél is kézenfekvőbb felhasználása a számítógépnek a szövegszerkesztő program, amely Kelet-Európában, így a magyarhoz hasonlóan az orosz felhasználók tömegei számára a Word for Windows 95 programok 6.0 vagy 7.0 verziójában ismeretes. A magyar középiskolások az ehhez tartozó lexikát az utóbbi tíz évben tökéletesen elsajátították iskolai tananyag keretében. Idegen nyelven viszont nem biztos, hogy el tudja mondani, hogyan dolgozik a szövegszerkesztővel, amikor megír például egy levelet, s azt kinyomtatja, de el is akarja menteni.

Korábbi dolgozatainkban már összegyűjtöttük a számítógépes zsargon magyar-orosz megfeleléseit a legfontosabb felhasználói kifejezések köréből. Most arra vállalkozunk, hogy a Word indításától, a dokumentum megnyitásától, létrehozásától, mentésétől keresztül milyen lexikai elemekkel, nominális és verbális frazeologizmusokkal írható le – társalgási órán, nyelvvizsga szituációban vagy valóságos felhasználói helyzetben – egy legegyszerűbb szövegszerkesztő cselekvéssor. Ennek a lexikának fontosságát nem elsősorban a szaknyelvi pontosság, mint inkább a felhasználói nyelvinterferencia-lehetőségei emelik ki. A számítógépes lexikát három részre osztva megkülönböztetem a kötöttségében legszűkebb *professzionális szaknyelvet (I)* a szélesebb körű *felhasználó nyelvtől (II)*, s a legtermékenyebb, az ifjúság gazdag fantáziából táplálkozó *számítógépes zsargontól (III)*:



A szóbanforgó lexikát felhasználói szövegkörnyezetben mutatom be. A szövegszerkesztő munkaablaka, a megnyitás és a mentés párbeszédablakai oroszul és magyarul egymás mellé állítva segítenek kiemelni azokat a szószerkezeteket, amelyek a tananyag középpontjában álló nominális, verbális frazeologizmusokat előhözák. A menüsor elemeinek megnevezése, a parancsgombok feliratai különösen akkor fontosak, amikor a magyarból való tükörfordítás egyébként kézenfekvően egyszerű lenne.

Oroszul így indítjuk a szövegszerkesztőt:

Чтобы начать обучение, надо запустить Word. Если вы работаете с Windows 95, воспользуйтесь меню, которое появляется при нажатии на кнопку Пуск (Start), но возможно, вы найдете значок Word 7 на рабочем столе. Если нет, то необходимо найти значок Word 6 в Диспетчере Программ (Program Manager) и дважды щелкнуть на нем мышью.

Ezt követően megjelenik a szövegszerkesztő munkaablaka.

Az ablak elemei

OROSZ	MAGYAR
Документ	Dokumentum
Файл	Fájl
Правка	Szerkesztés
Вид	Nézet
Вставка	Beszúrás
Формат	Formátum
Сервис	Eszközök
Таблица	Táblázat
Окно	Ablak
? (Вызов подсказки)	Súgó
Обычный (стиль)	Normál (stílus)
Times New Roman (тип буквы)	Times New Roman (betűtípus)

A menüsor alatt található eszközpanelek a parancsok gyorsabb teljesíthetőségét szolgálják. A szöveg beírása a billentyűzettel történik, majd megformázzuk a szöveget, a felesleges elemeket a „*Delete*” gombbal kijelölés után töröljük.

В центре окна расположено изображение листа бумаги, на котором будет находиться текст. Вся работу по *созданию документов* условно можно разделить на несколько этапов. Сначала *вводится и редактируется текст с использованием клавиатуры компьютера*. В результате получается **заготовка документа**, которая *содержит все слова* и предложения. После этого *текст формируется*. *Перед выбором команд надо выделить нужный участок текста*. Философия редактора: *"Выдели фрагмент текста и затем выполни команду"*.

Ввод текста в редактор выполняется очень просто. *Вы набираете текст на клавиатуре компьютера, и он появляется в окне документа*. *Вы нажимаете клавишу, и соответствующая ей буква появляется в месте, отмеченном текстовым курсором*. *Курсор* – это *мигающая вертикальная черта, отмечающая место ввода очередного символа*. Для удаления символа, расположенного за курсором, *следует нажать клавишу "Delete"*.

A mentéshez vagy újabb megnyitáshoz dialógusablakok szolgálnak.

A dialógusablakok elemei

OROSZ	MAGYAR
Сохранить	Mentés
Отмена	Mégse
Параметры...	Beállítások...
Сохранить версию...	Változat...
Открыть	Megnyitás
Отбор...	Irányított
Найти	Keresés
Сброс	Újabb keresés
Папка	Hely

Tekintsük át a legfontosabb nominális és verbális frazeologizmusokat a fenti szövegkorpusz alapján.

Nominális szerkezetek

OROSZ	MAGYAR
нажатие на кнопку	a nyomógomb megnyomása
запуск программы	a program indítása
заголовок окна	az (alkalmazás)ablak fejléce
имя редактируемого файла	a szerkesztendő fájl neve
названия программы	a program neve
полоса меню	menüsor
кнопки на панелях	panel
панели инструментов	eszközpanel
выполнение команд	parancs teljesítése
выбор из меню	választás a (legördülő) menüből
создание документов	a dokumentum létrehozása
клавиатура компьютера	billentyűzet
заготовка документа	dokumentumkészítés
выбор команд	parancskiválasztás
участок текста	szövegrész
фрагмент текста	szövegdarab
удаления символа	a szimbólum törlése
ввод текста в редактор	szövegbevitel
текстовый курсор	szövegkurzor
мигающая вертикальная черта	villogó függőleges vonal
очередной символ	következő szimbólum

Verbális szerkezetek

OROSZ	MAGYAR
надо запустить Word	el kell indítani a Word-öt
появится окно редактора	az alkalmazásablak megjelenik
воспользуйтесь меню	válasszon a menüből
заголовок окна отражает	a címke, a fejléc tartalmazza...
редактировать файл	fájlt szerkeszt
выполнить команду	parancsot teljesít
выбирать из меню	választ a menüsorból
создавать документ	létrehoz egy dokumentumot
вводится текст	beviszik a szöveget
редактируется текст	szerkesztik a szöveget
использовать клавиатуру	használja a billentyűt
заготовить документ	elkészíti a dokumentumot
содержать все слова	minden szót tartalmaz
выделить нужный участок текста	kijelöli a megfelelő szövegrészt
выделить фрагмент текста	kijelöl egy a szövegdarabot
выполнить команду	teljesíti a parancsot
вводить текст в редактор	beviszi a szöveget
набирать текст	beírja a szöveget

OROSZ	MAGYAR
появляется текст в окне документа	megjelenik a szöveg az ablakban
найти значок	megtalálja az ikont
нажать на кнопку	rákattint a gombra (az ikonra)
нажимать клавишу	megnyomja a billentyűzetet
щелкнуть на нем мышью	rákattint egérrel
буква появляется вместе	megjelenik a betű a(z adott) helyen
место отмечается текстовым курсором	a helyet a (szöveg)kurzor jelöli
отмечать место ввода	jelöli a bevitel helyét
символ располагается за курсором	a szimbólum a kurzor után található
удалить символ	törli a szimbólumot
следует нажать клавишу	meg kell nyomni a billentyűt

Az orosz számítógépes felhasználói nyelvre – épp élő, formálódó volta miatt – a gazdag szinonimaképzés jellemző. Erre itt most csak egyetlen példát mutatunk be a magyar „IKON” terminus orosz szinonimabokrával:

иконка, команда, пиктограмма, значок, кнопка, символ, картинка.

A Word orosz szövegszerkesztő lexikája joggal igényelt tananyag nemcsak a felsőfokú nyelvtudással rendelkezők körében, hanem már a középfokú nyelvvizsgák mindennapi témaköreinek kidolgozásához is. Ezen lexika szemantikájának közelebbi elemzése egy következő elemzés feladata lehet.

IRODALOM

- Азимов, Э. Г. (1999). „Современные компьютерные технологии на уроке русского языка.” *РЯЗ* No 2, 1999. Pp. 70–75.
- Gloster, P. (1995). *Így működik a Word for Windows szövegszerkesztő*. Park Kiadó: Budapest
- Homonnay P. (1993). *Angol-magyar számítástechnikai szótár*. Novotrade Kiadó: Budapest
- Комягин, В. Б. – Коцюбинский, А. О. (1997). *Современный самоучитель работы на ПК*. Триумф: Москва
- Курицкий, Борис (1997). *Организация делопроизводства и управления в офисе*. BHV – Санкт-Петербург: Санкт-Петербург
- Landow, G. P. (1993). *Electronic Conferences and Samizdat Textuality: The Computing in the Humanities*. MIT Press: Cambridge Massachusetts, London.
- Масловский, Е. К. (1990) (szerk.). *Англо-русский словарь по вычислительной технике*. Русский язык: Москва

Az új Simonyi-összeállítás ürügyén

Az általános nyelvész és a filológus érdeklődésével, egyre növekvő élvezettel olvastam és gondoltam végig a veszprémi *Vár Ucca Tizenhét* sorozat VII. évfolyamának 4. számát (1999/4.), amely a Simonyi Zsigmond (1853-1919) főcímet viseli; a kötet kolofonjában szereplő Simonyi Zsigmond-összeállítás alcím a (tudományos) breviárium műfajába sorolja Simonyi Zsigmond életművének jelen méltatását. Szépe György, aki a kitűnő, szinte enciklopédikus igényű előszót írta, találóan adja meg a kötet műfaját, ugyanakkor az általam olvasottak túllépnek egy breviárium keretein: Simonyi Zsigmond műveinek illusztratív bemutatása mellett önálló fejezetben ismerkedhet meg az olvasó a kortársak (Simonyi Zsigmondról a kortársak) és az utókor (Simonyi Zsigmondról az utókor) véleményformálásával, ítéletalkotásával Simonyi Zsigmondnak mai szemmel nézve meghökkentően gazdag életművével kapcsolatban.

Simonyi Zsigmond a XIX. századi, történeti szemléletű nyelvtudomány második nagy korszakának, az ún. újgrammatikus iskolának volt neveltje és jeles hazai képviselője. Gimnazistaként Szarvas Gábor, majd a budapesti egyetemen Budenz József lett a tanítómestere, mentora; egyetemi tanulmányainak befejezése után Budenz közbenjárására jutott állami támogatáshoz, ami lehetővé tette számára, hogy – mai kifejezéssel élve – posztgraduális tanulmányokat folytathasson Lipcsében, Berlinben és Párizsban. Az újgrammatikus nyelvelmélet „fellegvára”, a Lipcsei Iskola döntő hatást gyakorolt nyelvszemléletére. 1878-ban, 25 (!) éves korában lett a budapesti egyetem új, önálló-sított nyelvészeti tanszékének vezetője helyettes tanárként. „Hogy Simonyi fiatal kora és származása ellenére egyetemi katedrát kapott, ezt a csodát csak úgy érthetjük meg, ha tekintetbe vesszük, hogy ekkor már tekintélyes tudományos munkásságot tudott felmutatni. Ilyen fiatalon kezdte meg és 41 éven át folytatta azt a rendkívül fontos pedagógiai munkát, mely a magyar tudósnevelés terén olyan maradandó eredményekkel járt.” (Prohászka János: Egy tragikus sorsú nyelvtudós emlékezete. *Magyar Nemzet*, 1963. márc. 29.)

Gazdag életművének összetétele Simonyi Zsigmondot a történeti szemléletű nyelvtudomány nagyjainak sorába emeli. Számára, mint ógrammatikus elődei számára is, a nyelvészet nem „steril” tudomány: a nyelv elválaszthatatlan a társadalmi lét megannyi jelenségétől. Simonyi magyar népdalokat, népnyelv-hagyományokat, állatneveket, gyermekversikéket gyűjt; szemelvényeket mutat be a veszprémi tájnyelvből. Tudományos-ismeretterjesztő szerepre vállalkozik: „A nyelvtudományról. Felolvasás a veszpr. iparos ifjak képző és segélyző körében 1877. jan. 2-án.” Meggyőződéses nyelvvédő: „Néhány szó a magyar nyelv érdekében. Veszprém, 1877. júl. 22.”; Philalethes álnéven.

Korának kiemelkedő nyelveművelője: *Antibarbarus. Az idegenszerű és egyéb hibás szavaknak és szerkezeteknek betűrendes jegyzéke*. Gyakorlati kézikönyv mindazok számára, kik magyarul írnak és tanítanak. Hozzászól a nyelvújítás történetéhez. (Olvasztatott a M. T. Akadémia 1887. november 1-én tartott ülésén.) A magyar stilsztika úttörője: *Helyes magyarság. A magyaros stílus kézikönyve*. Singer és Wolfner kiadása, 1914.

Simonyi Zsigmondot méltán tekinthetjük a hazai alkalmazott nyelvészet egyik megalapítójának. Szépe György szívesen emlékezik vissza Simonyi Zsigmond *Középiszkolai műszótárára* (Országos Középiszkolai Tanáregyesület, 1906), de feltétlenül említést érdemelnek az alábbi művek is: *Magyar nyelvészet. A középiszkolák legfelső osztályainak és tanítóképző intézeteknek*. Athenaeum, 1905; *Magyar nyelvtan felsőbb osztályoknak és magánhasználatra*. Budapest, Eggenberger-féle könyvkereskedés kiadása, 1879. A *Magyar Nyelvőrben* publikált számos cikke közül ide tartoznak a következők: „A jogász nyelvről”, 1896; „A magyar nyelv a hírlapokban”, 1877, „A perrendtartás nyelvről”, 1910; „A sajtó nyelvörködése”, 1898; „A természettudományi műnyelvről”, 1879; „Az udvariasság nyelvről”, 1911; stb.

Simonyi Zsigmond jelentőset alkotott szótáriróként is. Nyelvtörténészeink ma is gyakran hivatkoznak a Szarvas Gáborral közösen írt nyelvtörténeti szótárra: *Magyar nyelvtörténeti szótár. A legrégebb nyelvemlékektől a nyelvújításig*. Budapest, Hornyánszky Viktor Akadémiai könyvkereskedése, 1890. Figyelmet érdemel még a Ballassa Józseffel közösen írt *Német és magyar szótár*. Budapest, Franklin Társulat, 1899, és az önálló szerzőségű *Német és magyar iskolai szótár*. Budapest, 1900.

Az utókor számára jelentős a *Tüzetes magyar nyelvtan történeti alapon*. MTA Kiadó, 1895; Simonyinak ez a műve hasonló helyet tölt be a magyar nyelv tudománytörténetében, mint Jakob Grimm *Deutsche Grammatik*, illetve Hermann Paul *Prinzipien der Sprachgeschichte* című műve a német nyelv tudománytörténetében. (A kötet harmadik fejezete tartalmazza Benkő Loránd visszatekintését: Emlékezés Simonyi Zsigmond „Tüzetes magyar nyelvtan”-ára. *Magyar Nyelvőr* 1969: 317–322.)

A magyar nyelv történetével és jellegzetességeivel foglalkozó, németül írt műve bekapcsolta anyanyelvünket a történeti szemléletű nyelvtudománynak az újgrammatikus korszakban is az indogermanisztika által uralt kutatási áramlatába (*Die ungarische Sprache. Geschichte und Charakteristik*. Strassburg, 1907).

Simonyi Zsigmond rendkívül alapos felkészültségű, szellemes debatter is volt. A Magyar Tudományos Akadémia magyar nyelvtörténeti szótárt szándékozott kiadni, amelynek mutatványképp kiadott („a fővárosi tudós és féltudós körökben *titkon* bujdosó” – S. Sz.) első ívét Simonyi Zsigmond bírálatában ízekre szedte: „[...] Elszörnyedtem rajta, milyen fércelményekkel akarják Török Árpádtól oly véres verejtéssel megalapított nyelvtudományunkat immár másodszer is (az első csapás a Czuczor-Fogarasi-féle ‚nagy szótár’ volt) szégyenbe keverni. Ama 99 szarvas hiba közül (hisz Szarvas G. is benne van a szerkesztő bizottságban), melyekben a kiadott Mutatvány sínylik, hadd említsem csak a legbotránkoztatóbbakat s leglényegesebbeket.” Ami tehát Szarvas Gáborhoz fűződő tudományos viszonyát illeti: amicus Plato, sed magis amica veritas. A bírálat 4. pontja így hangzik: „Csak úgy hemzseg már ez az egy ív a sajtóhibáktól. Azt hiszem, elég lesz ezekből egyet-kettőt kimutatni. Mindjárt a 4. lap felső sarkán a 4-es szám úgy lecsúszott, hogy alig látható, s csak figyelmes utánajárással sikerült nyomára akadnom. Ugyanabban a hasámban az „Abrosz” cikk utolsó előtti sorában

„Kér. Sen.” van nyomtatva, s csak éles elmémnek s irtóztos tudományomnak köszönhetem, hogy e sajtóhibát képes voltam „Ker. Sen.”-re kijavítani és Keresztény Seneacának olvasni. És az Akadémia nem szégyell ilyesmivel lépni a tudós közönség elé!” (*Magyar Nyelvőr*, 1880: 420–423.)

Artanánk a tudományos igazságnak, ha nem szólnánk arról, hogy Simonyi Zsigmondot egyes nézetei, tételei miatt heves bírálatok is érték. A kötetben olvasható Kúnos Ignácnak „A magyar gyakorító és mozzanatos igék képzése” című tanulmánya. (*Egyetemes Philologiai Közöny*, 1882: 347–352) Kúnos vitatja Simonyi morfológiai osztályozásának, elsősorban a szótő megállapításának helyességét: „A *versel* igét például Simonyi *ver* + *sel*-nek elemzi a *ver* igéből, pedig ha a *verset fut* kifejezést tekintetbe vesszük, aligha megállható e feltevés. Az összehasonlító nyelvészet feladata lesz e homályos kérdéseket megoldani, az alapszóktól elválasztani a képzőt s e célból mi sem lehet hasznosabb, mintha összehordjuk az erre szükséges anyagot a régiség s a nép nyelvéből.” Riedl Frigyes „Simonyi kis nyelvtana” című tanulmányában (*Egyetemes Philologiai Közöny*, 1882: 573–590) elutasító véleményét fogalmazza meg: „Ha valahol, úgy bizonyára tankönyveknél van helye a szigorú bírálatnak. [...] Ha ez egyáltalán minden tankönyvről áll, még a rendesnél nagyobb fontosságot kell az alsóbb osztályú magyar nyelvi tankönyveknek tulajdonítanunk. [...] Már a Kis Nyelvtan címlapján is olvasható, hogy a közoktatási tanács jónak látta e könyvet [...] A közoktatási tanács ajánlatához járul még Simonyi tudományos hírneve [...] Ha mindezekkel szemben más eredményre jutottam, ha Simonyi Kis Nyelvtanát nem tartom méltónak sem a tanács ajánlatára, sem a szerző többi tudományos műveihez – eltérő nézetemet bizonyára a könyv előadását nyomról-nyomra követő, beható bírálat által tartozom okadatolni.” Ízelítőül álljon itt néhány példa a határozók besorolásának helyességét illetően: „[...] Lássuk azonban tovább a határozók magyarázatait. *A falnál is fehérebb lett a királyné*. Itt a *-nál* rag használatát így magyarázhatni: ha a királyné a falnál áll, vagy ha a falnál tekintjük és összehasonlítjuk vele, akkor ő a fehérebbik.” „*Bendegúz keményen harcolt Detrével*. – *Bendegúz kibékült Detrével*. Az első mondatban együtt van Bendegúz Detrével, de ellenségesen, a második mondatban már barátságosan vannak együtt. Igaz, hogy ha Pál pofozkodik Péterrel, akkor ők együtt vannak, hanem hogy ez volna a pofozkodás fő jellege, az mégis kétséges. Különböztetést is mondjuk: ellenkezik valakivel, tehát *-val*, *-vel* raggal élünk, ámbár világosan nem együttlétről van szó.” Thewrewk Árpád „Simonyi nyelvtana” című tanulmányának (Budapest, Franklin-társulat könyvnyomdája, 1883: 3–29) egyik mottója így hangzik: „Azoknak az iskoláknak, hol a Simonyi-féle tő-s-töves nyelvtan szerint oktatják vagy (jobban mondva) oktalanítják a szegény tanulókat, kijutott az egyiptomi csapásokból az egyik, t. i. az egyiptomi sötétség.” Simonyinak egyik legvitatottabb nézetével polemizál kíméletlenül Thewrewk Árpád: „[...] Hogy p. e ragozott alakokban: *házának*, *helyének*, *házán*, *helyén*, *házára*, *helyére*, *házát*, *helyét*, stb. a ragozott tő ez: *háza* és *helye* s hogy a rövid vég-magánhangzó *szervi nyújtás* következtében lett hosszúvá: azt tüntessék föl a következő analógiák: „Voltam *Kanizsán*, *Kenésén*, *Nagybányán*, *Törökbecsén* és *Léván*. Vajon mi itt a tő? *Kanizsa*, *Kenese*, *Nagybánya*, *Törökbecse* és *Léva*-e?? Nem bizony, hanem a józan ész is azt követeli, hogy *Kanizsa*, *Kenese*, *Nagybánya*, *Törökbecse* és *Léva* legyen a tő, mert nem holmi *Kanizsa*, *Kenese* stb. városok forognak a szóban, hanem *Kanizsa*, *Kenese* stb. városokról vágyon szó.”

Simonyi Zsigmond szerteágazó munkásságából sokat meríthet korunk leíró nyelv-

vésze is. Beható mondattani vizsgálódásai olyan jelenségeket/jelenségcsoportokat is feltártak a magyar mondat szerkezetében, amelyek például az MTA Nyelvtudományi Intézetének *Új Magyar Nyelvtanában* is központi helyet foglalnak el a magyar mondat szerkezeti leírásában. Egy ilyen jellegzetessége a (magyar) mondat szerkezetének a topik és a fókusz összetevők egymáshoz való viszonya. Simonyi jól látja és láttatja a topik és a fókusz *pozícióit* (*Jó magyarság*. Budapest, Athenaeum, 1908: 3–17): „A szórendben látszik meg legjobban, hogy a mondatnak formailag legfontosabb része az ige, még akkor is, mikor nem az igét hangsúlyozzuk. Legtöbbször azt tapasztaljuk, hogy az ige (maga az igető) közvetlen követi a hangsúlyos szót s vele egy szólamháttérbe egyesül, az igekötő pedig az ige mögé kerül. Hát engem *ki kísér el? Te kísérsz el.* [...] Mindezek kirekesztő mondatok [...], mert ha azt mondom: *te kísérsz el*, akkor ő vagy a többi jelenlevő ki van zárva. – Ezzel szemben az összefoglaló (és nagyító) jelentésű mondatok meghagyják az ige előtt az igekötőt (vagy értelmileg az ígéhez fűződő más bővítményt), pl. *te is elkísérsz, ő is elkísér* [...]” A kirekesztő és az összefoglaló szórend tárgyalásakor kvantoros kifejezést tartalmazó mondatokat is hoz példának. „A kirekesztő s az összefoglaló szórend különbözteti meg a következő mondatokat is: [...] *Kevesen tértek vissza. Sokan visszatértek.*” Adós marad azonban az alábbi két változat magyarázatával: *Sokan tértek vissza. *Kevesen visszatértek.*

Simonyi Zsigmond, aki négy évtizeden át volt tagja az Akadémiának, akaratán kívül került olyan helyzetbe, amely közvetve előidézője lett halálának: „Simonyi 1891-ben, hogy az akkori helyesírás zűrzavarát nyugvópontra hozza, egy négy pontból álló javaslatot terjesztett az Akadémia elé, mely a következőket tartalmazza: 1. a *cz* megszüntetése; 2. a kétjegyű mássalhangzók kettőzésének három betűvel írása; 3. a meghonosodott szavak magyaros írása; 4. *Az a ki, a mi, a mely* egybeírása. Mai szemmel nézve nem tudjuk megérteni, hogy ez a javaslat, mely azóta már teljes egészében átment a gyakorlatba, miért s hogyan indíthatott tíz évig tartó heves, személyeskedésbe csapó támadásokat a javaslattevő Simonyi ellen. A tízéves huzavona ideje alatt a helyesírásban a zűrzavar annyira megnövekedett, hogy az »ahány ház, annyi szokás« elve érvényesült. Maguk a pedagógusok voltak kénytelenek a miniszter sürgős intézkedését kérni. Erre Wlassics Gyula az Országos Közoktatási Tanács javaslata alapján a Simonyi-féle tervezetet 1903-ban az ország minden iskolájára nézve kötelezőnek rendelte el. A miniszteri rendelet csak olaj volt a tüzre, s az akkori Akadémia maradi, vaskalapos tagjai még hevesebb harcot indítottak Simonyi ellen. Ez a harc végül is oda vezetett, hogy a Nyelvőrtől megvonták a szubvenciót.” (Prohászka János i. m.)

A Magyar Tanácsköztársaság bukását követően Simonyi Zsigmondot, ezt a gyenge szervezetű, beteges tudós embert olyan igaztalan zaklatások érték, amelyek 1919. november 22-én halálához vezettek.

A kötet informatív értékei vitathatatlanok. A figyelmes olvasó éppen ezért nem kis bosszankodással konstatálja, hogy – az egyébként kitűnően szerkesztett – szöveget meglehetősen sok elírás, nyomdahiba teszi olykor enigmatikussá. (Re)cenzorként kénytelen vagyok néhányat szóvá tenni. A „Jó magyarság” című munka szemelvényének végén a bibliográfiai adatokban a k. n. (= kiadó (neve) nélkül) jelölés szerepel, ugyanakkor a kötet végén szereplő teljes Simonyi-bibliográfiában az Athenaeum (kiadó) nevét találjuk. A kötet 94. oldalán, mellékletként olvasható: „a későbbi nyelvész középiskolai negyedik osztályos első félévi bizonyítványa 1866–67-ből még Steiner Zsigmond néven – Veszprém Megyei Levéltár.” Ennek a bizonyítványnak „A tanuló

neve és kora” megnevezésű rovatából az derül ki, hogy Simonyi (Steiner) Zsigmond 1852. december 28-án született; a kötetben azonban több helyen is 1853. január 1. szerepel Simonyi Zsigmond születési dátumaként. Ha figyelembe vesszük a bizonyítvány kitöltésének az akkori idők középiskolájára jellemző precizitását, azt kell gondoljuk, hogy a matrikulában is ezzel egyező adat lelhető fel.

Mindent egybevetve, csak egyetérteni tudok Szépe Györggyel abban, hogy a *Vár Ucca Tizenhét* sorozat Lőrincze Lajosnak és Nagy J. Bélának, e két jeles nyelvésznek a breviáriumát is közreadja, akiket Simonyi Zsigmond mellett ugyancsak Veszprém megye adott a magyar nyelvtudománynak. (1999-ben jelent meg Graf Rezső szerkesztésében az *Anyanyelv és nemzet. Lőrincze-breviárium. Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest.*)

Zárógondolatként szeretném a legszemélyesebb benyomásomat megfogalmazni Simonyi Zsigmond életművével kapcsolatban. Fantázia, kreativitás és hangyaszorgalom. Az előbbi kettőért csak irigyelhetjük Simonyit, az utóbbit nem ártana megtanulnunk tőle. (Veszprém, Művészetek Háza, 160 lap.)

Kulturális szótárak a Corvina kínálatából

ANGOL–MAGYAR KULTURÁLIS SZÓTÁR

2000 Ft

Még kapható!

AMERIKAI–MAGYAR KULTURÁLIS SZÓTÁR

2500 Ft

Hamarosan megjelenik!

A brit, illetve amerikai élet és életforma jellegzetes szokásait és hagyományait, a mindennapi élet és az ünnepnapok rítusait ismertetik a szótárak, pótolhatatlan ismereteket nyújtva az angolul tanulóknak.

HUNGARY & THE HUNGARIANS

2500 Ft

Még kapható!

UNGARN – LAND UND LEUTE

2800 Ft

Újdonság!

Az angol, illetve német nyelvű szótár minden olyan fontos kérdésre választ ad, ami a magyar kultúrában, történelemben, a magyar társadalom mindennapjaiban érdekes lehet a magyart mint idegen nyelvet tanulók számára.

KÖNYVSZEMLE

Glatz Ferenc (szerk.)

A magyar nyelv az informatika korában

Magyar Tudományos Akadémia:
Budapest, 1999. 195 p.

„Készüljön átfogó program a magyar anyanyelvi kultúra ápolására, korszerűsítésére” (14); így hangzik Glatz Ferenc egyik tézise a magyar nyelvről, amelyet 1997. június 30-án tett közzé a Magyar tudományos Akadémia által indított, „Magyar nyelv az informatika korában” elnevezésű stratégiai kutatási program nyitóülésén. Ez kötetben olvashatók az ülésen elmondott előadások és hozzászólások.

Mint azt már a gyűjtemény címe is sugallja, nem csak nyelvészetről van szó: a nyelv és az ezredforduló legfontosabb társadalmi változásai egyszerre, egymással összefüggésben kerülnek nagyító alá. Ennek megfelelően nyelvészek, természettudósok és társadalomtudósok együtt szólalnak meg; a kötet Ritoók Zsigmond programvezető előszaván és Glatz Ferenc tézisein kívül tizenhét írást tartalmaz, a szerzők tudományterülete szerinti három csoportban.

Ebből a több szempontú megközelítésből adódik, hogy a különböző szerzők egymástól igen eltérően értelmezik a nyelvmodernizációs programot. Négy alapvető elképzelés rajzolódik ki, amelyek számos ponton egymással ellentétesek. (Nincs rá hely, hogy árnyalt képet fessek az egyes álláspontokon belül a különböző szerzők nézeteinek finom eltéréseiről, holott ez nemegyszer indokolt lenne.)

A „laikus” véleményt két természettudós, Michelberger Pál és Marx György képviseli. Mindketten azon tapasztalataiknak adnak hangot, miszerint az angol nyelv egyre inkább eluralkodik nemcsak a nemzetközi, hanem a magyar tudományos életben is. Bár azzal mindnyájan egyetérthetünk, hogy

ez a tendencia valós, a szerzők – a nyelvi változások, a nyelvi kölcsönzési folyamatok ismeretének hiányában – a jelenségből, az indokoltnál borúlátóbb következtetéseket vonnak le, a magyar nyelv elsatnyulását, hanyatlását jósolják: „A nemzeti nyelv viszszaeszik a templomba és konyhába” (Michelberger, 22). Sajnálatos, hogy ez a két – a maga szakmájában – kiváló természettudós nem került kapcsolatba olyan, nyelvvel foglalkozó szakemberekkel, akik bizonyos nyelvtudományi szempontokra fel tudták volna hívni a figyelmüket.

A nyelvvel hivatásszerűen foglalkozóknak – elsősorban a nyelvészeknek – álláspontja sem egységes. Deme László és Pomogáts Béla, valamint kisebb mértékben és csak bizonyos aspektusokat illetően Fábrián Pál, Grétsy László, Pusztai Ferenc (és a nem nyelvész) Tölgyesi János konzervatív nézeteiknek adnak hangot. Jellemző rájuk a nyelvi változások kulturális – Deménél erkölcsi – romlásként, degradálásként való értékelése; Deme például „érintkezési modorunk egysíkúság[át], eldurvulás[át], lefelé nivellálódás[át]” emlegeti (53). A fenti szerzők úgy vélik, hogy a „magyar nyelv most, az ezredforduló változó és sok tekintetben neuraszténiás világában, valóban védelemre ... szorul” (Pomogáts, 89). A nyelv védelmezői pedig nem mások, mint nyelvtudósok, a nyelvművelők, a „szakemberek [akik] rá tudnak mutatni a tévutakra, ki tudják jelölni a fejlődés vonal ismeretében, a helyes irányt” (Deme, 56). Felvetődik természetesen a kérdés, szabad-e egy tudósnak értékelnie. Ki és hogyan határozza meg az értékrendet, amely alapján a társadalomról vagy a nyelvről egyáltalában értékelés adható. Vajon nem letűnt normák számonkéréséről van-e inkább szó, mint ahogy azt Szépe fel is veti (125)? Bár úgy tűnik, a fenti szerzők nem szűkölködnek javaslatokban (Deme például „Nyelvhasználat, közgondolkodás, közérkölc” címmel egy teljes kutatási programot

dolgoz ki, 52–55), problémafelvetéseik nem mentesek az előítéletekről, megoldási javaslatok pedig nehezen megfoghatóak, és – mint Deme példája is mutatja – jóval túlnőnek egy magyar nyelvi kutatás keretein, hiszen valójában társadalmi problémákat kívánnak tárgyalni, csak épp nyelvi köntösbe burkolva.

Nyelvészek másik csoportja a fentiekről eltérő nézeteket vall. Benkő Loránd, Balázs Géza, Bánréti Zoltán, Szépe György és Kiefer Ferenc – amellet, hogy rámutatnak a konzervatív álláspont előítéleteire, s megpróbálják azokat a valódi tartalomról leválasztani (lásd Benkő alapkérdéseit és Szépe jól kidolgozott érvelését) – kutatási terveket vázolnak fel a mai társadalom nyelvi igényeinek feltérképezésére és az igények által támasztott feladatok elvégzésére. Balázs Géza a nyelvstratégia adta olyan konkrét teendőket gyűjti össze jól megfoghatóan, nagy problémaérzékenységgel, mint a szókincsfelmérés, rétegződés-vizsgálatok, beszélt nyelvi felmérés, a szókészlet megújítása stb. Kiefer Ferenc a nyelvi technológiák fejlesztésének legégetőbb feladatait részletezi, elektronikus szótárak és adatbázisok, számítógépes beszédfelismerők kidolgozását szorgalmazza. Kiemelendő az értelmező szótár megírásának fontossága; erre nemcsak Kiefer, hanem majd' minden szerző felhívja a figyelmet. Bánréti és Szépe a nyelv modernizálásának kapcsán egy új, mind a pszichológia, mind a modern nyelvészet eredményeit beépítő anyanyelv-oktatás szükségességét hangsúlyozza. Ezek a javaslatok kiemelkedő jelentőségűek, hiszen – mint ahogy a kötet egyes empirikus tanulmányai is beszámolnak erről – a magyar nyelv tanítása sok tekintetben nem éri el a kívánt eredményeket.

A kötet néhány cikke a nyelvhasználat és az információs társadalom kölcsönhatását empirikusan, felmérések alapján vizsgálja. Kontra Miklós arra mutat rá, hogy a magyarországi romák anyanyelvi oktatás hiányában magyarul kénytelenek tanulmányaikat elvégezni, ami nagy mértékben hozzájárul iskolai kudarcaikhoz, és csökkenti esélyeiket a munkaerőpiacon. Kontra arra is felhívja a

figyelmet, hogy a legújabb (1997-es) szociolingvisztikai felmérések szerint – egyes nyelvészek vélekedésével ellentétben – a határon inneni, illetve túli magyar nyelv nem egységes. – Kutatási eredményei alapján Hunyady György arra hívja fel a figyelmet, hogy az anyanyelv, az állampolgárság mellett, fontos kritérium a nemzetiségi hovatartozás és identitás megítélésének kérdésében. – Terestyéni Tamás a mai kommunikációs kultúrát két szempont alapján, az írás-olvasási készségek, valamint az idegennyelv-tudás alapján vizsgálta. Eredményei azt mutatják, hogy egyik téren sem kielégítő az általános színvonal. – Az informatikának a mindennapokban való megjelenésével kapcsolatban részben Tölgyesi János írása, részben Angelusz Róbert és Tardos Róbert közös cikke szolgáltat statisztikai adatokat. Az utóbbi szerzőpáros 1997/1998-as felmérések alapján kimutatja, hogy a számítógépek, főleg az internet rohamos sebességgel terjednek, bár az idősebb korosztály és az alsóbb társadalmi rétegek körében jelentős lemaradás tapasztalható ezek használatában.

Úgy vélem, hogy a változó témakörű és színvonalú cikkek közül azok tarthatnak számot komolyabb figyelemre a stratégiai kutatási program megtervezése során, amelyek – Szépe György szavaival élve – elválasztják a „funkcionális megoldásokat az előítéletektől” (125), s amelyek valós problémákra konkrét megoldásokat tudnak kínálni.

Gervain Judit

Bárdos Jenő

Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata

Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2000. 300 p.

Leendő és gyakorló nyelvtanárok, nyelvtanárképzésben és nyelvtanár-továbbképzés-

ben munkálkodó szakemberek körében egyaránt nagy érdeklődésre tarthat számot ez a kötet, mely a veszprémi nyelvpedagógiai műhely *Nyelvepedagógia* című tankönyvsorozatának első tagjaként jelent meg. A könyv különös értéke, hogy a szerző és egyúttal a sorozat szerkesztője a nyelvpedagógiát szándéka szerint a maga multidiszciplináris teljességében mutatja be, mégpedig magyar nyelven, így a nemzetközileg elfogadott elméletek és gyakorlati tudnivalók bármely idegen nyelvi tanárképzés, továbbképzés számára hozzáférhetővé válhatnak.

A mű öt fejezetből tevődik össze. Az első, „A nyelvpedagógia fogalma” a tudomány értelmezésébe vezeti be az olvasót, ráirányítva a figyelmet arra a napjainkban is megmutató, nyugtalanító tényre, miszerint, „... hiányzik még a harmónia az elmélet, az alkalmazott nyelvészeti kutatás és a tanári intuíció között” (17). Ennek a harmóniának a keresése végigvonul az egész könyvön. A következő két terjedelmes fejezet részletesen taglalja a nyelvi tartalom közvetítésének és a készségek fejlesztésének lehetőségeit, lépésről lépésre felkészítve a leendő nyelvtanárt a készségfejlesztéshez szükséges nyelvpedagógiai, didaktikai, módszertani tudásra, megalapozva benne az integrált készségfejlesztési szemléletet és a nyelvtanulási és nyelvtanítási folyamat reflektálásának igényét. Feltétlenül kiemelésre méltó itt (a könyv különböző fejezeteiben más-más aspektusból felbukkanó) autentikusság nyelvpedagógiai értelmezése, a fogalom változásának fejtegetése. A két záró fejezet „A nyelvtanár és az osztálytermi munka sajátosságai” és „A tanuló személyisége és a nyelvtanulási folyamat”. A nyelvtanulásnak és a nyelvtanításnak, ennek az állandóan mozgásban lévő, változó és változtatandó folyamatnak árnyalt bemutatása elgondolkodtatja, kérdésselvetései pedig önvizsgálatra, a tanulás-tanítás egyes mozzanatainak reflektálására készítetik a nyelvtanár olvasót.

A fejezetek azonos módon épülnek fel: az adott jelenség történeti fejlődésének bemutatását a mai irányzatok, elméletek, mód-

szerek, elvek és dilemmák taglalása követi. Minden egyes fejezet végén kiváló összefoglalást és ajánló bibliográfiát találunk, mely az angol nyelvű műveken túl a vonatkozó német és francia nyelvpedagógiai szakirodalom alapvető munkáit is tartalmazza. Csupán a negyedik és ötödik fejezetben hiányoltam a 90-es évek néhány német nyelvű irodalmának megnevezését, különösen a Henrici-féle idegennyelv-didaktikai diskurzus-elemzést.

A szerző stílusát magas fokú szakmai igényesség, szemléletesség és nyelvi találgatás jellemzi. Néhol élcelődő, az egyes idézett elméletek gyengéit is kritikusan feltáró, többször provokatív, ezáltal gondolkodásra, kételkedésre készítő.

A könyvet tanulmányozva az olvasóban kialakul, illetve megerősítést nyer az a szemlélet, miszerint az idegen nyelvet tanuló nemcsak hogy a tanulási-tanítási folyamat középpontjában áll (és így reá irányul minden), de cselekvő részese annak, nem megtörténnek vele a dolgok, hanem idővel maga veszi át saját tanulási folyamatának irányítását. A nyelvtanár pedig tanításán keresztül folyamatosan megteremti mindennek lehetőségét.

Az olvasó nem egy statikus, lezárt rendszert tartalmazó könyvet tart a kezében, hanem egy, a nyelvpedagógiát sokrétűen bemutató, a nyelvtanulási, nyelvtanítási folyamatok tudatos szemlélésére ösztönző művet. Ez a könyv tanár szakos hallgatók számára alapmű, a nyelvpedagógiával régóta foglalkozó tanárok, oktatók számára pedig szellemi élmény.

Boócz-Barna Katalin

Jürgen Trabant és Dirk Naguschweski
(szerk.)

Was heisst hier „fremd“

Akademie Verlag: Berlin, 1997. 265 p.

Az Európába vezető úton mostanság idehaza is sokat hallani az idegen nyelvek elsajátítá-

sának fontosságáról, az idegennyelv-tudásról, és ezzel együtt az „idegen”, a más kultúra megismeréséről és befogadásáról.

Ez a téma német nyelvterületen nem új, hiszen a 60-as évek eleje óta – amikor az első vendégmunkások érkeztek és telepedtek le Németországban – ilyen vagy olyan politikai, szociológiai, kulturális felfogások és nézetek alapján már többször is görcső alá vették az „idegen” kultúra és nyelv kérdését, annak a német kultúrába történő el- vagy befogadását. Most mintegy 30 év elteltével, egészen új perspektívából láthatjuk a téma újraértékelését, az „idegen” fogalmának újraértelmezését az idegen nyelv és idegen kultúra kapcsán.

A tanulmánykötet egy interdiszciplináris munkacsoport zárószimpóziumának anyagát mutatja be, amelynek megrendezésére 1996-ban került sor Berlinben. A munkacsoport neves szociológusok, nyelvészek, politológusok, etnológusok, germanisták, romanisták és japanológusok részvételével dolgozott három éven át azon a témán, melynek középpontjában az „idegen” fogalma mint szellemi kihívás állt. Ez a kihívás valójában két nézőpontot helyezett előtérbe: az idegen gondolkodást és az idegen nyelveket.

Kezdjük mindjárt a fogalmi szinttel: mi is a szemantikája az „idegen” szónak? Ha megnézünk néhány nyelvet, láthatjuk, hogy a német *fremd* szónak mennyi megfelelője van a különböző nyelvekben: pl. az angolban *foreign*, *strange* és *alien*, vagy az olaszban *forestiero*, *staniéro* és *alieno*. Milyen érdekes, hogy ezek a jelentések önmagukban is egymásra utalnak, etimológiai hasonlóságuk nyilvánvaló és szinte egymásra „játsszanak”. Minket azonban most nem is a szó etimológiája érdekel, hanem valójában csak az, hogy a szónak egy adott nyelvközösségekben mi az aktuális használata napjainkban.

A tanulmányokat olvasva kirajzolódik előttünk a *fremd* szónak két jelentésdimenziója: az egyik értelemben a kifejezést mint „nem odatartozót” használjuk, a másik értelemben pedig „nem ismeretet, nem megszo-kottat” értünk rajta. Mindkét értelemben vi-

szonyról van szó. Deborah Tannen a *You just don't understand* című könyvében a nemek közti „idegenségről” ír, amikor elénk tárja, hogy a férfiak és a nők nyelvi idegensége milyen sok problémához tud vezetni. Megmutatja, hogy a két nem kommunikációs szokásai mennyire eltérőek, hiába beszélnek ugyanazt a nyelvet, használják ugyanazt a grammatikát, fonetikát és szókincset. Megfogalmazza, hogy merőben más – szinte idegen – a két nem nyelvi viselkedése. A nyelvek idegensége tehát ebben az esetben nem eltérő struktúrájukban rejlik, hanem a csoportok, a nyelvközösségek, a nemek különböző beszédstílusában, nyelvi viselkedésformájában.

Így talán nem megdöbbenő Locke-nak az a megállapítása, hogy minden egyénnek megvan a maga nyelve, senki nem ugyanazt gondolja és képzei el ugyanazon szó kapcsán. Mindenki a másiknak nyelvileg idegennek tűnik, még ha ugyanazon nyelven kommunikálnak is. Mégsem tartható ez a megállapítás sem, hiszen a kommunikáció általános értelmében nem idegen számunkra, mégha idegen nyelven történik is, mert tudjuk, hogy az is egy természetes, emberi nyelv, és tudjuk azt is, mi annak a másik nyelvnek a célja. Ennyi erővel tehát az előző locke-i megállapításnak az ellenkezője ugyanúgy igaz: amennyire idegen számunkra a másik beszéde, olyannyira ismerős is számunkra minden emberi beszéd. És mégis, az a más, az idegen, alapvetően hozzátartozik az életünkhöz: ez az ára az együttélésnek. Ha nem lennénk szociális egyedek, nem kellene egymással beszélgetnünk, ha nem lenne a másik más, idegen, akkor nem kellene vele kommunikálnunk. Éppen azért kommunikálunk, mert nem vagyunk egyedül, és mert a másik nem én vagyok, tehát van egymásnak mondanivalónk: azt akarjuk, hogy a másik értsen meg bennünket és mi is meg akarjuk érteni őt, azaz át akarjuk hidalni a köztünk lévő másságot.

Érdekes látni, hogy akár napjainkban is mily kevésbé vagyunk felkészülve az idegen nyelv és kultúra befogadására, megértésére.

Ma már rengeteget utazhatunk, számtalan könyvet olvashatunk idegen tájakról, vidékekről, kultúrákról, nevezetességekről, de igen ritkán olvashatunk és kaphatunk ezzel együtt információkat az adott kultúra nyelvről, annak milyenségéről. A zene, a történelem, a kultúrkincsek részletesen kifejtésre kerülnek, de a nyelvről általában nem kapunk tájékoztatást. Holott a nyelv, éppúgy, mint egy katedrális, az adott nép, kultúra műalkotása.

Jürgen Trabant tanulmányában („Fremdheit der Sprache” – A nyelv idegensége) többek között világosan megfogalmazza az egyetemen oktatott idegennyelv-szakok létező és aktuális nagy dilemmáját: mennyire készítjük fel idegennyelv-szakos hallgatóinkat az idegen nyelvre és kultúrára? A nyelv tanulása az egyetemi tanulmányok tárgya is lehet, mégpedig úgy, hogy az idegen nyelvek tanulásának a kizárólagos célja nem az idegennyelvi kompetenciánk tökéletesítése, és nem is az, hogy „angolokat”, „franciákat”, „olaszokat” stb. képezzünk, hiszen azokból van már elég a saját országunkban. A bölcsészképzésen belüli idegennyelvi képzés célja magának a nyelvnek és a kultúrának a megismertetése, mely más, mint a mi nyelvünk és kultúránk. Amióta az iskolákban az idegennyelv-tanulásban a nyelvtan kisebb szerephez jut, azóta a nyelvi idegenség még erősebbé, szembetűnőbbé vált: amióta a nyelvtudás célja az iskolákban az idegen nyelv(ek) mindinkább magas színvonalú elsajátítása, birtoklása, kommunikatív kompetenciának magas szintű fejlesztése, azóta egyre kevesebbet hallunk, ismerünk meg az idegen nyelv struktúrájáról, belső szépségéről. Minél inkább a gyakorlati nyelv, a kommunikáció áll a tanulás középpontjában, annál kevésbé nyílik lehetőségünk a nyelvről való elmélkedésre, a nyelv felépítésére történő reflektálásra, arra, hogy adott esetben összevessük saját anyanyelvünkkel. Azáltal, hogy bizonyos szinten automatizáljuk az elsajátítandó nyelv technikáját, azáltal válik számunkra mindinkább idegenné, nem megértetté, valamivé, amibe

nincs belátásunk, mert csak automatikusan használjuk, de nem ismerjük mélyen.

A másik az idegen nyelv és kultúra megítélésével szervesen összefüggő kérdés Trabant szerint a fordítás státusza a mai ember értékítéletében. A fordítás azzá degradálódott, hogy egy adott nyelven kifejezett tartalomhoz egy másik nyelvben használatos szignifikánst rendelünk hozzá, amely mindenki számára elérhető. Ha azonban a fordítást úgy fogjuk fel mint egy kultúrához kötött tartalom megfogalmazását egy másik kultúrában, egy idegen kultúrában, vagy akár fordítva, akkor nem egyszerűen megfelelő szignifikánsokat keresünk a nyelvekben, hanem a szignifikánssal együtt a kultúra megértésére és megismertetésére is törekszünk, és ez valójában a fordítás lényege.

Az „idegen” fogalmának egy másik aspektusa a saját és az idegen szembeállításával érzékeltethető. Itt nem arról van szó, hogy egy más, idegen kultúrában lévő, azt reprezentáló intézményi keretbe tartozás vagy tagsági részvétel valamely más szervezetben mit jelenthet, hanem arról van szó, hogy a kognitív kompetenciának és az affektív közelségnek milyen fontos szerep jut a másság, a nem megszokottság elfogadásában. A kulturálisan megélt idegen tapasztalatokat enyhíteni lehet az idegen nyelv elsajátításával, de a kulturális és kommunikációs stíluskülönbségek idegenséghez, sokszor irritációhoz, konfliktushoz vezethetnek.

A tanulmányok öt nagyobb kérdéscsoport köré rendezőnek:

- 1) az idegenség és a nyelv,
- 2) a nyelv és a nemzet,
- 3) idegen német,
- 4) a francia nyelv és kultúra Afrikában,
- 5) a japán okcidentalizmus.

Mind az öt tematikus egység középpontjában a nyelv fundamentális szerepet játszik. A nyelvi idegenség – bármennyire is sajnálatos és sokszor kellemetlen a megléte, bármily érdekesnek és izgalmasnak is éljük meg – elkerülhetetlen. Az idegenség a nyelvi viselkedés alappillére, alkotó eleme, ugyan-

úgy jelen van a nyelvben, mint a vele szemben álló saját, azaz a nem idegen.

Ez az igen érdekes olvasmány mindenki figyelmébe ajánlható, aki idegen nyelvek és kultúrák közvetítésével, megismerésével foglalkozik, aki közelebbről és mélyebben szeretne betekinteni az idegenség, a másság filozófiai, nyelvészeti és szociológiai aspektusaiba. Stílusa, szakmai közérthetősége szakembereknek és nem szakembereknek egyaránt élvezetes és olvasmányos.

Knipf Erzsébet

Péntek János

A megmaradás esélyei Anyanyelvű oktatás, magyarságtudomány, egyetem Erdélyben

A Magyar Nyelv és Kultúra
Nemzetközi Társasága: Budapest,
1999. 189 p

Péntek János könyvében azzal foglalkozik, hogy az anyaországon kívül élő magyar nemzeti közösségek hogyan teremthetik meg a megmaradás, a jövő feltételeit az anyanyelvű oktatásban. A könyv az elmúlt tíz év során, a szerző által tartott előadások és megjelent publikációk gyűjteményét tartalmazza négy fő téma köré csoportosítva. Az első három fejezet az anyanyelv oktatással kapcsolatos különböző kérdésekkel foglalkozik, a negyedik részben megemlékezik a kolozsvári egyetem hat volt oktatójáról.

Az „Anyanyelvi oktatás kisebbségben” című első fejezetben nyolc rövidebb-hosszabb írást találunk. – Az „Anyanyelvű oktatás és az anyanyelv oktatása Erdélyben” (11–25). Az 1989-es fordulat utáni helyzetéről, az általános iskolák anyanyelvoktatásáról, az új oktatási törvénytervezet nemzeti-ségi kisebbségekre vonatkozó törvényről tudunk meg részleteket. Az oktatásban újabb gondok megoldásával kell szembenézni,

úgy mint a pedagógus és a tankönyv-hiány. – „Az iskola kétnyelvűsége és kettősnyelvűsége kisebbségben” (26–31) című írásában arról ír, hogy az anyanyelvi környezetben felnövő magyar gyerekek számára nehézséget jelent a román nyelv elsajátítása. Ez a jelenség komoly gondot okoz a magyar diákok számára, mivel az iskola megköveteli az államnyelv ismeretét, de azt nem oktatja idegen nyelvként. Ezzel a magyar tanulók továbbtanulási esélyei is csökkennek. A cikk további részében a környezet helyi nyelvhasználatára és a standard közötti eltéréssel, valamint a regionális nyelvi változat értékeinek kiemelésével foglalkozik a szerző. Végül egy figyelemre méltó új mozzanatról: „a szaknyelvek regionalizálódásáról” olvashatunk. – „Az oktatás hagyományai, lehetőségei és esélyei a határokon túl” (32–43). Ebben a tanulmányban bemutatja, hogy az iskolás kor előtti nyelvtanulás nem teljesen spontán módon működik. Egyes közösségekben, szűk családi környezetben az imaszövegek és az archaikus népművészeti műfajok megtanulásán keresztül hosszú időre szóló kötődés alakul ki az anyanyelv iránt a gyermekekben. Ezzel kapcsolatban részletet olvashatunk egy 1995-ben Csíkszeredán megjelent archaikus imádságokat tartalmazó könyvből. – A jelenkor problémája az, hogy ma már nem a hagyományok határozzák meg a közösségek nyelvhasználatát és az anyanyelv oktatását, hanem a nyelv és oktatáspolitikai dilemmák” (44–53) című tanulmány. Ebben a szerző több példával illusztrálja, milyen félreértésekhez vezethet az eltérő nyelvi környezetből származó magyar anyanyelvű emberek beszélgetése. Ehhez kapcsolódva foglalkozik azzal, hogy a nyelvi környezet és az oktatás nyelve hogyan viszonyul egymáshoz. Az esetek nagy többségében az oktatásnak és a környezetnek ugyanaz a nyelve (országhatáron belül szinte mindig), de többnyire eltérő a nyelvváltozata, a belső nyelvi kódja. Az iskolának figyelembe kell vennie a környezet nyelvét, beszédmódját, tiszteletben kell tartania a

nyelvjárási formákat. – „Szerep és színvonal” (54–61) című írás a nemzetiségi kultúra intézményeiről szól. Több évtizeden keresztül szigorúan felügyelt, centralizált (ál)intézmények működtek Romániában. A 90-es évektől kezdve a régi intézményeket részben visszaállították, részben újakat hoztak létre. A szerző azt feszegeti, mennyire működőképesek az újonnan létrehozott intézmények és milyen kapcsolat áll fenn ezek között, és ez milyen mértékben viszi előre a nemzetiségi kultúra alakulását. – „A kisebbségi tankönyvírás csapdái” (62–67) című tanulmányban a szerző a tankönyvírás helyzetével foglalkozik. Kifogásolja, hogy az Erdélyben megjelent tankönyvek nem felelnek meg az alapvető szakmai követelményeknek. Új szakkiadó elindítását javasolja. – A „Mi mindent *nem* kell tudni a magyar érettségien” (68–71) című írásában Péntek János a magyar írásbeli és szóbeli érettségi alacsony színvonalát teszi szóvá. Fokozottabb nyelvi és szakmai igényességet kellene közvetítenie az iskolának; s ebben magyar tanároknak és szakembereknek többet kellene vállalniuk magukra. – Nevezetes tanulmány „A jövő esélyei a külső régiókban” (72–83). Ebben Péntek János a határon kívüli magyar közösség esélyeivel, oktatási modelljével és rendszerével foglalkozik átfogó módon. Az erdélyi és a szlovákiai helyzetet részletezi. Kitér arra, hogy az erdélyi fiataloknak milyen nehézségekkel kell szembenézniük akkor, ha Magyarországon akarják folytatni tanulmányaikat.

Az „Egyetem Kolozsváron” című fejezetben négy cikk foglalkozik a nagy múltú egyetem sorsával. Az első: „Bizonytalan számvetés” (87–93). A szerző a kolozsvári magyar tanszék tanáráként és a Bolyai Társaság tagjaként a magyar nyelvű felsőoktatás eredményeiről és a Bolyai Társaság tevékenységének három fő területéről szól. A fő célkitűzések az önálló magyar felsőoktatási rendszer megteremtése, a magyar nyelvű oktatás jogainak biztosítása, a bel- és külföldi ösztöndíjak alapjainak megteremtése. – „A pedagógusképzés gondjai” (94–98) című

cikkben arról olvashatunk, hogy a 90-es évek után minden nehézség ellenére bővültek a magyar nyelvű oktatás keretei, javultak feltételei, azonban legégetőbb problémája még mindig a tanár és kutatóképzés. Egyrésztől nincs elég szakképzett pedagógus, másrésztől a végzett pedagógusoknak vonzó munkalehetőségeket kellene teremteni Erdély egész területén. Sok helység marad szakképzett pedagógus nélkül. Ezen a helyzeten kellene sürgősen segíteni. – „A magyar nyelv státusza a kolozsvári egyetemen” (96–106) szintén jól ismert tanulmány. Ebben arról szól a kolozsvári egyetemen oktató professzor, hogy az intézményen belüli helyzet olyan, mint az azt körülvevő társadalom és állam. A kolozsvári egyetem történetének 125 éve alatt többszöri nyelvcsere, nyelvek dominanciáját és alárendeltségét érte meg. A szerző áttekinti azt, hogy az évek során hogyan változott és ma hogyan alakul a magyar nyelv státusza az egyetemen. – „Egyetem válaszüton” (107–110) című írásában a szerző kifejti, hogy az önállósodás útjára kellene lépni és minél kevesebb konfliktussal létre kellene hozni az önálló magyar kolozsvári egyetemet. (Az egyetem 1959 óta közös román-magyar egyetem, amit a neve is mutat: Babeş–Bolyai Egyetem.)

A „Magyarságtudomány a magyar tanszéken” című fejezetben öt cikk foglalkozik a témával. Az első: „A hungarológia dilemmái kisebbségben” (113–123). Kisebbségi helyzetben a nemzetudat a veszélyeztetettség miatt felértékelődik, túl érzékeny és védekezővé válik. Ez a magyarságtudat művelődésében is érezteti hatását. A cikk írója kifejti, mi a kisebbségi tudomány. Végül a nyelvész-nemzedék kiemelkedő személyiségeit veszi sorra. – A „Magyarságtudomány és magyar nyelvtudomány Kolozsváron” (124–136) című tanulmányból megtudjuk, hogy a nyolcvanas évek végére a magyar szellemi élet a sorvadás végső stádiumába lépett. Az erdélyi magyar nyelvtudomány nagy korszaka lezárult. Mit hoz a jövő? A szerző áttekinti az egyes intézmények és

nyelvtudományi intézetek sorsát a háború idejétől a 90-es évek elejéig. A cikk végén a jelenlegi helyzettel foglalkozik. – A „Lehetőségek és távlatok a néprajzkutatásban” (137–142) című írása után a „Kötöttségek, lehetőségek, esélyek” (142–149) című írása kerül sorra. A kolozsvári egyetem a magyarságtudomány műhelye szeretne lenni, de a magyar nyelvet és irodalmat idegen nyelvként szívesen oktatnák románok számára, ha lenne rá igény. A cikk a kisebbségi magyar tanszék helyzetével, a tanár és kutatóképzéssel foglalkozik. – Ezt a témakört folytatja a „Nyelvészeti tárgyak oktatása a kolozsvári egyetemen” (150–154) című írásában, amelyben a magyar nyelvészeti tantárgyakról, valamint egyéb nyelvészeti diszciplínák magyar nyelvű oktatásáról szól. Felhívja a figyelmet arra, hogy össze kell hangolni az anyaországi és a környező országokban működő műhelyek kutató és oktató tevékenységét. Ehhez szükséges az, hogy a tanszékek megismerjék egymást és koordinálják munkájukat.

A könyv utolsó, „Tudós tanárok a kincses városban” című fejezetének egyes cikkeiben a kolozsvári múltnak három külön országos hírű nyelvészéről: Brassai Sámuelről, Bálint Gáborról és Hermann Antalról, valamint a kolozsvári közelmúlt három kiemelkedő nyelvész professzoráról – Szabó T. Attiláról, Márton Gyuláról és Nagy Jenőről – emlékezik meg szép írásokkal tanítványuk és kollegájuk, illetve utódjuk, Péntek János.

A könyv átfogó képet nyújt az erdélyi anyanyelv-oktatás lehetőségeiről, a kolozsvári egyetem jelenlegi helyzetéről, a nemzetiségi kultúra és a magyarságtudomány alakulásáról a téma iránt érdeklődő olvasó számára.

Jámbor Emőke

Nikolov Marianne (főszerk.)

English Language Education in Hungary. A Baseline Study

The British Council of Hungary:
Budapest, 1999. 257 p.

1. Ilyen még nem volt a magyarországi idegennyelv-oktatás történetében. Egy nyelv (az angol) oktatásának szemszögéből szinte teljes leírását és elemzését kapjuk meg a magyarországi idegennyelv-oktatásnak. Mindez nemcsak az extenzív pedagógiai felmérések mifelénk szokásos – egyre magasabb szintű – módszereivel történik, hanem az angoltanítás folyamatainak olyan országos intenzív vizsgálata keretében, amely az egész magyarországi neveléstudományban is legfeljebb háromszor fordult elő (az IEA, a PREFER és a Monitor vizsgálatokban), a magyarországi alkalmazott nyelvészetben pedig még egyszer sem. Ráadásul ez a kutatás a kibontakozó nyelvpolitikai és természetesen az oktatáspolitikai kutatások keretébe is beleilleszkedik. (A régió angol-oktatásáról folyóiratunkban nemrég megjelent áttekintés: Enyedi Ágnes és Medgyes Péter. „Angol nyelvoktatás Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltás óta.” in: *Modern Nyelvoktatás*. vol. 4, nr. 2–3, pp. 13–32 (1998).)

2. Az angol nyelvű kötetben a következő nyolc fejezet található [a címeiket én fordítottam magyarra]: 1. A vizsgareform nevelésszociológiai és szociolingvisztikai kerete (7–20); 2. A magyarországi érettségi (21–53); 3. Az egyetemi és főiskolai felvételi követelmények (55–62); 4. A magyarországi nyilvános nyelvvizsgák (63–92); 5. A tanulói teljesítmény elemzése (93–136); 6. Az érdekeltek attitűdvizsgálata (137–204); 7. Az értékelés a tanárképzésben (205–220); 8. A tantermi megfigyelés projektuma (221–245). A fejezetek előtt és után olvasható a főszerkesztő által írt Bevezetés (1–5) és Következtetések és javaslatok (247–253); valamint a Hivatkozások (255–157) és a rövidítések jegyzéke. A 8. fejezet, valamint a Következtetések és javaslatok magyar változata

folyóiratunkban olvasható Nikolov Marianne tollából. „Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angol csoportokban.” in: *Modern Nyelvtanítás*. vol. 5, nr. 4, pp. 9–31 (1999).

3. A könyv az 1997. évet veszi célba; 1999-ben jelent meg. A tárgyalt kérdések megoldásának folyamata azóta sem áll meg. Az állami nyelvvizsgázás területén – új rendeleti keretben – megkezdődött a nyelvvizsgáztató központoknak az akkreditálása. A Nemzeti Alaptanterv mellett megjelent a „kerettanterv” koncepciója. Változóban vannak az egyetemi és főiskolai felvételekkel és oklevélszerzéssel kapcsolatos nyelvi követelmények is. S nem szűntek meg a nyelvtanárok képzésének fejlesztésével kapcsolatos erőfeszítések sem. (Sajnos, az elsősorban Báthory Zoltán és Medgyes Péter nevéhez fűződő, minisztériumi nyelvtanítási reformkoncepció nem került nyilvánosságra, voltaképpen csak inspiráló háttéranyag maradt.)

4. A kötet alig recenzeálható a szokásos eljárásokkal. Voltaképpen bőséges széljegyzetekkel láthatnám el az egész gazdag tartalmú kötetet; erre azonban nincs elegendő terem. Helyette csak két témát emelek ki a sok tucatnyi megválaszolendő probléma közül (annak hangsúlyozásával, hogy mindezt mint „nem angoltanár” teszem).

Az egyik az iskolai számonkérés és az iskolán kívüli nyelvvizsgák együttes áttekintése; szemmel láthatóan az országos középiskolai tanulmányi versenyeknek kisebb a szakmai kihatása. Az a szemlélet, amelynek segítségével egységben tudják ezeket kezelni, arról tanúskodik, hogy egy ország egészében nagyon fontos az iskolarendszer, az idegennyelv-tanulásnak a színhelye azonban ennél szélesebb. S ha az idegen nyelvek elsajátítását kiterjedésében és mélységében segíti ez az átfogó szemlélet (beleértve a belföldi és külföldi magán nyelvtanulást is), akkor az nemcsak magukra az elsajátítókra (vagyis az ország fiatal és munkaképes korú lakosságára nézve) lesz nyilvánvalóan nagy nyereség, hanem egyúttal rést üt az elmúlt

századokból itt maradt belterjes iskolarendszeren és annak értékelési rendszerén is.

Számomra a másik nagy tanulság a tanárképzésre vonatkozik. A nyelvtanárok képzésében érvényesíteni kellene azt a szempontot is, hogy ez nem pusztán pedagógusképzés, illetve értelmiség-képzés, hanem szakképzés is, mégpedig egy olyan összetett szakmáé, amelyben a nyelvelsajátítás (annak interdiszciplináris: pszicholingvisztikai és alkalmazott nyelvészeti, de egyre inkább sajátlagos) diszciplinája a legfontosabb meghatározó elem. A kötet rendkívül alapos és sokoldalú kutatásai révén demonstrálja, hogy ez a szakma máris elérte azt az egyetemi szintet, amelynek keretében kibújhat a hagyományos filológusképzés árnyékából. Leginkább pedig az válik még világosabbá a könyv elolvasásával, hogy nem lehet tovább elodáznai a magyarországi idegennyelv-tanárok képzésének gyökeres átalakítását.

5. Néhány további megjegyzés. – Amilyen öröm, hogy ez a kötet elkészült, ugyanolyan szomorúság, hogy ez – legnagyobb részt – csak egyetlen nyelvre vonatkozik.

A kötet célba vett olvasója, ha jól látom, elsősorban az angoltanár (bárhon is legyen); s ezen belül kiemelten a magyarországi angoltanár. Az alkalmazott nyelvészek általában erőfeszítéssel olvasnak angolul; míg a más nyelvet oktatók nyelvtanárok egy része, valamint másféle érdeklődők nem feltétlenül. – A kötetnek nincs feltüntetett ára; tudomásom szerint nem került bele a könyvárusi forgalomba. Mindezen okok miatt, s hangsúlyozom: főleg értékei miatt, érdemes volna magyar nyelven is kiadni a könyvet (minimális korszerűsítéssel és kiegészítésekkel). Egy másik magyarországi intézménynek (csoportnak) pedig el kellene készíteni a többi nyelvre vonatkozóan is ezt az országos helyzetképet.

6. A kötet legelején olvasható a szerzők és szerkesztők hosszú stáblistája. A kiváló csapatmunkában részt vettek a következők [a zárójelben olvasható sorszáмок az egyes fejezetekre utalnak]: *Nikolov Marianne* főszerkesztő, egyik szerkesztő, szerző [1. és 8.,

konklúzió és ajánlások]; *Fekete Hajnal* szerkesztő [2., 4. és 5.] és társszerző [4. és 5.], *Major Éva* szerkesztő [3., 6. és 7.] és társszerző [5.]; a társszerzők: *Ábrahám Károlyné* [2. és 5.], *Bárány Ferenc* [5. és 6.], *Halápi Magdolna* [3. és 7.], *Jilly Viktor* [2. és 7.], *Katona Lucia* [4. és 5.], *Király Zsolt* [3. és 7.], *Lukács Kriszta* [5.], *Martsa Sándor* [6.], *Martsa Sándorné* [6.], *Nagy Ildikó* [6. és 7.], *Nemes Anna* [5. és 6.], *Szabó Teréz* [5. és 6.], *Szálkáné Gyapay Mária* [5.] és *Vándor Judit* [6.]. Hadd tegyük hozzá *Horváth József* nevét, aki a ritka szép kötetnek a tervezője és technikai szerkesztője volt. A többi közreműködőnek és segítőnek a nevét nem tudjuk felsorolni.

A kötet kiadását *Charles Anderson* professzor (University of Lancaster, Department of Linguistics) kezdeményezte és segítette; ő az elmúlt években a magyarországi British Councilnak – igen sikeres – tudományos irányítója volt.

Említtessenek meg azok a magyar intézmények, amelyek segítették a kutatást: budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem és a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem, valamint az Országos Közoktatási Intézet budapesti Értékelési Központja és szege-di Alapműveltségi Vizsgaközpontja.

Valamennyiüknek köszönet jár nemcsak a magyarországi angoloktatásban érdekeltektől, hanem ennél sokkal szélesebb körből. Ez most már megkerülhetetlen dokumentuma az egész magyarországi nyelvoktatásnak.

Szépe György

Szűcs Tibor

Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában

Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 1999. 315 p.

A Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok negyedik köteteként megjelent könyv hézagpótló je-

lentőségű és példamutató munka, több okból is. Mindenekelőtt kiváló bizonyítéka annak, hogy a külföldön nyelvoktatói, lektori munkát végző szakemberek egy újabb generációjának sikerült – a korábbi hagyománynak megfelelően, ám a hetvenes évek óta először ilyen eredményesen – az oktatói alaptervenység mellett, magas színvonalú tudományos kutatási feladatokat is elvégeznie. Ezt a benyomást erősíti meg egyebek mellett például Maticsák Sándor (volt jyvaskylái lektor) 1995-ben Debrecenben kiadott könyve (*A Mordvin Köztársaság településneveinek rendszere*), Forgács Tamás (volt göttingai lektor) 1996-ban Szegeden megjelent vaskos munkája (*A valenciaelmélet nyelvtörténeti alkalmazásának elméleti és gyakorlati kérdései*), és talán nem tűnik szerénytelenségnek a recenzens (jelenleg is hamburgi lektor) 1999-ben Hamburgban megjelent, a magyar szépirodalom német nyelvű fordításait egybegyűjtő, német nyelvű bibliográfiáját (*Bibliographie der in selbständigen Bänden erschienenen Werke der ungarischen Literatur in deutscher Übersetzung 1771–1999*) is ebbe a sorba illeszteni.

Hézagpótló a mű abban az értelemben, hogy a nyelvoktatáshoz nélkülözhetetlen nyelvtani kézikönyvek szerény körét Keresztes László (volt helsinki és jyvaskylái lektor) 1992-ben a Debreceni Nyári Egyetem kiadványainak sorában megjelent könyve (*Praktische ungarische Grammatik*) után kifejezetten a szerző magyar-német kontrasztív nyelvészeti elméleti és oktatási gyakorlatára épülő tapasztalatai alapján elkészült új gyakorlati magyar nyelvtant vehet kezébe az olvasó. Az is a munka újdonságát jelzi, hogy a szerző kísérletet tesz a német anyanyelvű tanulók számára készült korábbi nyelvtanaink szinte örök problémájának megalapozott és helyesnek tűnő megoldására. A magyar és a német nyelv szerkezete, működése közötti alapvető különbségek megértésére korábban ugyanis nagyjából háromféle kényszermegoldást alkalmazott a szakma. Az elsőben a magyar nyelvet a né-

met nyelv grammatikájának eszközeivel kísérelték meg leírni (mint például a régi Toussaint-Langenscheidt-módszerrel készített tankönyvekben), a másodikban a magyar nyelv saját grammatikáját és nyelvtani hagyományát próbálták meg a németre lefordítani, például Tompa József *Kleine ungarische Grammatik* (Akadémiai Kiadó: Budapest, 1985. 347 p.) című munkájában, a harmadikban pedig a latin nyelvű nyelvtani terminológia révén kísérelték meg áthidalni a két nyelv közötti tetemes távolságot (erre a megoldásra jó példa Szent-Iványi Béla *Der ungarische Sprachbau* (Enzyklopädie-Verlag: Leipzig, 1964. 157 p.) című tankönyve, de Keresztes László korábban említett munkája is ebbe a sorba illik). Minden felsorolt módszernek van/volt jogosultsága; végleges, egyedüli megoldásnak azonban egyiket sem szabad tekintenünk, s a mai nyelvoktatás céljainak, lehetőségeinek már egyikük sem felel meg maradéktalanul. Egyetlen járható lehetőségként az marad, amit Szűcs könyve és nyilvánvalóan oktatási gyakorlata is követett: valamiféle „metanyelvtan” kidolgozása, amelyhez képest mind a hallgatók anyanyelve (német), mind a megtanulandó nyelv (magyar) csupán a lehetséges megvalósulások egyikét képviseli, egyikük sem minősíthető normának, tipikusnak, a másinál fejlettebbnek, mindegyikük pusztán referenciális tényező. Ezen pragmatikus szemlélet szerint az idegen nyelv-tanítás, valamint idegen nyelv szerkezetének és működésének megértése során oktatóként azonosságok, hasonlóságok és különbségek dinamikus halmazával dolgozunk, és Szűcs Tibor könyvének maradandó érdeme, hogy ebbe a konstellációban megkísérel világos szerveződési, funkcionális és más „nyelven túli” elemek segítségével rendet teremteni.

Szűcs Tibor munkája példamutató abban az értelemben is, hogy a legújabb módszereket alkalmazva sikerült olyan összefoglaló oktatási segédanyagot – ám voltaképpen alapanyagot – megírnia, amely egyúttal annak érzékeltetésére is meggyőző példaként

szolgál, hogy mennyire komplex, szinte minden diszciplínát magába foglaló, nagyon nehéz tevékenység a magyar nyelv idegen anyanyelvűek számára történő oktatása (lásd erről még Szőnyi György Endre írását a *Hungarológia* című periodika 1999. évi 1–2. számában, pp. 99–107). Ez a szakterületek közötti szemlélet, amely a mai formák tárgyalása és a történeti előzmények felsorolása mellett a kontrasztív módszer alkalmazását kiterjeszti az irodalmi, zenei és más kulturális területekre is, meglehetősen új és egyelőre sajnálatosan ritka. Ugyanakkor jól tudott, hogy a magyar nyelv és Magyarország iránt érdeklődők döntő többségét a nyelv legfeljebb csak mint kommunikációs eszköz érdekli, miközben az ország és annak lakói (történelmük, helyzetük, gazdasági, lelki és kulturális életük) iránt egyre nagyobb érdeklődés nyilvánul meg, amit ki kell elégítenünk. Ezért annyira fontos olyan könyveket, tananyagokat, munkákat elkészíteni, amelyek egyszerre többféle felhasználási lehetőséget is hordanak magukban, s mindig az éppen aktuális közönségre alkalmazhatóak az aktuális cél szerint.

A könyv alcímében pontosan jelzi, hogy a kontrasztív nyelvészeti vizsgálatok gazdag tárházát azzal a pedagógiailag rendkívül fontos szándékkal vizsgálja a szerző, hogy a nyelvi különbségek révén a kulturális-történeti-mentális eltéréseket is világosabban, több empátiával lássa és értse meg a magyarul tanuló diák. A korábbi magyar-német kontrasztív szembeállítások döntő többsége a germanisztika keretében született meg, s főleg a német nyelv sajátosságaival foglalkozott a magyar anyanyelvű tanulók szempontjából. S noha a különbség formailag mindkét irányból ugyanannak bizonyul, mégsem azonos annak jellege, a megértéséhez szükséges út, a megértés folyamata. A magyar mint idegen nyelv tanításának során szerzett tapasztalatai révén Szűcs Tibor munkájában bebizonyítja, hogy a nem nyelvi korpuszokra, hanem egy a nyelvi szintek mentén történő tagolódásra épülő, rendszerközpontú vizsgálatnak óriási haszna van a

gyakorlati nyelvoktatás terén, különösen magyar-német viszonylatban, ahol a két nyelv közötti tipológiai különbségek ellenére fokozottan számolhatunk areális, kapcsolattörténeti, kulturális egymásrahatásokkal, impulzusokkal. Az elkészült munka ilyen értelemben tehát mintegy előmunkálata valamiféle összegező, nagyobb terjedelmű és tudományos igénnyel elkészített *gyakorlati magyar nyelvtannak* (amire – most már szinte resteltem hangsúlyozni – a pedagógusoknak égetően szükségük lenne), ugyanakkor élvezetes és sokhelyütt izgalmasan gazdag gyűjteménye a gyakorlati nyelvoktatás során a leggyakrabban felbukkanó, legjellegzetesebb és legtipikusabb nyelvek közötti „konfliktusoknak” a magyar és a német nyelv viszonylatában, s mint ilyen, szinte breviáriumként szolgálhat minden német nyelvterületen dolgozó nyelvtanárnak. Mindezen túlmenően a könyv ráadásul például filológiai munka is, szakirodalmi apparátusa mintegy 450 (!) nagy haszonnal forgatható címet sorol fel, a kötetzáró Tárgymutató ugyan csak az első öt, szigorúbban kontrasztív nyelvészeti fejezet anyagának kulcsszavait tartalmazza, így is kimerítő információkkal szolgál. A német nyelven a könyvbe illesztett húsz lapnyi összefoglaló alapján pedig bizonyosan kimondhatjuk: érdemes és fontos lenne a munkát németül is közre adni.

A bevezetést követően három nagyobb tematikus egységet vizsgált meg a szerző. Az első, a magyar-német kontrasztivitás nyelvi szintjeit bemutató fejezet a könyvnek csaknem a felét teszi ki. A szerző megfigyeléseit a paradigmatis és szintaktikus viszonyok kettősségének alapján, a megszkott grammatikai szinteken, de textológiai fejezettel kiegészülve dolgozta fel. Ezt követi a nyelvi jel motiváltságát vizsgáló, mintegy a könyv negyedét kitevő, két fejezetből álló egység, mely a szemantikai és a (morfo)szintaktikai motiváció magyar-német kontrasztív vizsgálatára mutat példákat. Ezekkel a szerző mintegy megalapozza

könyvének harmadik tartalmi egységét, amelyben, sajnos csupán illusztrációként, a magyar irodalom és a magyar zene közvetítésének kérdéskörét tárgyalja.

Minden egyes fejezet igen alapos, lassú (el)olvasást igényel, mert a szerző egyrészt a tudományos szakirodalom szintjén fogalmazza meg gondolatait, szakterminológiát használ, másrészt megállapításainak igazolására örvendetesen nagy számban sorol fel magyar és német nyelvi példákat. Szerencsére mindez a szerkesztés és a tipográfiai lehetőségek ügyes kihasználása révén nem az áttekinthetőség rovására történik. A szerző rokonszenvesen komplex témamegragadása, az alapos kidolgozás eredményeképpen a könyvben nem csupán a tanításban közvetlenül jól hasznosítható oktatási-módszertani felismeréseink vagy már meglévő nyelvtudományi ismereteink adatokban a megszokottnál gazdagabb kontrasztív-tipológiai megerősítése található meg. Rendkívül fontosak a könyvben azok az adatok, melyek a magyar nyelv újabbkori változásainak, fejlődésének természetére utalnak, s amelyek jelzik, hogy a német nyelv nagyon erősen hatott és hat ma is a grammatika, a lexika a mondattan vagy a frazeológia területén a magyarra. Ha szabad így fogalmaznom, a könyv adatai jelzik, hogy a magyar nyelvben rejlő eredeti (világ)szemléletet egyre nagyobb mértékben befolyásolja egy más nyelvben megnyilvánuló, másfajta, nem képi, hanem logikai értelemben elvontabb szemlélet, annak nyelvi tükröződése. Ezzel a súlyos jelenséggel a továbbiakban nem csak a pragmatika, de a szigorúbban értelmezett nyelvtan szintjén is foglalkozniuk kell a magyar szakembereknek. A Szűcs Tibor által elvégzett munka tehát nem lezárt folyamatok végső összefoglalása, hanem éppenséggel új utak megnyitására tett sikeres, örvendetes kísérlet. A szerzőtől (is) várjuk a folytatást.

Fazekas Tiborc

Gabriele Pallotti

La seconda lingua

Bompiani: Milano, 1998. 380 p.

Az utóbbi évtizedekben Olaszországban a kutatók egyre nagyobb érdeklődéssel fordulnak az alkalmazott nyelvészet különböző területei felé; egy területére azonban nem jellemző a kézikönyvek bősége: ez a második nyelv elsajátítása. Ezt a hiányt próbálja csökkenteni ez a könyv, amely megjelenése után rövidesen sikerkönyvként került be az olasz köztudatba. A témával kapcsolatban ugyan találkozhatunk különböző tanulmánykötetekkel (s itt feltétlenül megemlítendő A. G. Ramat, aki a páviai egyetemen végzi kutatásait munkatársaival a külföldiek spontán nyelvelsajátításáról; vagy E. Banfi, a római egyetem kutatója). Az olasz könyvpiacra egyébként bőségesen található a nyelvidaktikával, az idegen nyelv oktatásának módszertanával foglalkozó szakirodalom.

Mi lehet az oka annak, hogy a nyelvtanításról már oly sokan és sokat írtak, míg a nyelvtanulás folyamat egészének bemutatását ezen könyv megjelenése előtt senki sem vállalta? Pallotti maga is leszögezi könyve bevezetőjében, hogy noha Olaszországban és szerte a világon milliók beszélnek, használnak idegen nyelveket, a nyelv spontán elsajátításával kapcsolatos kutatás új területnek számít, és csak a 80-as évek közepén indultak meg az első felmérések az olasz nyelvre is; ugyanis ekkor vált ez szükségesé az ekkor bekövetkezett bevándorlási hullám következtében. Akik korábban a nyelvek elsajátításával foglalkoztak, azok kizárólag az iskolai tanítás praktikus elvárásából indultak ki; manapság a nyelvelsajátítást önmagában tekintik kutatandónak, anélkül, hogy a kutatás céljából gyakorlati feladatokat tűznének ki.

Pallotti művével összekötő híd akar lenni az elmélet és a gyakorlat között. Fontosnak tartja ugyanis, hogy a nyelvtanárok is megismerjék a nyelvészek által eddig kidol-

gozott elméleteket és a második nyelv elsajátítására vonatkozó friss kutatási eredményeket. Így a nyelvtanárok képesek lehetnek tudatos didaktikai lépések felállítására; s nemcsak ösztönösen, hanem szakmailag tudatosan vezérelten is végezhetik a munkájukat.

A könyv hat fejezetből áll. Az I. fejezetben a témára vonatkozó alapfogalmak bevezetése, illetve a kutatás történetének összefoglalása található. – A II. fejezet az olasz nyelvet elsajátító külföldiek nyelvéről, a „köztes nyelvről” szól. A szerző az anyanyelv hatását vizsgálja; kimutatja, hogy a köztes nyelvek jelentős mértékben különböznek egymástól a beszélő egyéntől és annak anyanyelvétől függően.

A III. fejezetben Pallotti azt vizsgálja, hogyan használják a beszélők ezt a lassan kibontakozó nyelvet; miben nyilvánul meg a beszédkészség; hogyan próbálja a kommunikáció során egy anyanyelvi és egy nem anyanyelvi beszélője az olasz nyelvnek áthidalni a nyelvi akadályokat. Végül az interkulturális pragmatikát tárgyalja: milyen zavarok támadhatnak a nyelvek közötti kommunikációban a különböző kultúrákba ágyazott eltérő nyelvi eszközök találkozása során. – Ez a fejezet zárja le az eddigi kutatási eredmények összegezését.

A IV. és V. fejezetben a nyelvelsajátítás külső és belső tényezőinek a bemutatása történik. Elsősorban az „input”, vagyis a nyelvet elsajátító által hallott, megtapasztalt szöveganyag (kontextusával együtt) áll a szerző érdeklődésének középpontjában. Vizsgálja azt is, hogy milyen mértékben módosíthatja a nyelvelsajátítás eredményességét az anyanyelvi közösségbe történő társadalmi beilleszkedés, illetve az új kultúrával való azonosulás. Nyilvánvaló, hogy ehhez a kutatáshoz szükség van a szociolingvisztikára és a pszicholingvisztikára is.

A VI. és a VII. fejezet a könyv záróegységét alkotja: a folyamat gyakorlati hasznáról szól. A szerző megpróbál olyan stratégiákat kidolgozni, amelyekkel eredményesebbé tehető a tanítás/tanulás folyamata.

Elemezi az iskolában folyó irányított nyelv-elsajátítás irányelveit, a hibák javításának kérdéseit, a nyelvtan tanításának szükségességét és a hallgatók beszédcentrikus oktatását. A szerző nem törekszik enciklopédikus teljességre; inkább csak felkínálja a többféle lehetőséget (miközben semleges marad a különböző elméletek vetélkedésében). Olvasóként hasznosabbnak véltem volna némileg szisztematikusabb kifejtést. Ugyanakkor a szerző érdemének tekintem a bőséges bibliográfiát és jegyzetapparátust, valamint az egyes témák megvizsgálásához javasolt kiindulópontokat.

A szerző az egész könyvet bőségesen illusztrálja nyelvi példákkal; igaz, hogy ez elsősorban az angollal kapcsolatos. Érdekes szereplője a kézikönyvnek Fatima, az olasz óvodába bekerült marokkói kislány, aki természetes úton sajátította el az olaszt mint idegen nyelvet. Beilleszkedésének első nyolc hónapját egy másik könyvben mutatta be Pallotti: *Communicare con poche parole da parte di una bambina marocchina. L'acquisizione e l'uso dell'italiano* [Hogyan kommunikál kevés szóval egy marokkói kislány. Az olasz nyelv elsajátítása és használata] (Bologna, 1994). Ehhez az élő kislányhoz kapcsolódó példasor élelsruv teszi a könyv fejtegetéseit.

Milyen tanulságokat vonhat le az olvasó? A kész receptre várók nyilván csalódní fognak. A szerző ugyanis – A. G. Ramattal megegyező módon – úgy gondolja, hogy a nyelvtanulók – leszámítva a nyelvi univerzálékat – nagyon különböző módokon sajátítják el a második nyelvet, s ezért mindannyiuknak különböző tanítási módszerre lehet szükségük. A nyelvtanár leginkább azt olvashatja ki a sorok közül, hogy a kutatás eredményeire támaszkodva rugalmasan alkalmazza azt a módszert, amelyet munkájához legmegfelelőbbnek tart. Legyen nyitott és naprakészen tájékozott azon a tudományterületen, amelyet ő maga a hétköznapi során is használ; s merje összehasonlítani tapasztalatait másokéval és a nyelvelsajátítás elméleteivel.

A nyelvtanuló is sokat méríthet a könyvből, ha kritikusan számot vet azzal, amit csinál (irányított nyelvelsajátítás), vagy azzal, ami vele történik (spontán nyelvelsajátítás), hisz' mindenképpen hasznosabb az aktív, tudatos részvétel a tanulási folyamatban, mint a tanár által meghatározott út passzív követése. A tudósok számára pedig nagyon egyszerű üzenete van Pallottinak: „a nyelvészek feladata csupán az, hogy folytassák kutatásaikat” (337).

Kovács Mónika

Steven Pinker

A nyelvi ösztön

Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?

Typotex: Budapest, 1999. 496 p.

Pinker a chomskyánus nyelvészeti irányzat és a modern megismeréstudomány képviselője, a nevezetes Massachusetts Institute of Technology professzora. Ebben a nyelv és az elme működéséről szóló, a nyelvtudás használatának fizikai alapjait kutató művében a már ismert paradigmát szélesebb kontextusba ágyazva tárgyalja.

A következőkben megpróbálom röviden összefoglalni a szerző gondolatmenetét. A nyelvi képesség az emberi fajra jellemző tulajdonság. Gondolatainkat az egyetemes (generatív) nyelvtan levezetési szabályainak segítségével alakítjuk (kódoljuk át) meghatározott hangsorokká (itt most tekintsünk el a generatív grammatika szigorú meghatározásától). Ez a szabályrendszer több szinten is (fonológiai, alaktani és szintaktikai szinten) kombinatorikus módon működik: véges számú diszkrét elemből végtelen számú nagyobb szerkezet generálására képes. A beszédprodukciónak ennek keretében nem más, mint diszkrét szimbólumoknak analóg hangfolyamba kódolása; a beszédpercepción pedig analóg kódolásról diszkrétre való átalakításként (dekódolásként) írható le.

Az erre vonatkozó „egyetemes tervrajz”-ot a homo sapiens minden egyede – gének sajátos kombinációjaként – magában hordozza; ez teszi lehetővé a nyelvi képességnek (a sajátos mondattannak, szótári, illetve fonológiai szabályoknak) alapvetően egységes szerkezetét az egész emberi fajon belül. Az egyedi nyelvi jellegzetességekben megnyilvánuló genetikai variációk pedig a nyelvi működésért felelős, rendkívül bonyolult agyi idegáramkörök apró mennyiségi különbségeiből adódnak.

A kreatív, intelligens emberi gondolkodást feltehetően a megfelelő idegsejthálózatok, valamint működéseket végző feldolgozók (szabályok) együttműködése hozza létre. Ha az agyi idegsejt serkentő és a gátló szinapszisok eredőjeként megfelelő mennyiségű „jel”-et kap, akkor aktivizálódik; ennek során feltételek kombinációinak (ÉS, VAGY, NEM) teljesülése esetén a sejtek be- és kikapcsolódnak. Ezen logikai viszonyoknak megfelelő mechanizmusok alapján az ideghálózat nyelvtani szabályok kiszámítására képes. – Ez az elképzelés a nyelvi működésnek úgynevezett „konnekcionista” felfogását tükrözi.

A nyelvelsajátítás lényegében a „nyelvtani gének” által felépített, adott funkciót potenciálisan ellátni képes áramkörök közül azoknak a kiválasztódása és bejáratása, amelyeket az anyanyelvi környezet ingerei erősítenek. – Ebben a felfogásban a tanulás és viselkedés változása a velünk született rendszerek szelekciójával magyarázó neurális (vagy más néven szomatikus) darwinizmusnak felel meg.

A mentális nyelv fogalmakat képviselő szimbólumai és a közöttük fennálló logikai viszonyokat képviselő elrendeződések nem feleltethetők meg a természetes emberi nyelvek mondatainak. Az egyetemes tervezethez illeszkedve minden nyelv sajátos – a felszíni megjelenésben különbségeket eredményező – egyedi fonológiai, morfológiai és szintaktikai paraméterekkel rendelkezik. A felszíni változatok kialakulásában három folyamat játszott szerepet: a tanulás képessége (min-

den ember a nyelvi képességet is magában foglaló egyedi génállománnyal rendelkezik, ez önmagában nem lenne elegendő a közös kódhasználathoz); a nyelvi innováció (a nyelvi képesség kreativitásának köszönhetően az emberi agy képes az elhangzott információt újraértelmezni); valamint a „nyelvet hordozó” beszélőközösségek mozgásai és határai (a sikeres invációk ugyanis egy adott csoport határain belül maradnak és halmozódnak fel).

Ez az összetett grammatikai képesség olyan autonóm modulként fogható fel, amely *a)* nem függ az emberi intelligenciától és megismerő képességtől; *b)* feladatspecifikus alrendszerekből épül fel; és *c)* amelynek birtoklása nem előfeltételez egyéb képességeket vagy intellektuális felkészültséget. Mind az örökletes, mind a szerzett nyelvi károsodásokra (SLI, illetve afázia-típusok) igaz, hogy nem szükségszerűen társulnak más mentális képességek zavarával. Ez a „disszociáció”-nak nevezett jelenség kizárja azt, hogy a nyelvet az általános emberi intelligenciából vezessék le. További bizonyíték a nyelvi modul függetlenségére a nyelvelsajátításnak másféle kognitív képességeink kibontakozásához viszonyított rendkívüli sebessége.

Az egyetemes emberi nyelvi modularitás koncepciója kiterjeszhető az egyetemes emberi természetre: elménk minden összetevője önálló funkcióval és működéssel bíró feladatvégző rendszer. Az emberi elme velünk születő moduljai a különböző ingerminőségeknek „téridőbeli” szubjektív elhelyezésére sajátos minőségi tereket határoznak meg. A homo sapiens ebben a keretben végzett intelligens általánosítás alapján (ennek az elménkben végbemenő „komputációja” alapján) képes az Univerzum kreatív értelmezésére. A nyelvre irányuló általánosító műveletek keretét az Egyetemes Nyelvtan adja.

De vajon miért és hogyan alakultak ki az idegsejteknek azok a kapcsolatai, amelyeket csak „bejáratni” kell a gyakori aktiválással? Ez napjainkban az emberi megismerés mo-

dellálására alkalmazott biológista felfogások egyik legvitatottabb pontja, és ez az az elméleti kérdés, amiben Pinker nem ért egyet Chomskyval. Chomsky szerint az egyetemes nyelvtan az egész emberi agy evolúciójának csak egyik következményes tényezője; létrejött az agy speciális tulajdonságainak kombinációján alapul, tehát nem irányult rá közvetlen szelekciós nyomás. Pinker viszont a nyelvi szervet olyan önálló fejlődéstörténettel rendelkező modulnak tekinti, amelynek kialakulását megmagyarázhatja a darwini természetes szelekció elmélete. A könyv meggyőzőnek látszó kísérlet ennek a darwinista felfogásnak a bizonyítására.

Azokban az organizmusokban, amelyek szaporodni, váltakozni és átöröklődni képesek, „génmásolási hibákból” származó tulajdonságok jelenhetnek meg. A másolatokat (egyedeket) életképesebbé tevő, vagyis újratermelődését növelő tulajdonságok sok nemzedéken át tudnak elterjedni a populáción belül. Egy szervnek tehát evolúciója minden szakaszában szükségszerűen előnyt kell jelentenie tulajdonosa számára. A természetes szelekció nem feltétlenül már meglévő modulra irányul. A „nyelvi szerv” valószínűleg a főemlősök agyi áramköreinek újraszerveződése nyomán jelent meg; ezek az áramkörök eredetileg nem játszottak szerepet a hang útján való kommunikáció irányításában. Nem tudjuk, pontosan mikorra tehető a „proto-nyelv” kialakulása és modern nyelvi képességgé fejlődése, de – mivel a természetes szelekció nem előre megtervezett, célirányos folyamat – feltehető, hogy a folyamatosan újjáalakuló áramköröknek – a változás minden egyes közbülső állapotában – olyannak kell lenniük, hogy minimális növelő hatást gyakoroljanak a hordozó egyed észlelésére és a viselkedésére, illetve az arra való rátermettségére.

Léteznek olyan tulajdonságok, amelyek más természetes szelekció alapú adaptációk következményeként vagy egyéb jelenségek

(véletlenek, „génsoodródás” stb.) nyomán alakulnak ki. A nyelvi szerv azonban túlságosan összetett és bonyolult működésű ahhoz, hogy másféle szelekciós mozzanatnak pusztán mellékterméke vagy véletlenül lejátszó fizikai folyamatok műve legyen.

Pinker szerint a nyelvi szerv közvetlen evolúciós adaptációja kiterjeszhető összes mentális szervünk kialakulására; ezek a fizikai folyamatként is leírható fejlődéstörténetek: vagyis a természetes szelekció az egyetlen lehetséges tudományos magyarázó elvnek tekinthető a nyelv eredetére.

Érdekes módon a szerző egy teljes fejezetet annak kifejtésére szán, hogy a bizonyítása: a nyelv felszíni tulajdonságaival foglalkozó „ítések” (nyelvművelők) tevékenysége szükségtelen és fölösleges, minden logikát nélkülöző törvényeik és ítéleteik indokolatlanok, és semmi közük a nyelv valódi természetéhez. („Nyelvi ítések”, pp. 367–412; ezen belül magyar tárgyú kitérő: pp. 381–389, amelyet feltehetően a fordító állított össze.)

A szerző szenvedélyes érvelése, valamint a nagy számú, sokszor profán, humoros példa rendkívül informatív, könnyen olvashatóvá és érthetővé teszi a könyvet. Jól visszaadja ezt a gördülékeny magyar kiadás, amelynek fordítója a kognitív nyelvész és anglista Bocz András. A magyar fordítás hozzáadott értéke a külön magyar bibliográfia is. (Nem ártott volna azonban a fordítást – főleg a műszavak használatának tekintetében – még egy további fordulóban ellenőrizni.)

A kötet jó szívvel ajánlható nemcsak az átlagolvasóknak, hanem sokféle szakma művelőjének és tanulójának könyvespolcára is. Elképzelhető, hogy a könyv gondolatai erősen benne lesznek a következő évek során az anyanyelvvél és az idegen nyelvekkel kapcsolatos diskussziókban.

Bertalan Regina

Halász Előd – Földes Csaba – Uzonyi Pál

Magyar–német nagyszótár Német–magyar nagyszótár

Akadémiai Kiadó: Budapest, 1998
Magyar–Német kötet: XLVIII+1637 p.
Német–Magyar kötet: XXXIX+1873 p.

Az 1854-től 1952-ig terjedő időszakban öt német–magyar nagyszótár jelent meg: 1854-ben Ballagi, 1899-ben Simonyi és Ballassa, 1901-ben Kelemen, 1941-ben Thienemann, 1952-ben Halász Előd szerkesztésében (vö. Ország László, *Magyar Nyelvőr*, vol. 77, pp. 286–287). Mindegyik nagyszótár több kiadást ért meg, fogalomká vált a kortársak körében, Halász Előd neve pedig – az angol, a német és az orosz szótárak szerkesztőinek neveivel együtt – az utóbbi negyven esztendőben már-már köznévvé vált, úgy, ahogyan arról az 1998-ban megjelent német–magyar nagyszótár kiadói előszavában olvashatunk: „Az ötvenes években az Akadémiai Kiadónál a legjobb magyar szótárírók – Ország László, Halász Előd, Eckhardt Sándor, a Hadrovics–Gáldi szerzőpáros és mások – olyan műveket készítettek, amelyek évtizedekig meghatározták idegen nyelvi kultúránkat. Jellemző módon a szerzők neve a szótárak meghatározójává vált: a könyvesboltokban egy Ország-ot, egy Halász-t, egy Eckhardt-ot kerestek a vásárlók”.

Halász Előd német–magyar szótárának (Budapest, Akadémiai Kiadó, 1952) első méltatása talán az a *Magyar Nyelvőr*-ben megjelent írás volt, amelyre fentebb már utaltam. Ebben a rövid értékelésben Ország László a szótár érdemei között említi a feldolgozott szóanyag szokatlanul nagy terjedelmét, ke-
rek, jól kiegyensúlyozott voltát, azt a megoldást, hogy a szótár készítői az alapszó-
kincs szavait a mindennapi szóhasználatban
gyakori szószerkezetekben, szólásokban,
példamondatokban mutatják be. Elismerés-
sel említi azt a tényt is, hogy „a szóhasználat
stilisztikai rétegeinek jelölésében a szótár sok-
kal messzebb megy, mint elődei” (i. m.: 287).

A korábbi magyar–német és német–magyar szótárakhoz hasonlóan természetesen Halász Előd szótárjai is számos kiadást értek meg. 1957-ben alaposabban átdolgozták, később függelékekkel látták el, majd a függelék bővítésére került sor. Ennek ellenére a nyolcvanas évek végére már eléggé nyilvánvalóvá vált, hogy előbb vagy utóbb új szótárra lesz szükség, hiszen az újabban keletkezett szavakat nem lehetett megtalálni az átdolgozott, bővített kiadásokban sem, és a német anyanyelvű szakemberek is egyre gyakrabban jelezték, hogy vannak a szótárban olyan kifejezések, amelyeket a németek a megadott formában (már) nem használnak. Két lehetséges megoldás kínálkozott: vagy teljesen új szótárt kell készíteni, vagy Halász Előd szótárát kell teljesen átdolgozni. Ez utóbbi megoldást választotta – véleményem szerint helyesen – az a Földes Csaba és Uzonyi Pál vezetésével működő fiatal szerzőgárda, amelynek áldozatos munkája révén elkészült a legújabb német–magyar, magyar–német nagyszótár.

A Halász – Földes – Uzonyi szótár ugyancsak hatalmas szóanyagot tartalmaz, és megőrizte az alapszókinccs és a periferikus szóelemek szerencsés arányát is. Megtalálhatók benne azok az új szavak, amelyek a tudomány és a technika szókincséből a legutóbbi években kerültek át a köznyelvbe, váltak a köznyelvi szókinccs részévé (pl. *génésebész*, *génésebészet*, *mikrochip*). Megtalálhatók benne azok a szavak is, amelyek az utóbbi tíz esztendő politikai, társadalmi, gazdasági átrendeződésének eredményeként terjedtek el, illetve nyertek ismét polgárjogot (pl. *kisgazda*, *kisgazdapárt*, *ombudsman*, *piacgazdaság*). Persze Kosztolányi Dezsőtől, Karinthy Frigyesztől, de saját tapasztalatból is tudjuk, hogy tökéletes szótárt nem lehet készíteni. Olcsó mulatság lenne kiválasztani néhány szót, és arról elmélkedni, hogy ez vagy az a szó a legújabb magyar–német, német–magyar szótárban sem található. Egyetlen hibát mégis megjegyeznék. Az új szótárban a *beszámolás* címszó után a *betevő* címszó következik. Halász Előd szótárának 1996-

ban megjelent változatában (az 1983-dik évi 11. kiadás második változatlan lenyomatában) a két említett címszó (201-től 207-ig terjedő lapszám) között még csaknem négyszáz címszó található, köztük olyanok mint *beszéd, beszél, beszélgetés, beteg, beteges, betegség* és ezek származékszói. Örvedetes tény viszont, hogy a kiadó a hibát igen hamar, már az ugyancsak 1998-ban megjelenő utánnyomásban korrigálta. Az is tény, hogy ezt a szótárt már nyugodtabban használhatjuk fordításkor. Valószínűleg a német anyanyelvű lektorok alapos munkájának is köszönhető, hogy a szótárban található német szavak és kifejezések megfelelnek a mai német nyelv normáinak.

A szócikkkel kapcsolatban csak egyetlen kérdést érintek: mennyiben segíti a szócikk egy adott szó aktualizálását. Ez szorosán összefügg a vonzatok feltüntetésének (vagy fel nem tüntetésének!) a kérdésével is, hiszen a kapcsolódási lehetőségek ismerete nélkül a szó jelentésének az ismerete vajmi keveset ér. Elekfi az 1957-es kiadású magyar–német szótárral kapcsolatban a következőt írja: „HE magyar–német szótárában (1957. II.) a *tesz* 2. jelentésének tárgyias voltát a (*vt.*) jelzés mutatja, a kinetikus helyhatározó vonzatjellege csak abból derül ki, hogy a példák, szókapcsolatok mindegyikében megvan, továbbá abból, hogy a megfelelő német igék ugyanilyen vonzatokkal járnak” („Az igék szótári ábrázolásáról.” in: Ország László (szerk.). *Szótártani Tanulmányok*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1966. pp. 183–214, 211). Az új szótár – megítélésem szerint – kellő körültekintéssel kezeli a kapcsolódási lehetőségek kérdését, a számos jól megválasztott példa, a feltétlenül szükségesnél eggyel sem több szimbolikus jel megkönnyíti, egyszerűbbé teszi a szótár használatát.

Jó megoldást találtak a szerzők a szavak, a jelentések, a szókapcsolatok használati körének a jelölésére is. Szerencsésen határozták meg, különítették el a szavak használatának a stílusjegyeit, szakterületét, illetve nyelvterületét, korszakhatárait (vö. erről magyar–német szótár, Tájékoztató a szótár

használatához, 4. pont, p. XII.). Szerencsés a betűtípusok kiválasztása, a bázisnyelvi példák kiemelése. Mindez könnyebben kezelhetővé, jól használhatóvá teszi a szótárt, éppen úgy, mint ahogyan az is, hogy mind a magyar–német, mind pedig a német–magyar változat egy-egy, terjedelme ellenére még kézbe vehető kötetben jelent meg.

Egészében véve örömmel üdvözölhetjük a Halász – Földes – Uzonyi szótárt. Köszönet illeti a szerzőket a fáradozásért, amelynek igazi elismerését valószínűleg ez esetben is az fogja jelenteni, hogy munkájuk kézzel fogható eredménye közkinccsé válik a németül tanulók, a német nyelvet tanítók, a fordítók körében, a szerzőhármas-név pedig valamilyen formában elindul a köznévvé válás útján!

Székely Gábor

Bognár József

Guidelines. I.

Az angol ige labirintusa

Dialóg Campus: Pécs, 1998. 178 p.

Angolul tanuló magyarok sokan vannak. Közülük egyesek könnyen, mások nehezebben tanulják ezt a nyelvet; s egyáltalában nem biztos, hogy mindannyian elmondhatják magukról, hogy meg is tanulták azon a szinten, ami a céljuk volt. Sok esetben hosszú, tanulással töltött évek után sem. Kik ők? Diákok, középiskolások, főiskolai, egyetemi hallgatók, s náluk idősebb felnőttek. Köztük nem kevesen vannak olyanok, akik számára élethosszig tartó tanulási folyamat jelent az angol nyelv elsajátítása.

Mindenki, aki életében már nekikezdett egy nyelv tanulásának, tudja, hogy a nyelvtanulás nem pusztán szótanulás, hanem sokkal több annál. A szavak a különböző szótárakban megtalálhatók. Sok nyelvtankönyvet is írtak már. De ilyet még nem! Miért nem? Mert az angolul tanuló magyar anyanyelvűek számára talán a legnehezebben elsajátít-

ható tananyagot dolgozza fel és adja közre egyedi módon, az angol ige „labirintusában” segít tájékozódni. Nem véletlen, hogy a szerző ezt a roppant találó alcímet a könyv borítólapjára ráírta. Az angol nyelv – az azt nem anyanyelveként tanuló számára – a nyelv tényei mellett „titkokat” is rejt magában; egyik ilyen titok az igehasználáté.

A szerző előszavában egyértelművé teszi, hogy vannak a magyar anyanyelvű angolul tanulók számára a nyelvtanulás folyamatában „konfliktuspontok”, amelyek azonosíthatók; s az ezeken való továbbjutásban a *Guidelines* „eszköz”. Mikor kell a nyelvtanulónak ezt az eszközt használnia? Akkor, ha az anyanyelve „elállja” az angoltanulás útját. A szerző a könyv bevezetésében állóvízben való körbe-körbeúszkáláshoz hasonlítja azt az állapotot, amit nagyon sok angolul tanuló megtapasztalt az igerendszerrel való megismerkedése során.

A könyv mindenkit, aki kézbe veszi, arra ösztönöz, hogy csak egy, de igen fontos területével foglalkozzon az angol nyelvnek, az igehasználattal. Ehhez egyszerre kínálja a szükséges elméleti háttérrel és gyakorlati ismereteket világos, logikus magyarázatokkal és példákkal. Nem kell a megértéséhez elméleti nyelvészeti ismeret, mindössze jó középiskolai magyar nyelvi háttér. Anyanyelvünket jól kell ismernünk, s ezen a biztos alapon – már a szerző segítségével – könnyen eligazodhatunk ebben az angol igékből nőtt képzetlembeli labirintusban.

A könyv jól tagolt, áttekinthető szerkezetű, önálló tanulásra kiválóan alkalmas. Alkalmassá teszik erre a példákkal illusztrált, de nem terjedelmes – magyarázó részei: például az angol „time” [reális idő] és „tense” [nyelvbéli idő] különbsége; a tense, cselekvés és cselekvés-reláció; az infinitive. Ezek és egyéb kulcs jellegű témakörök feldolgozása a) a könyvön végigvonuló gazdag példaanyagban, b) egy – feladatokkal ellátott – példatárban, c) a megadott kulcsokban és d) a speciális „szemléletmódok”-nak szentelt részekben. A szerző utasításait követve érdekes feladat lehet végigjárni ezt a labirin-

tust; sokkal érdekesebb, mint a széles körben elterjedt nyelvoktatási gyakorlat szerint passzívan bemagolni a tananyagot, és „éles” helyzetben, egy anyanyelvi beszélővel való találkozáskor azon gondolkodni, miért is használ ő ebben a helyzetben épp ilyen igealakot, s nem másmilyent.

Úgy gondolom, hogy a könyv szerkezete lehetővé teszi, hogy az önálló tanulási mód mellett irányított tanulás keretében is jól lehessen használni. A szerző sehol sem bocsátkozik felesleges magyarázatokba, példái világosak és egyértelműek. Az „Útmutatás”-nak nagyon alapos áttanulmányozása nélkül nem ajánlatos használni a könyvet, mert elveszik annak labirintusában. Szükség van erre a vezérfonalra, mert ez az önállóan tanuló vezető: nem engedi meg, hogy a tanuló becsapja önmagát a kulcs megnézése után – anélkül, hogy a magyarázatot igazán megértette volna és frissen szerzett ismeretét alkalmazni próbálta volna. A Példatárban tematikusan csoportosított Példák (1–10) és Szemléletmód (1–12 rész) világosan kapcsolódik a magyarázathoz, abba bele van szöve mindazokon a pontokon, ahol a nyelvtanulóban kételyek merülnének fel. A megértést a magyarázó részekben és a Szemléletmódok című részekben 38 világos és jól áttekinthető ábra segíti; ezeket jól fel lehet használni osztálytermi nyelvoktatás keretében is.

Sajnos, még ritka az a nyelvkönyv, amelyben a nyelvet tanuló önállóan felmérheti saját nyelvtudásának a szintjét. Ebben a könyvben a megszerzett tudás ellenőrzésére is állandóan figyelmezteti őt a gondos szerző, aki jó tanárként állandóan ott van, érezzük a jelenlétét, de feleslegesen nem szól közbe. A Kulcsokban a megoldásokat sem egyszerűen csak megadja, hanem az azokhoz kötődő kérdéseivel további gondolkodásra készíti bennünket; ezáltal megbizonyosodhatunk afelől, hogy tényleg értjük-e a vonatkozó anyagrészt. Felnőtt – fiatal és kevésbé fiatal – nyelvtanulók számára fontos az értékelés, az előrehaladás mérése; ehhez is kiváló segítséget nyújt a szerző.

Vége nem egy olyan könyvet vehet kéz-

be a nyelvtanuló, amely a szituációkból kiragadott mondatok tömegével bombázza, s ezzel a módszerrel próbálja azt elérni, hogy majd a kommunikatív szituációban helyesen használja a szerkezeteket. A könyv elején található háttérismereteket nyújtó fejezetek („Idegennyelv-tanulásról általában”, „Sztuáció és nyelvhasználat”, „Nyelvi kifejezőmód és nyelvi gondolkodásmód”) mindössze 8 lapot tesznek ki, de kialakítják a tanuláshoz épp hozzákészülőkben azt a kellemes érzést, hogy nem ők a hibások abban, ha eddig nem sikerült kijutni az angol ige útvesztőjéből. Nem kell feladniuk az első kudarcnál; lehet, hogy csak eddig nem találták meg a kivezető utat. A szerző minket, nyelvtanulókat bevezet a labirintusba, s ha kezünket el is engedi – eleinte talán csak azért, hogy az önálló útkeresés élvezetét megadja számunkra, később a felfedezés öröme is a miénk –, mindig ott van a közelben. Állandóan kész arra, hogy segítsen, ha rossz irányba indultunk, s kész arra, hogy visszavezessen a helyes útra, ha kell kézen fogva is, de egyéni haladási tempónkat állandóan tiszteletben tartva. Ezzel a módszerrel olyan sikerélményhez juttat bennünket, amely nem mindig adatik meg ebben a felfokozott ritmusú, a „többiektől el ne maradj” jelszóval a tananyagon végighajszolt diákokban, akiket ezzel a tanulás örömetől is sok esetben megfosztanak. Ezzel a könyvvel öröm a tanulás, s öröm a tanítás. Várjuk a *Guidelines* II. kötetének megjelenését.

Molnár Katalin

Sally Wehmeier és Michael Ashby
(szerk.)

Oxford Advanced Learner's Dictionary

6. kiadás, Oxford University Press:
Oxford, 2000, 1540 p.

Az „Oxford szótár” – még otthonosabb kifejezéssel: „a Hornby” – hatodik kiadását (*new*

for 2000) Sally Wehmeier és külön „phonetics editor”, Michael Ashby jegyzi. Őse – a legsemlegesebb formában *OALD*, azaz *Oxford Advanced Learner's Dictionary* néven ismert szótárak elődje – 1948-ban jelent meg a piacon, hogy kiadásról kiadásra egyre nagyobb példányszámban és egyre több utánnomással (1965-ben 65!) jelenjen meg. Középkorban – egyedüli ilyen szótár lévén – nem volt nehéz kivívni magának a legjobb tanulószótár státuszát. Most viszont, amikor megkérdezem, mond-e hallgatóimnak valamit a *Hornby* szó (hisz A. S. Hornby már csak alapító szerkesztő), kiderül, hogy diákjaink családjában máig jól csengő név lehet, hisz nem kevesen ma is ezt használják egynyelvű szótárként.

Ez a szótár persze messze nem az a szótár, s ez nagyon is helyénvaló. Noha a monopólium sokáig fennmaradt, több mint húsz éve az is megszűnt, s annak is öt éve, hogy az OALD már három társával kényszerül konkurrálni. Az az 1948-as szótár már éppúgy elavult, mint minden referenciamunka, amelyet az 1940-es években adtak ki. Az pedig, hogy szótárak terén a közönség az avulást kevésbé tekinti nyilvánvalónak, mint a lexikonok terén, azt jelzi, hogy nyelvtan címén iskoláinkban sokkal hasznosabb dolgokkal kellene foglalkozni... Az Oxford University Press tehát szívósan konkurál és újít, s hogy a konkurencia jó dolog, arra „a Hornby” története sem cáfol rá.

Az avatatlan és angolul nem (vagy rossz helyen, és/vagy rosszul) tanuló publikum bizonyára el is csodálkozott az imént: 1948 előtt talán nem voltak angol szótárak? Kitérőnek tehát kis szótárhatározó: a szótárak egy vagy többnyelvűek; általános vagy speciális célúak; készülhetnek anyanyelvűeknek vagy tanulóknak. Míg Magyarországon elsődlegesen *kétnyelvű* szótárát, angolszász nyelvterületen *egynyelvűt* értenek „szótár”-on. Angol nyelvterületen viszont a legtöbb egynyelvű szótár nem tanuló szótár, hanem anyanyelvűek *native speaker's dictionary*-je – legjobb amerikai példája ennek az ismert *Webster*. Míg tehát Magyarországon sokan

csak akkor szembesülnek az *egynyelvű* szótár létezésével, amikor gyermekük idegen nyelvet tanul, angol nyelvterületen csak idegen nyelvet tanuló gyereküknél találkoznak *kétnyelvű* szótárral.

Angol szótárak tehát akadtak bőven 1948 előtt is, ahhoz azonban egy Hornby tanítási tapasztalata kellett, hogy valaki rájőjjön: a nyelvtanulónak *más szótár kell*. Ebből persze az is következhetne, hogy a kétnyelvű szótárakat, de az is, hogy az egynyelvűeket szabjuk a nyelvtanulók igényeihez. Míg annak könnyen belátható – és nyelven kívüli – oka van, hogy nem az előbbire, hanem az utóbbira került sor s hogy a „kísérletben” épp az angol nyelv vett részt, az már az OUP érdeme, hogy rájött a projektumban rejlő hatalmas lehetőségre.

Mitől *tanulói* tehát egy jó *learner's* szótár? Miben térnek el a tanulók angol szótárai az angol ajkúak számára készültéktől? Mindenekelőtt terjedelmükben: a (középhaladó–haladó) tanulónak sok-sok angol szóra nincs szüksége a produkció, de még a befogadás (pl. olvasás) közben sem. Amelyekre szüksége van, azokról viszont rengeteg információt kell közölni vele, köztük sok olyasmit, amivel az anyanyelvű beszélő tisztában van. Vagyis: a *learner's dictionary* speciális műfaja akkor jó, ha *kevesebb* szóról sokkal *többet* mond el.

A tanulónak különböző helyzetekben kétnyelvű és egynyelvű szótárra egyaránt szüksége van. (Hogy ki melyik fajta szükségességéről szorul netán meggyőzésre, az persze egyénileg változó.) Pessimistáknak: ebben emez nincs benne, abban meg amaz. Optimistáknak: amit az egyik nem nyújt(hat)ja, megkapjuk a másiktól. Ha tanulóként azzal találkozunk, hogy *in foal*, a szótár pedig annyit árul el, hogy „(of a female horse) pregnant”, egynyelvű szótárunk megtette, ami tőle telik – nem tudjuk meg persze, hogy ez a *vemhes*. Ha az angol–magyar szótár kínálta *vemhes* szót tanulónk nem ismeri, akkor viszont egy szemernyi sem segített a megértésben: ilyenkor bizony jól jönne egy meghatározás is. Az

egynyelvű szótárnak egyszerűen kell definiálnia: a meghatározás szavainak garantáltan ismertebbeknek kell lenniük a definiált szónál, s ezért alighanem még az olyan mosolyogtató, egyszerre redundanciát és szokatlan szókapcsolatot is meg kell bocsátanunk a meghatározásban, mint a *terhes (nőstény ló)*.

A tanulói szótárak az elmúlt húsz évben megpróbáltak úgy konkurálni, hogy egyre többet és *többfélét* mondjanak el egy-egy szóról, ám ez mégse menjen a mennyiség rovására. Az *OALD* szerkesztői mindebben – az innovációban és a konkurens ötletek átvételében – a legnagyobb visszafogottságot tanúsították. Nem találtak ki egyre bonyolultabb nyelvtani kódokat, mint a *Longman* (azt, hogy ez tévútnak bizonyult, az mutatja, hogy később jelentősen leegyszerűsítették). Nem újították meg a definíciók formáját, mint a Collins–Cobuild szótárak (a mondat alakú meghatározások zsákutca mivoltáról az győz meg, hogy egyik versenytárs sem vette azt át). És egészen mostanáig nem éltek azzal a jelentés-megkülönböztető vizuális eszközzel, amelyet kis téglalapba tett „guide word” néven a Cambridge vezetett be. Ha pedig most mégis átvették, akkor bizonyára sikeresnek találták. Így különíti el a többi jelentéstől a *run* ige (futással kapcsolatos) 1., 2. és 3. jelentését a *go fast on foot* „short cut”, a (versenyzéssel kapcsolatos) 4. és az 5. jelentését pedig a *race* „short cut”.

Ha egyetlen trenddel kellene jellemezni a versengő kiadók mindegyikére jellemző törekvést, azt mondhatnánk: egyre terjedelmesebb mellékleteikkel, jegyzeteikkel, függelékeikkel, útmutatóikkal, listáikkal minél inkább *nyelvkönyvként* is használható szótárat kívánnak az olvasó kezébe adni (a korábbi irányzattal – és az anyanyelvűek szótáráival – szemben, amikor/amelyek a *vevőnek lexikonként* is használható szótárat kínálnak). Annak érdekében, hogy sem a lexikon-szerűségről, se a nyelvkönyvszerűségről ne kelljen lemondani, a legújabb (igen vaskos!) *OALD*-t olyan finom papírra nyomták, hogy

hátsó borítóján joggal lehessen Three-in-One Dictionary-nek nevezni. Mindenekelőtt szótár (A–Z); másodsorban nyelvkönyv – sok lexikonszerű elemmel – (*Vocabulary Builder*); harmadsorban pedig lexikon – sok nyelvkönyvszerű elemmel – (*Essential Reference*). Az *OALD* már régen nem tartalmazza tehát a Biblia könyveit és Shakespeare drámáit, de kínál vagy betűrendben – a szöveg közben – vagy a Függelékben a nyelvhasználatról tanító úgynevezett Study page-eket, színes térképeket, színes illusztrációkat a jól illusztrálható szavakról/témákról; levél-, email-, életrajz és fax-írási mintákkal, jónéhány kiadás óta tartalmaz dátumokkal, számolással, mértékegységekkel kapcsolatos tudnivalókat. Az új jelentésmegkülönböztető „short cut”-ok régi-új újítását lehet szeretni vagy nem szeretni, az új *OALD* azonban olyan sok segítséget ad a tanulónak, hogy e pillanatban bizvást állítható: nehéz volna elvitatni tőle a legmegbízhatóbb tanulói szótár címet.

Lázár A. Péter

Répási Györgyné

Szavak a beszédben. Szavak a nyelvben

Bessenyei György Könyvkiadó:
Nyíregyháza, 1999. 248 p.

Répási Györgyné a Nyíregyházi Főiskola ruszista egyetemi tanára. Jelen műve a Pécsi Tudományegyetemen megszerzett habilitációjának része.

A négy részre orsztott könyv Bevezetésében, valamint az I. fejezetben a szerző vázolja a téma kutatásának körülményeit, előzményeit, leírja annak elméleti hátterét, tisztázva egyúttal bizonyos terminusok tartalmi vonatkozásait (irodalmi nyelv, köznyelv, beszélt nyelv, írott nyelv), bevezeti az olvasót a nyelv rétegződésének bonyolult világába, szól az orosz beszélt nyelv legfontosabb sajátosságairól, a normáról, a norma

és a stílus összefüggéseiről, elkülönítve egymástól az orosz beszélt nyelvi kutatások az O. B. Szirotyinyina, O. A. Lapyeva, illetve E. A. Zemszkaja és munkatársai nevével fémjelzett főbb vonulatait. Ebben a fejezetben kiemelés érdemel a nyelvi norma kérdésének igen finom, árnyalt megközelítése, a norma és a stílus viszonyának értelmezése, amelyből megtudjuk, hogy „a beszélt és az írott nyelv normái között lévő különbségek legpregnansabban a változatok, a lexikai és a grammatikai szinonimák megválasztásában nyilvánulnak meg”, illetőleg, hogy a nyelvi norma mindenkor a nyelv művelők tudatos gyakorlati tevékenységét igénylik még akkor is, ha a nyelvet végül is nem a nyelvész, hanem az azt beszélő közösség formája (30.)

Az orosz beszélt nyelvi etika című II. fejezetben a szerző, elkülönítve egymástól a lexikológiai illetőleg a lexikográfiai értelmezési sikot, arra a kérdésre keresi a választ, milyen szóalak tekinthető beszélt nyelvnek: lexikológiai értelemben beszélt nyelvnek tekinti az irodalmi nyelv normáitól eltérő szóalakokat, míg lexikográfiai szempontból minden olyan szóalakot annak tart, amely az orosz szótárakban *razg(ovornoje)* és *v razg. prof recsi* minősítéssel fordul elő. A továbbiakban a dolgozat a lexikográfiai alapon történő kompresszív szóalkotás módjait írja le, aminek keretében elemzi az ún. szemantikai és formai kondenzációval létrejött alakokat, illetve a csak formai kompresszióval történő képződményeket. A szerző Károly Sándor jelentéskonceptiójának a fényében szemantikai kondenzátumoknak azokat az egy szóval kifejezett szinonimákat tekinti, amelyek valamely szókapcsolatból szemantikai összevonás útján jönnek létre; a szemantikai kondenzátum szerinte olyan jel, melynek „használati értékét, funkcióját a társadalmi szokás határozza meg” (41). Jelentésen a beszédszituáció mozzanatainak a nyelvi jel különféle aspektusaival történő korrelációját érti. Jóllehet, e sorok írója a jelentés definícióját illetően más koncepciót követ, a dolgozatnak – sok más pozitívuma

mellett – igen komoly érdeme, hogy szerzője következetesen érvényesíti az általa képviselt jelentésdefiníciót az elemzés során. Igen érdekes és értékes része a munkának a szinonimákkal foglalkozó néhány oldal. A szinonimák kritériumaként a szerző két fontos tényezőt emel ki: 1) ugyanazon valóságra vonatkozzanak; 2) felcserélhetőek legyenek. Véleményem szerint igaza van a dolgozat írójának abban, hogy a kompresszív lexémák eseteit figyelembe véve a 2. kritérium, a felcserélhetőség csorbát szenved, vagyis nem mindig érvényesülhet. Azt viszont már vitathatónak érzem, hogy ez utóbbi esetben is – mint a szerző írja – szinonimákkal van dolgunk. Egy egyszerű esetet alapul véve, a *kutya* és az *eb* szó mint jelek, ugyanarra a valóságdarabra vonatkoznak, mégsem tekinthetők abszolút értelemben szinonimáknak, mert nem minden környezetben helyettesíthetik egymást: *Egy kutya/eb megy az úton*. De nem mondjuk: **ebharapást szőrével*; **vigyázz az eb harap*; **kutya ura fakó*, stb.

A szerző – nézetem szerint – nagyon helyesen látja az említett szemantikai kondenzátumok létrejöttének okait, melyek végeredményben a nyelvi ökonomizmus jelenségében rejlenek, egyúttal kitűnő logikai érzékkel mutat rá arra az érdekes „ellentmondásra”, amely az ökonomizmus hátterében meghúzódik: egyrészt tömörít, sűrít, „kondenzál”, másrészt „felesleget” (szinonimákat) termel, hiszen a már létező nominációk számát növeli.

A szovjet reáliákat tükröző szóképzési elemek jelentésváltozását a dolgozat jelentésváltozásban nagy szemantikai kiürülésben jelöli meg. Utal bizonyos lexikai elemek politizálódására vagy depolitizálódására mint szemantikai folyamatra, amely a társadalmi-politikai folyamatok tükrözésének kiváló eszközei és főképpen a publicisztikában jelentkeznek kiemelt hangsúllyal. A fejezet külön kitér az orosz szóalkotás aktív tendenciáira, rámutatva a tulajdonnév, illetve a köznévi alapú szóképzési folyamat jellegzetességeire, a képzők szerepére, az al-

kalmi (ad hoc) jellegű szóhasználat, a szójártékok, expresszív kifejezésmódok jelentőségére a beszédben.

A tulajdonnév alapú szóképzésen belül a szerző kiemeli a produktív csoportként megjelenő *anti-* és *pro-* előképzős lexémákat (*antijel'cinszkij, projel'cinszkij*), míg a köznévi alapú szóképzés esetében számos különböző képzőre találunk igen szemléletes példaanyagot (*posztszovjetszkij, dekomunizacija, szuperreformatsor, arendizacija* stb.)

A mai orosz szóalkotás aktív folyamataihoz tartozik a betűszóalkotás, mint az expresszivitás egyik legszembetűnőbb eszköze, amely – mint a szerző erre rámutat – éppen a gazdaságosság folytán válik egyre aktívabb folyamattá, pl. *BARSZ* – *Bank razvityija szobsztvennasztyi*; *Grad* – *partyija „Grazdanszkoje Dosztoinsztvo”*; *SZEZ* – *Szvobodnaja ekonomicseszka zona*; stb.

A nyelvi változások speciális tényezőit elemezve a szerző három alapvető forrást említ, amelyből a gazdasági szókincs a gazdasági életben végbemenő változásokat tükrözve táplálkozik: 1) idegen (főleg amerikai angol) nyelvi kölcsönzések; 2) peremszókincsből származó szavak (népnyelv, zsargon); 3) már korábban meglévő szavak újjáéledése eredeti vagy új tartalommal: *giperinflacija, dezintegracija, liberalizacija, lizing, marketing; bakszű* (‘dollár, dolcsi’), *krutyity* (forgalomba hozni), *kidala* (‘szélhámos, megbízhatatlan ember), *limon* (‘egymillió’); *arenda, bezzabotyica, biznesz, zabasztovka, monopolija* stb.

A fejezetben olyan tematikus csoportok vizsgálatával is találkozunk, mint a mai pénzvilág, a banki műveletek terminológiája, a bérbeadás szakszavai, kölcsönök lebonyolításának a lexikai elemei, az adózással kapcsolatos szavak.

A munka harmadik fő fejezete „A mai orosz szóképzési tematikus szerveződése” címet viseli, amelyben helyet kapnak a társadalmi szférával kapcsolatos innovációk, az elszegényedéssel, hirtelen meggazdagodással összefüggő szavak (*bednoszty, bezdomnija, bogatija, szuicid* stb.), a törvény-

telen tevékenységek, „foglalkozások” elnevezései (*narkobiznesz, killer, terrorizst, otművaty, szpekuljant*), a mai adminisztratív lexika (*gubernator, duma, mer, merija* stb.) az oktatással és kultúrával kapcsolatos új vagy újjáéledt szavak (*gimnazija, kolledzs, licej, medresze, akcelerat, akceleracija, video, videoklip, videoteka, prodjuszer* stb.), az újjáéledt egyházi terminológia (*evangelizacija, verbnoje voszkreszenyje, vozneszenyje Hriszta, szretyenyije goszpoda*), a menedzsment, reklám, üzleti nyelv elemei. Ez utóbbiról a szerző megállapítja, hogy különösen sok azonos szerkezeti típusba tartozó lexéma fordul elő a magyar és a német nyelvben: *Arbeitgeber* ‘munkaadó’; *Steuerträger* ‘adóalany’; *Bankheimnis* ‘banktitok’; *Stichprobe* ‘szűrőpróba’. „A menedzsment szférája”, írja a szerző, „különösen perspektivikus a nemzetközi érintkezés fejlődése, a nemzetközi terminológia kialakítása/kialakulása és használhatósága szempontjából.” (140.)

Az „Összegzés” című részben a szerző, összefoglalva a kutatás eredményeit, az összegyűjtött lexikai anyag alapján levonja következtetéseit, melyeket röviden az alábbiakban fogalmaz meg: a nyelvekben megfigyelhetők bizonyos univerzális tendenciák, bizonyos nyelvi demokratizálódási folyamatok, liberalizálódás figyelhető meg a szókészleti elemek mozgása, változása kíséretében. Igen jelentős hangsúlyt kap a rövidsére, tömörségre való törekvés és nem kis szerephez jutnak a kölcsönzések, melyek az angol nyelvi elemek átvételében öltenek elsősorban testet. A fejezet végén a kutatás jövőbeli perspektíváit vázolja fel a szerző, hangsúlyozva a vulgarizmusok, a tolvajnyelvi szóhasználat, a gazdasági szaknyelv további bővülésének vizsgálatában rejülő gazdag lehetőségeket.

A dolgozatot a benne előforduló orosz lexikai elemeket tartalmazó Példatár, Tárgymutató, német és orosz nyelvű összefoglaló, Rövidítések jegyzéke és egy rendkívül igényesen válogatott és felhasznált Bibliográfia zárja.

Répási Györgyné imponáló tudományos színvonalon megírt, a példaanyagot kiváló szakmai érzékkel szelektáló dolgozata az elméleti okfejtésen túl elismerésre méltó gyakorlati anyag is egyben, mely hasznára válik elméleti kutatóknak, nyelvtanármak, diáknak és nem utolsósorban a modern gazdaság, az üzleti élet területén tevékenykedő szakembereknek, egyszerűen mindazoknak, akik a tőlünk keletre található kincsekből részesedni szeretnének.

Tóth László

Éva Erzsébet

Így is lehet ... Можно и так ...

Tankönyv és videokazetta
Bessenyei György Könyvkiadó:
Nyíregyháza, 1999. 230 p.

A politikai felhangok miatt is hátrébe szorult orosz nyelv oktatása különösen fontos lehet Magyarország keleti régiójában. Az orosz nyelv oktatásában lassan teljesen hiánycikk lesz a kor követelményeinek megfelelő oroszkönyv. Az idegenfogalom, a vendéglátó szakmai számára – középiskolás fokon – vagy húsz éve nem jelent meg tankönyv. Ezért hiánypótló munka Éva Erzsébet könyve, mely alcíme szerint: *Segédanyag a kereskedelem és vendéglátás orosz nyelv szakmai vizsgájához*. Köszönet a Közoktatási Modernizációs Közalapítványnak az anyagi támogatásért!

Így is lehet ... A címadás valami újszerűt, a szokásostól eltérőt sejtet. Így is van, mert a tradicionális tankönyvnek nyoma sincs. A tananyag hat – egymástól jól elkülöníthető és mégis összetartozó – részből áll.

Az első rész társalgási témakörei (ismerkedés, vásárlás, sport, hobby, szórakozás, gratuláció) a nyolcvanas évek orosz társalgási gyűjteményét idézik, korszerűbb szinten (Horváth Miklós és Deák Sándor. *Orosz társalgás*. Tankönyvkiadó: Budapest, 1976). A korszerűséget a témákhoz kapcsol-

lódó illusztrált dialógusok is jelentik. Ezen dialógusok mintájára lehet – igény szerint – újakat alkotni.

A második és harmadik rész lényegében egy tematikus szógyűjtemény a kereskedelem és vendéglátás témaköréből. Egy mai szupermarketben az alagsortól az emeletéig a legkülönbözőbb osztályok megtalálhatók – rengeteg áruval – a felsőruházattól a számítógépekig. A vendéglőben, a szállodában dolgozók feladata szintén a sokszínű szolgáltatás. Erre figyelmeztet és ezt tanítja a 83 lapnyi, tematikusan rendezett kétnyelvű szótári anyag.

A negyedik rész dialógusok gyűjteménye a vásárlás, a vendéglő és a szálloda témaköréből. A három-három, azaz összesen kilenc dialógus abban tér el az első rész mikro-dialógusaitól, hogy az orosz nyelvet tanuló diák maga előtt látja a párbeszédet magyarul is, oroszul is. Ezekkel, vagyis a magyar fordulatok orosz változataival már a siker reményében készülhet fel a tanuló a nyelvvizsga próbatételeire.

Kapitalizálódó világunkban mindenki üzletet akar kötni: venni és eladni. Az üzletkötésben nagy szerepe van annak is, hogy megfelelően ismerjük a partnernél a megszokott és így tőlünk is elvárható érintkezési szokásokat. Az üzleti levelezés, az üzletféllel való társalgás a kultúrák találkozásának fontos részterülete. Erre érzett rá, ezt érti jól Éva Erzsébet. Ezért nagyon jó és időszzerű jelenség az ötödik és hatodik rész. Az ötödik rész az üzleti levelezés legfontosabb formuláival, a hatodik rész pedig az üzleti telefonálás lényeges fordulataival ismerteti meg a nyelvtanulót.

A könyv értékelése hiányos volna, ha nem említénék meg a filológus gondosságával összeállított gazdag irodalomjegyzéket; ez nagy segítséget adhat a szaktanárnak a további tananyag kiválasztásához.

Az *Így is lehet ...* című tankönyv használhatóságának bizonyítéka lehet a hasonló című videokazetta. Ez a segédanyag szintén a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány támogatásával készült. A kazettát ösz-

szeállította: Éva Erzsébet és Viktor Fedoszov, a Bessenyei György Tanárképző Főiskola tanárai, valamint a nyíregyházi Sipkay Barna Kereskedelmi, Vendéglátó ipari, Idegenforgalmi Szakközépiskola és Szakiskola orosz tanárai: Sárvári Istvánné, Ladányi Miklósné és Vincze Sándorné. (Az operatóri munkát Pálóczi Tibor végezte.) A videokazetta szereplői az iskola 13., 11. és 10. osztályának tanulói, leendő kereskedelmi és vendéglátóipari szakemberek. A rövid monológok és a sokféle színes dialógusok az iskolában folyó nyelvoktatás hasznos dokumentumai.

A nyelvoktatási stratégiában nélkülözhetetlenek a korszerű oktatástechnológiai megoldások. Ez a videoanyag nagyon hasznos korszerű oktatási eszköz. A jól összeválogatott és jól összevágott képi anyag felkelti a néző érdeklődését. Ebből a szempontból kifogástalannak, kitűnőnek minősíthető a tanszalag. Kiváló reklámhordozó is; visszatérő motívuma Nyíregyháza nevezetességének ismertetése, a Sipkay Barna Szakközépiskola és Szakiskola jól felszereltségének bemutatása; s igazi reklám 10 cég áruinak bemutatása orosz nyelven.

A videoszalag nyelvi anyaga szoros összefüggésbe hozható a tankönyv nyelvi anyagával. „Az én városom”, „a mi iskolánk” társalgási témákon kívül ismerkedhetünk az áruházakkal, az áruházak választékával a különböző osztályokon (illatszer, ékszer, rövidáru és készruha osztályok). Az eladó-vásárló munkakapcsolatát több dialógus szemlélteti.

A kereskedelmi technikusok szakmai nyelvi ismeretét, a tananyag lexikai részének ismeretét jól reprezentálják a telefonálást imitáló párbeszéddek, illetve a levelezés főbb szabályait ismertető meghatározások.

A vendéglátó-idegenforgalmi tagozaton folyó szakmai munkát és nyelvtanulást pedig jól reprezentálja az iskola szak-tantermében („vendéglőben”) folyó pincér-vendég párbeszéd, a terítés szabályainak ismertetése. Az Ózon szállónak reklámul is szolgálhat az a dialógussor, amikor a kedves vendég a portán szobát rendel, majd szobát

foglal, és a megkapott kulccsal bejut a szobába a szobaasszony segítségével. Nagyon kedves mikro-dialógusoknak lehetünk szem- és fültanúi.

Mivel érdekelt vagyok a tanárképzésben, nagyon tanulságos volt számomra a tanárjelölt – valószínűleg iskolai gyakorlata során tartott – órájának megtekintése. A tanárképzés során a korszerűség egyik feltétele lehet a tanárjelöltjeink óráinak rögzítése. A mikro-tanítás visszanevezése és a tanárjelöltekkel közös elemzése nagy segítséget jelent a tanári munkára való felkészítésben és felkészülésben.

A képi anyagában kitűnő, jól megszerkesztett, hasznos és értékes lexikai anyagot tartalmazó filmmel kapcsolatban egyetlen dilemmánkat nem hallgathatjuk el. A magyar iskolákban, magyar egyetemeken végzett átlagos orosz tanár fülét irritálja az a mintegy százharminc kiejtési hiba, amit a tanulók elkövetnek. Vajon ez a nagyságrendű tévesztés befér-e a fonetikai minimumba? Megértenék-e az oroszok a hanganyagot kép nélkül? Akár igen, akár nem, a film hanganyagának hasznosítása az iskolai oktatásban nem ajánlható. Magának a film-anyagnak a megtekintése „néma” változatban jól szolgálhatja a tanulók idegen nyelvi asszociációs készségének fejlesztését, új és önálló tanulói szövegek, beszélgetések rögzítését.

Pogány Béla

Robert Galisson – Jean-Claude André

Dictionnaire de noms de marques courants

Essai de lexiculture ordinaire

Didier Erudition: Paris, 1998. 342 p.

Egyre többet publikálnak Franciaországban a köznapi kultúra és a nyelv viszonyáról. A célországban (vagyis a franciául tanulók számára Franciaországban) nem tanítják a köznapi kultúrát az iskolában; ezt az ott élők

automatikusan sajátítják el otthon, a média útján, illetve a társas interakciók révén. A témával foglalkozó művek általában elméleti jellegűek; mindmáig elenyészően kevés köztük a francia kiadású – és a franciatanulásban gyakorlatilag is használható.

Galisson és André könyve [Közismert márkanevek szótára. Esszé a köznapi szókincs témakörében.] ezt a hiányt enyhíti. (Galisson az Université de la Sorbonne Nouvelle professzora és az *Etudes de Linguistique Appliquée* [Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok] szerkesztője; André a CNRS kutatója és az Université de Paris XIII professzora.)

A szerzők olyan területet fednek le, amely nem fért bele a hagyományos szótárak repertoárjába. Galisson régóta foglalkozik „lexikultúrával”, vagyis a szavakban az idők folyamán felhalmozott kulturális tartalmak tanulmányozásával. Ez a könyve egy lexikultúra-sorozat első kötete.

A könyv elsősorban franciatanárok, illetve haladó nyelvtanulók számára készült: olyanoknak, akiknek nincs lehetőségük hosszabb franciaországi tartózkodásra és csak közvetve tudnak töredékes ismereteket szerezni a köznapi francia műveltségről.

De miért esett a választás épp a márkanevekre? A szerzők erre kérdésre egy 62 lapnyi bevezető tanulmánnyal válaszolnak. A márkanevek elárasztják a tömegkommunikációt, a nyelvtanárok pedig ebből a forrásból veszik az általuk egyre gyakrabban használt eredeti dokumentumokat. Az ilyen anyagokban bőven akadnak termékekre, cégekre és szolgáltatásokra utaló nevek, amelyekről érdemes tudni, hogy mit jelentenek.

A szerzőknek azonban nem a márkanevek megfejtése az elsődleges célja. A márkanevekhez kapcsolódó kulturális háttérrel kívánják feltárni: azt a mögöttes tartalmat, amely sokat elárul a mai francia társadalom működéséről és értékrendszeréről. Galisson a márkanevek nyelvészeti elemzésén és használatuk grammatikai szabályain túl a nyelvre és a társadalomra való hatásukat, az ezekben elfoglalt helyüket vizsgálja.

A szótárban kb. ezer Franciaországban használt márkanév szerepel. A márkanevek nemcsak franciák, hanem jórésztük külföldi. Ennek az az oka, hogy hamis és egyoldalú képet adna a mai francia társadalomról a könyv akkor, ha nem venne tudomást a külföldi termékekről, cégekről és szolgáltatásokról, amelyek a hazaiakkal egyenlő mértékben használatosak. Ennek a szemléletnek a keretében a *Guinness* és a *McDonald's* éppúgy ide tartozik, mint pl. a *Grand Marnier* és a *Fauchon*.

A szócikkek több részből állnak. Mind-egyiknek része a kiejtés, valamint az adott termék, cég vagy szolgáltatás meghatározása. A meghatározást helyenként művelődéstörténeti magyarázat, majd közismert reklámszövegekben való előfordulásuk követi; egyes esetekben az általános társadalmi mentalitást, illetve annak változását is tükrözik. Így például a *Banania*-t (vagyis azonnal feloldódó kakaóport) reklámozó híres plakát, amely egy szélesen vigyorgó, naiv afrikai fejet ábrázol, aki a „Y a bon Banania” töredékes francia mondatot mondja – ma már elfogadhatatlan lenne a „political correctness” korszakában (noha a múlt ereklyéjeként szinte mindegyik Szajna-parti vagy montmartre-i árusnál kapható. Az évek folyamán ebből a képből előbb banán formájú mosoly és két falánk szem lett, később pedig száját nyalogató kisbaba.

A könyvben megtalálható egyfajta használati utasítás is, amely – kérdések és válaszok formájában – mintát ad arra, hogyan jussunk el a márkaneveken át a franciák viselkedéskultúrájához. Ha például a francia családi élet hagyományai iránt érdeklődünk, akkor nézzük meg, melyek azok a márkák, amelyek nevükben a tradíciókra utalnak. Így a *Bonne Mamam* (magyar társa a *Nagymama lekvárja*) a hajdani, ám ma már kiveszében levő nyári lekvárfőzések illatára, ízére utal, s túl ezen, nagyanyáink lassabb tempójú világát idézi fel némi nosztalgiával.

Egy másik metszet. Bizonyos körökben nemcsak nem divat az olcsóbb *Tati* áruházból ruházkodni, vagy az *Ed*-nél élelmiszert

vásárolni, hanem egyenesen leicsinylő megjegyzések tárgya lehet az, aki ezekbe az üzletekbe jár. *Fauchon*-nál vásárolni és *Mont Blanc* öngyújtóval cigarettára gyújtani egyértelműen a jómód jele. – A szerzők – Bourdieu-re hivatkozva – megjegyzik, hogyha egy termékről azt állítjuk, hogy státus-szimbólum, nem jelenti azt, hogy értékítéletet hozunk, csak kimondunk egy létező ítéletet.

Francia kultúráról lévén szó, nem meglepő, hogy külön függeléket szentelnek a boroknak (vidékek szerint bemutatva) és a sajtoknak (fajták szerint csoportosítva). A harmadik függelék a könyvkiadókat tartalmazza; ezek is nagyon jelen vannak a francia kultúrában.

A könyv végén kétféle mutató található. Az egyik a márkanevek betűrendes felsorolása (néhány szavas meghatározással); például *Bourjois*: parfüm és kölnivíz. – A másik index téma szerint csoportosítja a márkaneveket. Fajtanevek (generikusok) alá rendezve a legelterjedtebb termékeket és szolgáltatásokat; ezek a kategóriák a szaktelefonkönyv (*Pages jaunes*) és az Institut Nationale de la Propriété Industrielle (vagyis az Ipari Tulajdon Nemzeti Intézete) osztályozó kategóriáiból erednek.

Végezetül lássuk két szócikk fordítását: „BÉNÉDICTINE: Normandiai apátságban előállított szeszes ital (likőr) kereskedelmi elnevezése. A szerzetesrendek (itt: benecések) nevére történő utalás háttere: bizonyos rendek kolostorai teljes szigort gyakorolva élnek, mások azonban közkedvelt gasztronómiai különlegességek előállításáról híresek, így gyakran neveznek el likőröket, borokat, sajtfélétet szerzetesrendek nevével.

GAULOISES: Cigaretta kereskedelmi elnevezése. Egy állami vállalat, a SEITA (Société d'Exploitation Industrielle des Tabacs et Alumettes, vagyis a Dohány és Gyufa Ipari Felhasználásának Társasága) állítja elő. A francia hadsereg katonái sokáig fejadagot kaptak a *Gauloises Troupe*-ból [csapat]. A kereskedelmi forgalomba kerülő

csomagot pedig *Gauloise Caporal*-nak [káplár] nevezték. Volt még *Gauloises Casque bleu* [kék sisak], *Gauloise Filtre* [filteres], sőt alacsony kátrány és nikotin tartalmú *Gauloise Vertes* [zöld] stb. – *Gauloises*-t szívni sokáig kulturális magatartásforma volt; erős és keserű aromája miatt a „férfiak”, az igazak (!) cigarettájának számított, nem úgy, mint az eltérő aromájú *blondes* [szőke] cigaretta, amelyet sokáig női cigarettának tekintettek [szemben a férfiasnak tartott *brunes*, vagyis „barna” cigarettával].”

Bár a Magyarországon az utóbbi években végzett franciatanárok egyre nagyobb eséllyel pályázhatnak arra, hogy hosszabb időt töltsenek Franciaországban, s ennek révén közvetlenül ismerkedjenek meg a mindennapi francia kultúrával, azt hiszem, hogy az ő számukra is rengeteg újdonsággal szolgálhat ez a könyv. (Arról nem is beszélve, hogy nagyon elkelne egy hasonló magyar márkanév-szótár is a magyar mint idegen nyelv és hungarológia oktatásában.)

Lovas Eszter

Gy. Horváth László

Japán kulturális lexikon

Corvina: Budapest, 1999. 272 p.

Nagy örömmel vettem kezembe a *Japán kulturális lexikon* igényesen szerkesztett, szép kivitelezésű kötetét. Vártak erre a munkára sokan, japanológusok, japánul tanulók, és egyszerű érdeklődők, a japán kultúra fogyasztói. Japán iránt Magyarországon a korábbi évtizedekhez hasonlóan ma változatlanul nagy az érdeklődés. Most nyílt meg a Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Múzeum *Necuke* kiállítása (a *necuke* címszó megtalálható a lexikonban), a *Kuroszava* (ő is címszó) filmek még most is telt házzal mennek, egyre több japán étterem nyílik, és a gyerekek előszeretettel választják a hagyományos japán küzdő sportokat. A mindennapi életünk-

ben egyre több japán szó, kifejezés, helynév, történelmi utalás adódik, amit ismerni vélnünk, de ha pontos magyar megfogalmazását kellene adnunk, bajban lennénk. Ebben segít nekünk ez a lexikon.

A lexikon összeállítója, Gy. Horváth László olyan művet kívánt létrehozni, amelyben a laikusok és a képzetek egyaránt megtalálhatják a japán tárgyi- és viselkedéskultúra, a speciális japán társadalmi érintkezés, a mindennapi élet különböző területeinek legfontosabb jelenségeit, fogalmait, tárgyait tömören összefoglalva. Előszavában fel is sorolja, kiket célzott meg művével: „... tehát akiket bármiféle formában érdekel Japán, különösképpen pedig a japán szakos diákok, a térségben érdekelt újságírók, politikusok, kutatók, üzletemberek, a Japánba utazó turisták ismertetését, eligazítást találnak ebben a könyvben.” A japánul tanulók érintettségét természetesnek vehetjük, a politikusok, újságírók, üzletemberek említése viszont telitalálat: nem kell többé felkészületlenül tudósítani, vagy tárgyalóasztalhoz ülni, utána lehet nézni a japán szakkifejezések eredetének, a hozzáfűződő esetleges történeteknek, és főleg a helyes kiejtésnek.

A lexikon a magyar abc betűrendje szerint *Abe Kóbótól* a *Zuihósó* címszóig terjed. A címszó kidolgozása lényegre törő, de világosan megfogalmazott. Ügyesek az utalások a hasonló tematikájú, kapcsolódó szócikkekhez. Az utalásokat követve a kíváncsi olvasó szinte regényként olvashatja végig a kötetet, megismerkedve az egyes korok történelmi személyiségeivel, történéseivel, kulturális (képzőművészeti, iparművészeti, építészeti, zenei) irányzataival, a híres japán írókkal és főbb műveikkel, az üzleti élet szereplőivel, népszokásokkal, ünnepekkel. Ne kimerítő leírásokra, rendszerbe szedett ismeretanyagra gondoljunk, inkább ízelítőre, érdekességekre, hiányos tudásunk diszkrét pótlására, információkra, melyek ugyanakkor pontosak és megbízhatóak. Címszóról címszóra ugrálva olvashatunk politikai botrányokról, színészdinasztiákról, a szó szoros értelmében belekóstolhatunk a tésztafélék

egész sorába (*rámen, szómen, szoba, udon*), melyeket gyakran még azok is összekevernek, akik valamennyit megkóstolták, de megtudhatjuk az összeállító-szerző véleményét is, például a *sör* címszónál, amikor a japán sörökről szólva kifejti: „...aki kóstolta, tudja, hogy a japán a világ egyik legfinomabb söre, az amerikaiak pl. a nyomába sem érnek.” Több olyan szócikket is találunk, ahol a tartalmi kifejtésen túlmutató információkhoz juthatunk. Ilyen például az *umi no szacsi* címszó, melyben az egyes hínárfajták részletes bemutatása során azok gyógytáplálkozásban betöltött szerepét ismerhetjük meg. Nagyon hasznos kontrasztív ismereteket ad a *borravaló* címszó, amelyben a *borravaló (tip, csippu)* adás hazaitól eltérő szokásával szembesülhetünk, sőt Gy. Horváth a japán megfelelő nálunk kevésbé ismert japán elnevezését (*kokorozuke*) is megadja.

A címszavak kifejtő részét gyakran kiegészítik, néha helyettesítik idézetek. Ezek az idézetek többnyire neves magyar és külföldi szerzők japán tematikájú munkáiból, illetve japán írók, költők alkotásaiból kerültek a lexikonba. Legtöbbször segítik az adott jelenség, fogalom pontos kifejtését, de van, ahol nem világos, miért pont az az idézet került az adott címszóhoz. (Pl. a *Japlish* esetében talán világosabb lett volna George Mikes idézete mellett egy más, az angol oktatás kudarcát szemléltető idézetet betenni, hogy érthető legyen, mit is ért a szerző „relatív kudarc”-on.) Telitalálát az idézet megválasztása ugyanakkor a *ryokan* címszónál. Mikes sztorija a WC papucsról kellemesen érzékletes.

A japán szavakat, kifejezéseket tartalmazó Magyarországon megjelenő kiadványok, legyen az szépirodalmi mű, tudományos munka, ismeretterjesztő írás, újságcikk, örökös problémája a meglévő átírás variánsok kiválasztása, az éppen megfelelő alkalmazása. Nagyon sok tartalmilag hibátlan munka okozott már csalódást ezen a téren. A *Japán kulturális lexikon* szerzőjét, lektorait és szerkesztőjét csak dicséret illeti, mert ezt a sok fejtörést okozó kérdést nagyszerűen oldot-

ták meg. Ahogy Gy. Horváth az előszóban írja: „A japán szavak és nevek átírásához a Hepburn-féle latin betűs átírás magyar fonetikai megfelelőjét használtam (...), kivéve a világszerte angol átírásban, sőt angolos nevükön ismert és azonosítható vállalatokat, nagybankokat... Mivel a címszó után zárójelben többnyire a japán formát és kiejtést is megadom, sőt a japán (ejtésű) változatok keresztulásként is előfordulnak, az esetek 99 %-ában a kiejtés ezeknél sem okozhat gondot...” Bár általában az olvasót az szokta meglepésztetni a japán szavak kiejtésénél, hogy egy íráson belül keverednek az átírások, vagyis mondjuk *dzsúdót* írnak (magyaros átírás), de mellette a versenyző neve már Hepburn átírással szerepel: *Nakajima*, ebben a lexikonban mégis minden szempontból indokolt ez a kettősség. Valószínűleg lesz olyan, aki nehézkesnek érzi majd az oda-vissza utalgatást egyik olvasati formáról a másikra, de én úgy gondolom, szerencsés volt felvállalni ezt.

Megkönnyíti a tájékozódást a lexikon végén található címszó-mutató, a külön közreadott név- és tárgymutató (a címszavak egyszerre több olvasatban is visszakereshetőek), és megtaláljuk az idézetek lelőhelyeit is, a szerzők szerint ábécérendbe szedve.

A 271. lapnyi kötet több mint ezerszáz címszót tartalmaz. A címszólista esetleges, hisz olyan mű született, melynek eddig előzménye nem volt. Mivel a magyar olvasókhöz szól, a magyar olvasók ismeretanyagára támaszkodik, a külföldi minta legfeljebb csak összehasonlításra szolgálhat. Tartalmas, változatos merítésű a címszólista, különösen hasznos a társadalmi érintkezéssel, kommunikációval kapcsolatos fogalmak tárgyalása. Bár vannak megkérdőjelezhető apróságok (pl. mit keres a címszavak között a *Candy Candy?*), összességében mégis azt a hatalmas munkát, teljesítményt kell értékelnünk, amivel ez az értékes könyv létrejött.

Egyetértek a szerzővel abban, hogy hasznos segédeszköze lesz ez a méretében, kiállításában is kényelmesen jól forgatható kötetet mind a szakmabelieknek (tanárnak

és diáknak egyaránt), mind a japán kultúra iránt érdeklődő laikusoknak, valamint a térségben érdekelt üzletembereknek, újságíróknak, politikusoknak.

Székács Anna

Kálmán László és Nádasy Ádám
Hárompercesek a nyelvről

Osiris Kiadó: Budapest, 1999. 287 p.

Kálmán László és Nádasy Ádám munkája gondolatébresztő, a nyelvészetet népszerűsítő könyv, ugyanakkor határozott kritika az iskolai anyanyelvoktatással szemben. A háromperces írások eredetileg rádióelőadásoknak készültek (ezzel magyarázható a szigorú terjedelmi korlátozás, valamint a szokatlan műfaj), ezeket 1992 és 1997 között lehetett hallani a Bartók rádió *Muzsikáló reggel* című műsorában *Nyelv-ész-érvek* címmel.

A kötet eredeti célját tekintve nem tankönyv, nem módszeresen rendszerezett (lexikális) ismereteket közöl. Nem is elsősorban a nyelvész társadalomnak szól, bárki kézbe veheti különösebb szakmai előismeret nélkül.

A szerzők állítása szerint nincs a könyvnek vezérmotívuma, a tematikus elrendezés laza szerkesztésű, ugyanakkor jól elkülöníthetők egymástól az egyes tárgykörök. A szerkezeti elkülönülést biztosítja a három nagyobb rész (Nyelvészeti alapfogalmak; A nyelvek sokfélesége; Jelenségek a magyarban) és tizenhárom alfejezet (Mi a nyelv, és ki a nyelvész?; A hangok tartománya; A szavak tartománya; A szerkezetek tartománya; A jelentések tartománya; Hasonlóság és különbözőség; Nyelvi eszközök; Népek és nyelvek; A nyelv és a társadalom; Magyar hangtan; Magyar nyelvtan; Magyar szókincs; Magyar szavak története).

A háromperces írások egy része a nyelvész szemszögéből magyaráz közismert tényeket tudományos megalapozottsággal, mégis érthetően és rengeteg humorral. Az

elemzéseket magyar, valamint idegennyelvi példák teszik még szemléletesebbé. A „tényeknek” kinevezett jelenségek között szerepelnek a nyelvészet legérdekesebb, legizgalmasabb kérdései, úgymint a nyelvelsajátítás elméletei, a gondolkodás és nyelv kapcsolata, a magyar siketek jelnyelve, a pidzsin és kreol nyelvek jellemzői, a nyelvi tiszteletadás (tegezés, magázás) problematikája, a titkos és rituális nyelvek, hogy csak néhányat említsünk a sok közül. A témák listáját napjaink jellemző nyelvészeti újdonságai teszik teljessé, például a számítógépes nyelvészet vagy a reklámszövegek lehetséges elemzési szempontjai. Helyet kaptak azok a nyelvészeti megalkodások, ezért vitatható vélemények, amelyek szilárdan tartják magukat nemcsak a közvélemény által, de az iskolákban is. Ilyen tévhit a primitív népek által beszélt „primitív nyelvek” ideája, holott – bármily meglepő – ezek ugyanolyan bonyolultak, mint bármely úgynevezett kultúrnyelv, tehát a civilizált társadalom nyelvei. Hajlamosak vagyunk arra is, hogy a civilizált társadalom fogalmába beleértsük az írástudást. Az általános írásbeliséggel jellemzett „literátus civilizáció azonban nyelvészeti szempontból késői, sajátos kulturális képződmény, mely a legkevésbé sem jellemző az emberi társadalmakra általában, a nyelvész elsődleges feladata pedig az, hogy a beszédet, az élő nyelvet vizsgálja és írja le”. Sokan a nyelvész szerepét azonosítják a nyelvművelővel, sőt önjelölt nyelvőrök is akadnak, akik a magyar parlamentben olyan javaslattal álltak elő, mely szerint a magyar nyelv „akadémia helyesírását és nyelvtanát törvénybe kellene iktatni”. Csakhogy a beszélők (és írók) megrendszabályozása nem a nyelvész és nem is a jogszabályok feladata. A „hogyan kellene beszélnünk” helyett hálásabb feladat a tényleges nyelv vizsgálata. A könyv külön érdeme, hogy a tények magyarázatát olyan kérdések és problémafelvetések egészítik ki (hiszen minden nyelv nyelvtanában rengeteg tisztázatlan kérdés van), amelyek csak a legritkább esetben hangozhatnak el formális iskolai körülmények

között, leginkább rendhagyó nyelvtanórák alkalmával. Ilyen például az ikes/iktelen igék megkülönböztetése, amely napjainkban még mindig – ha nem is olyan mértékben, mint a suksükölés – a nyelvi értékítéletek/előítéletek egyik céltáblája, nem tudományos, inkább erkölcsi kategória (ti. bizonyos ikes igék iktelen ragozása egyes szám első személyben: *eszek, iszok* stb.). További példa a nyelvtani eset, amely a nyelvtan legellentmondásosabb fogalmai közé tartozik, a toldalékok hagyományos és pontatlan kategorizációja (rag, jel, képző), vagy a mondattani elemzés furcsaságai, holott mindegyik előbb említett nyelvtani jelenség iskolai tananyag.

A hazai anyanyelvoktatás kritikája úgy fogalmazódik meg, hogy a szerzők fejezetről fejezetre visszatérnek a hagyományos iskolai nyelvtanok főbb jellemzőire, bemutatják azok hiányosságait, gyenge pontjait. Kálmán László és Nádasdy Ádám szerint a fő probléma az, hogy – más tudományokkal ellentétben – a mai nyelvészeti közgondolkodás nem jelenik meg az iskolákban. Az anyanyelvórák általában kimerülnek a definíciók biflázásában, a helyesírási és nyelvhelyességi tudnivalók gyakoroltatásában, miközben a nyelvészetileg érdekesebb témák kimaradnak a tananyagból. Néhány példa a sok közül: iskolai nyelvtanainkban a görög és latin nyelvtani hagyomány az uralkodó, pedig a magyarban is sok olyan jelenség van, amit nehéz a klasszikus nyelvtan eszközeivel leírni. Miközben a nyelvtudomány már réges-régen meghaladta az ókori grammatikák eredményeit és számtalan új fogalmat vezetett be, az iskolákban hallgatnak róluk. Az írásbeliséggel rendelkező nyelvek nyelvtani kategóriáit mint valami örök igazságokat sulykolják a diákokba, holott az iskolai nyelvtan csak modell, melyet nyelvészek állítottak fel, s mely a nyelvtudomány változásával új modellnek adja át helyét. A diákok is nagyobb hasznát vennék,

ha közölnék velük, hogy az ókori eszközök nem jól használhatók a magyarban, az elemzési és kategorizálási furcsaságokat (pl. a nyelvtani alany és logikai alany viszonya, az ige definíciója) pedig nem tényként, hanem problémaként mutatnák fel.

Annak ellenére, hogy a szerzők nem tan-könyvnek szánták kötetüket, jól használható az oktatásban, elsősorban a tanítókat kinevelő pedagógusképzésben. Ennek több oka is van. A magyarszakos főiskolásokkal vagy egyetemistákkal ellentétben a tanítójelölteknek nem központi feladata a nyelvészeti szakmunkák tanulmányozása, holott későbbi munkájukban jelentős szerepet kap az anyanyelvi nevelés. Érdeklődésüket olyan ismeretterjesztő (összefoglaló) művekkel kell felkeltenünk, amelyek révén – a szerzők szavaival élve – „elvezethetjük” őket a nyelvészethez. Az ajánlott olvasmányok listája a könyv végén épp azt a célt szolgálja, hogy az olvasó újabb lépéseket tehessen a nyelvészeti kérdések alaposabb megismerése felé. A *Hárompercesek a nyelvről* című kötet ezen felül arra is vállalkozott, hogy megkérdőjelezze az anyanyelvi oktatásban jelen lévő – gyakran hamis – dogmákat, elgondolkoztassa az olvasót az évtizedes beidegződések létjogosultságáról. A nyelvtanulás során jelentkező nehézségek szisztematikus összegyűjtésének köszönhetően a tanítókon kívül hasznos szolgálatot tehet ez a könyv az idegen nyelvet, valamint a magyart idegen nyelvként tanítók számára is.

A háromperces írások inkább kérdéseket tartalmaznak, mintsem válaszokat, ez hiányérzetet kelthet az olvasóban. A tudományos meghatározás célja azonban nem az, hogy minden egyes esetben pontos ítéletet és receptet adjon, hanem hogy elvezessen a jelenség lényegének megértéséhez. A könyv ehhez nyújt segítséget.

Szinger Veronika

SZOFTVER-KRITIKA

Virtuális Internet (CD-ROM)

4. kiadás. Panem Multimédia:
Budapest, 1999.

Ez a magyar nyelvi multimédiás CD-ROM azzal kecsegteti a vásárlót, hogy segít a kezdő „internautának” megismerni és kipróbálni a világháló szolgáltatásait. A következők bemutatására vállalkozik: levelezés, world wide web, kommunikáció, TCP/IP protokoll működés és FTP. A program készítőinek célja az volt, hogy létrehozzanak egy olyan CD-t, amely tökéletesen szimulálja az internet működését, és amely az egyes szolgáltatások részletes bemutatása mellett megismerteti a felhasználót az internet működésének alapelemeivel. Kíváncsi voltam a programra – lám, egy olyan CD van a birtokomban, mely mint egy kulcs felpattintja a zárat a sok-sok titokkal, újdonsággal, érdekességgel teli szoba ajtaján, melyre az van írva: internet.

Gondoltam, ha a matematikához nem is vezet királyi út, akkor talán az internethez igen, a kezdő internetezőnek csak végig kell mennie rajta, és így gyorsan célba ér. Panoráma ablakkal, légkondicionálóval és idegenvezetővel rendelkező autóbuszos kirándulásra gondoltam a minden nap újat hozó és ámulatba ejtő megalopoliszban. Már előre bánkódtam, hogy annak idején csak Dave Sperling *Internet Guide* könyvével a tarisznyámban indultam el városnézésre.

Most, a CD-t megismervén nem bánkódom. Királyi út az internethez sem vezet. A panorámás, lebilincselő idegenvezetői kalauzolásból kajütablakos, jobbra-balra néző buszos kirándulás lett; az idegenvezető pedig jókora adathalmazt zúdított rám. Hat lényeges állomást, menüpontot érintett az útvonal. A Bevezetés a hálózat születéséről szól, illetve különböző protokollokról olyan nyelvezeten, mely egy lexikonban helyénvaló lenne, de nem egy olyan anyagban, mely-

nek legfőbb célkitűzése az kellett volna hogy legyen, hogy bátorítást adjon a kezdőnek, kalauzolja, és közben a legminimálisabb technikai terminológiát használja. Nem szabad ugyanis elfeledkeznünk arról, hogy az internet oktatásban való felhasználásakor mindenképpen készségek kialakításáról van szó. Ezeket a készségeket kialakítani és fejleszteni a valós közegben érdemes.

A legtöbb internetről lehívható programhoz van programleírás, és segítségül van még egy adatbank, amely betűrendben ad felvilágosítást mindenről, amit a felhasználónak tudni érdemes. Az internet éppen azért tudott oly gyors ütemben elterjedni, mert használata egyszerű.

A CD Levelezés témaköre kapcsán megismertem a Pine, az MS-Mail és az Eudora használatával. Kezelőfelülete megegyezik a nevezett programokéval, ezért szimulációs gyakorlatokat is lehet végezni. De minek ez a látványos szimulációs bravúr? Ha egyszerű utasítások útján az ember elküldi első e-mail üzenetét, a megfelelő algoritmus az öröm és sikerélmény hatására örökké bevésődik agyába. Ugyanez vonatkozik a Kommunikációs menüpontban tárgyalt Internet Relay Chat (IRC) és CU-SeeMee programok bemutatására. Az IRC ingyen letölthető program, mely a felhasználónak megengedi, hogy több tízezer csatorna közül kiválassza azt, ahol érdeklődési körének megfelelően azonos időben kommunikációt folytathat. Sikerélményt az nyújt, ha az első csevely után már barátokra tehet szert. Az instrukciók a hálózaton teljesen érthetőek, a gyakran feltett kérdésekre adott válaszok remek támpontot adnak egy program hasznosítása során. Tény, hogy az angoltudás itt nélkülözhetetlen. De ugyanilyen IRC csevegésre magyar nyelven is nyílik lehetőség.

A CU-SeeMee programról is képet kap a felhasználó, de mivel nem nyelvtanárook írták a CD-t, nem lehet tudni, valójában milyen tantermi felhasználást tesz lehetővé ez

a remek interaktív videokonferencia lehetőséget biztosító szoftver. Az USA-ban elterjedt a használata, hírességeket interjúvolnak meg, és a résztvevő iskolák diákjai kérdéseket intézhetnek az interjúalanyhoz.

Referencia-anyagként, a szakterminológia pontos megismeréséhez vagy gyors programkezelési bemutatók tartásához jól használható a CD-ROM, de nem javaslom teljesen kezdőknek, akik még nem tapasztalták meg az internet csodáját, a siker ízét. Megértem persze azokat is, akik mindent precízen tudni szeretnének, mielőtt nekiállnának valaminek.

Nap mint nap új dolgok születnek az interneten. A lényeg, hogy fel tudjuk használni ezen újabb és újabb lehetőségeket – a nyelvtanítás során is. Ehhez pedig nem igazán mankó kell, hanem szándék és lelkesedés. Lelkesedni azonban csak akkor lehet, ha az ember megismeri az igazit. Ne feledjük: maga az internet az a csodás mankó, amely hozzásegíthet ahhoz, hogy emberi kapcsolatainkat fejlesszük, tudományos szomjunkt csillapítsuk és megtudjunk bármit, amit akarunk. Nyelvpedagógusokról lévén szó, mindenképpen olyan szemüvegen keresztül kell vizsgálnunk a programokat, hogy azok milyen nyelvi készségeket fejlesztenek, hogyan motiválhatjuk általuk a tanulót, s miként lehet azokat a tantervi munkába beépíteni és ott hasznosítani. Ezek mellett bocsánatos bűn, ha magáról a program működéséről vajmi keveset tudunk.

Hardver-igény: Windows 3.X, 8 MB RAM, 4X CD-ROM, hangkártya ajánlott

Blasszauer János

Uzonyi Pál (szerk.)

Deutsch – immer höher Német multimédia tananyag haladóknak

Akadémiai Kiadó: Budapest, 1999

Az Akadémiai Kiadó gondozásában 1999-ben megjelent CD-ROM különlegessége abban rejlik, hogy felhasználói körébe vonja a magyarországi viszonylatban eddig kevésbé előtérbe kerülő célcsoportokat is. A program ugyanis nemcsak nyelvtanulásra irányuló, hanem német nyelvészeti és irodalmi modulokat is tartalmaz. Ezáltal a haladó szintű nyelvtanulók mellett a germanisztikával foglalkozóknak – tanároknak és diákoknak egyaránt – lehetőséget nyújt tanulmányaik elmélyítésére, illetve a gyakorlórészek segítségével akár órai alkalmazásra vagy éppen a vizsgára való felkészülésre.

Ezen újszerű ötlet megvalósításánál a szerzők három fő modult alkottak, melyeken belül a következő témakörök megadásával segítik az eligazodást és a feldolgozást:

– Deutsch als Fremdsprache (német nyelvtanulási modul): Wortschatz, Hörverständnis, Leseverständnis, Grammatik;

– Linguistik (német nyelvészeti modul): Geschichte und Varietäten, Phonetik und Phonologie, Morphologie, Syntax;

– Literatur (német irodalmi modul): Literaturgeschichte, Lektüren, Stilistik und Poetik, Übungen.

Mindhárom modulban található írott szövegeket, hang- és képanyagokat, illetve néhol videofelvételeket is, melyek lejátszását a képernyőn megjelenő kezelőgombokkal saját magunk irányíthatjuk.

A nyelvtanulási modulban alpontokhoz kapcsolódó, témák szerint csoportosított nyelvi gyakorlófeladatokat találhatunk. A nyelvészeti és az irodalmi modulban az egyes témakörök elméleti leírását annak feldolgozása, az elsajátítás, megértés felmérése követi gyakorlatok segítségével. Sajnos, az elméleti részek kevésbé használják ki a számítógép nyújtotta információátadás és fel-

dolgozás szempontjából oly sokrétű lehetőségeket, ezáltal – néhány esettől eltekintve – alig mutatnak túl a jól összeválogatott szakirodalom digitalizált változatánál.

A program gyakorló részeiben azonban igen sokszínű, a multimédiás környezetet kihasználó feladatokat találunk, legtöbbször a nyelvkönyvekből ismert feladattípus számítógépes, interaktív változata, mint pl. feleletválasztás, igaz/hamis gyakorlat, kakukktojás, párokba/halmazba történő rendezés, szó/mondat kiegészítése stb. A számítógépes gyakorlófeladatoknál nagyon fontos szerepet játszik a helyes, illetve helytelen megoldásra utaló megfelelő visszajelzés; hiszen ezt a számítógép legfontosabb előnyei közé soroljuk az oktatás területén. Így a jelen programban is törekedtek a szerzők a visszajelzés minél hatékonyabb és szemléletesebb megvalósítására, pl. az egyes feladatrészek megoldása után azonnal megjelenő helyes/helytelen (richtig/falsch) felirattal, sárga pipák megjelenítésével vagy akár a rossz helyre helyezett szó/összekapcsoló nyíl „visszaugrásával”.

Talán bővítésre szorulna a feladatok megoldása közben a felhasználó rendelkezésére bocsátott segítség eszköztára, hiszen a megoldásokat értékelő visszajelzéseken túl – néhány eset kivételével – semmilyen további segítséget, vagy csak az összes helyes választ felfedő „Lösung” [megoldás] gomb használatát kínálja fel a program. A tanulási folyamat hatékonysága szempontjából hasznos lenne a fokozatosan rávezető segítség, pl. egy-egy betű a keresett szóból, kiegészítő információ, illetve magyarázat helytelen válasz esetén stb.

Mindenképpen meg kell említenünk, hogy a programban található egyes témákhoz, feladatokhoz kapcsolódó Web-címeket is, melyek a szoftver és a világháló közötti kapcsolódási pontokként kibővíthe-

tik a felhasználói lehetőségeket. A lehetőségek megfelelő használatához azonban szükség van arra, hogy a felhasználó Internet-eléréssel rendelkezzen és hogy a megadott címek ne veszítsék el aktualitásukat.

A szoftver egyszerű kezelhetőségét jól felépített navigációs rendszer biztosítja. Nyilak segítségével mozoghatunk az egyes feladatokon belül, míg a kijárat szimbólumok a mindenkori almenühöz/főmenühöz juttatnak vissza. Szükség esetén a magyar nyelvű felhasználási segédlet is bármikor megjeleníthető a képernyőn található kérdőjelre kattintva. Két további nagyon hasznos funkcióról kell még szólnunk: A nyomtatató ábrázoló gomb lenyomásával – amennyiben a gomb színe aktív állapotot jelez – kinyomtathatjuk a kívánt szöveget/feladatot. A szótárt jelző gomb használatával pedig a program bármely részéből elérhetjük a beépített szótárt az ismeretlen szavak, kifejezések gyors kikereséséhez.

Ajánlom a szoftvert haladó szintű nyelvtanulóknak és mindenkinek, aki érdeklődik a germanisztika iránt. Őszintén remélem, hogy ez a jó kezdeményezés – talán további hasonló törekvést is maga után vonva – előmozdítja, illetve kibővíti majd a számítógéppel segített tanítás/tanulás előnyeinek kihasználását a felsőoktatás területén is.

A program használatához a szerzők által ajánlott konfiguráció:

– IBM kompatibilis PC, 166 MHz Pentium processzor, 32 MB RAM, 1-MB-os videokártya, 800x600-as felbontás, high color színmélység, nyolcszoros vagy nagyobb sebességű CD-ROM, Windows 95 (vagy újabb), Sound Blaster kompatibilis hangkártya, Mpeg videolejátszó-program (az újabb Win95-verzióknak, illetve a Win98-nak már része).

Dringóné Horváth Ida

HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK

Megalakult az MTA Szótári Munkabizottsága

A Magyar Tudományos Akadémia I. Osztályának Nyelvtudományi Bizottságán belül 2000. február 9-én Szótári Munkabizottság alakult. Ennek célja az, hogy új társadalmi és gazdasági viszonyaink közepette is meg lehessen őrizni, sőt: emelni lehessen a hazai szótárírás és szótárkiadás nemzetközileg is elismert színvonalát. A minőség és a korszerűség jegyében tevékenykedő bizottság feladatának tartja, hogy figyelemmel kísérjen minden, a hazai szótárkiadással kapcsolatos (pozitív vagy negatív) jelenséget, hogy véleményezze a szótári terveket, illetve a már elkészült szótárakat (s ezáltal a hazai szótárkritikának is új lendületet adjon); továbbá hogy bekapcsolja a magyar szótárírást a nemzetközi lexikográfia vérkeringésébe stb. Tevékenységét a bizottság a szótárírás minden területére (szakszótárak, egy-, illetve kétnyelvű szótárak stb.) ki szeretné terjeszteni. A munkabizottság hosszú távú tudományos terei közé tartozik a hazai szótárírás – naprakész – bibliográfiájának elkészítése, továbbá a magyar szótárírás történetét átfogó módon bemutató, idegen nyelven is megjelenő kézikönyv megírása.

A munkabizottság évente 2–3 ülést tart. Elnöke Magay Tamás, titkára Fábíán Zsuzsanna.

Cím: Fábíán Zsuzsanna, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Olasz Tanszék, 1088 Budapest, Múzeum krt. 4/c. Tel: 266-7284, E-mail: fabian@isis.elte.hu.

Magay Tamás

X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus Székesfehérvárott

1991 óta minden évben megrendezésre kerül hazánk valamelyik felsőoktatási intézményében az országos alkalmazott nyelvészeti konferencia. Idén, a millennium évében, a székesfehérvári Kodolányi János Főiskola látta vendégül április 18. és 20. között a X. kongresszust.

A kongresszus központi témája, „A nyelv szerepe a mai információs társadalomban”, különösen aktuális, hiszen az információs technológia óriási ütemű fejlődése új követelményeket támaszt a nyelvhasználóval szemben. Ahhoz, hogy pl. az oktatásban erre megfelelően lehessen reagálni, idejében el kell kezdeni a fejlődési tendenciák és változások megfigyelését és kutatását. Magyarország európai uniós csatlakozásának közeledése is új kihívást jelent e téren.

A kongresszus szervezői optimálisan használták ki a kevés időt. A tájékozódást nemcsak az előzetes program segítette, hanem a begyűjtött absztraktok szép kivitelű kötete is, melyet minden résztvevő a megérkezésekor kézhez kapott.

A Vörösmarty Színházban tartott ünnepélyes megnyitót három plenáris előadás követte. Az első két előadó a kongresszus témájának fő gondolatával foglalkozott (Wacha Imre: „Elektronikus tömegtájékoztatás és nyelvhasználat”, valamint Prószéky Gábor: „Nyelvtudományi alap kutatások – Mik is azok?” című előadásában), míg a harmadik, Nikolov Marianne, legújabb empirikus felmérései alapján arra mutatott rá, hogy az új évezred küszöbén is sok még a tennivaló a nyelvtanítás hatékonysága terén („Sikertelen nyelvtanulók vagyok: Fiatal felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai”).

A kongresszus ezután szekcióüléseken folytatódott. A 13 szekcióban több mint 150 előadás hangzott el, így a résztvevők állandóan dilemma előtt álltak, hogy melyik előadásra üljenek be. Jómagam is szubjektív érdeklődésem alapján, főleg az idegennyelv-oktatással

foglalkozó előadásokat kerestem, de időbeli ütközések miatt ezek közül sem sikerült mindazt meghallgatnom, ami érdekelt volna. Viszont nagyon jónak tartottam, hogy a nyelvoktatással kapcsolatos előadásokat nem mind a nyelvpedagógia szekcióba gyűjtötték össze, hanem csaknem mindegyik szekcióban szerepelt ilyen téma. Az előadások döntő többsége magyarul hangzott el, az idegen nyelvű előadások közül 7-et angolul és 11-et németül tartottak.

A zsűfolt programból ilyen rövid beszámolóban igen nehéz bármit is kiemelni. Az előadások széles spektrumát már a szekciók felsorolása is mutatja: I. Nyelvészet és informatika. Internet az idegennyelv-oktatásban; II. Nyelvi szimbiózis Kelet-Közép-Európában a millecenáriumi évében; III. Interkulturális kommunikáció és EU-nyelvhasználat; IV. Szociolingvisztika; V. Pszicholingvisztika; VI. Szövegnyelvészet; VII. Kontrasztivitás és alkalmazott nyelvészet; VIII. Nyelvpedagógia I. (tanulási- és tanítási stratégiák); IX. Nyelvpedagógia II. (curriculumfejlesztés, minőségbiztosítás és teljesítménymérés); X. A szaknyelvek és oktatásuk szerepe az információs társadalomban; XI. Fordítás, tolmácsolás; XII. Magyar mint idegen nyelv, magyar nyelvoktatás határainkon túl; XIII. Alkalmazott nyelvészet és anyanyelvi nevelés. Aki az egyes témák érdekelnének, azok a Kodolányi János Főiskola honlapján (www.kodolanyi.hu) elolvashatják azokat az előadás-szövegeket, amiket a szerzők idejében leadtak.

A kongresszus csaknem 400 résztvevője a 13 szekción kívül négy „workshop” (Jill Teasdale: „Learner autonomy”; Helmut Hofmann: „Tendenzen und Wandlungen der deutschen Gegenwartssprache”, Darabos Zsuzsanna – Poór Zoltán: „Nyelvi Portfólió”; Michael Haunschmid: „Sprache und Informatik. Intranet und Internet im Fremdsprachenunterricht”), valamint három kerekasztal-beszélgetés között választhatott (Szépe György: „Ezer év nyelvpolitikája”; Berényi Pálné: „A nyelvtudás tartalma”; Majorosi Anna: „Nyelvtanárképzés – nyelvtanár továbbképzés”). Kár, hogy ezek is mind egy időben zajlottak. Mint az utóbbi kerekasztal-beszélgetés résztvevője azt kellett megállapítanom, hogy a három témát jó lett volna egy még nagyobb kerekasztal köré csoportosítani, hiszen a nyelvtanárképzés és -továbbképzés lényegét érinti, hogy mit értünk a nyelvtudás tartalmán, és ebből a nyelvpolitika mit kíván elérni.

A kongresszust záró plenáris ülésen a szervezők a szekciók és „workshopok” eredményeit foglalták össze. A jól szervezett szakmai programok mellett kulturális rendezvények nyújtottak lehetőséget a kongresszus résztvevőinek arra, hogy a várossal is ismerkedhessenek, bár erre nem sok idő maradt.

Végezetül szeretnék javaslatot tenni a következő kongresszusok szervezőinek, a MANYE vezetőségének valamint az Oktatási Minisztérium illetékesének. Az évente mindig máshol megrendezésre kerülő országos konferencián számos előadás hangzik el, amelyben a hazai nyelvtudomány legújabb kutatási eredményeiről lehet hallani. A konferenciák közönsége azonban az évek során alig változott, többnyire felsőoktatási intézmények tanáraiból, illetve hallgatóiból áll. Jó és nagyon hasznos lenne, ha az anyanyelv- és az idegennyelv-szakos tanárok számára a konferenciákon való részvételt – mint ahogy az számos európai államban szokás – az Oktatási Minisztérium továbbképzési egységként ismerné el. Ha valaki az idei konferencia programját végighallgatta, az tanítási órában mérve legalább 15 óra volt. A részvételi díj nem olyan sok, mint számos intézmény 2–3 napos, drága továbbképzési programja, ugyanakkor megfizethetetlen előny lenne, hogy a gyakorló tanároknak szakmai eszmecserére nyílna lehetőségük, ez az elméleti kutatásokat is jobban közelítené a gyakorlati felhasználáshoz és végül valódi párbeszédhez vezethetne a felsőoktatás és a közoktatás között.

Az Orosztanárok Világszövetségének (MARJAPAL) elnökségi ülése Pécssett

Május 4. és 6. között a Pécsi Tudományegyetem Szláv Filológiai Tanszékének jubileumi nemzetközi konferenciájával egy időben tartotta a MARJAPAL elnöksége soron lévő ülését a Pécsi Akadémiai Bizottság székházában, illetve a Pécsi Tudományegyetemen. A 25 fős elnökség 20 tagja jött el Dél-Dunántúl fővárosába, hogy aktuális kérdésekről tárgyaljon. Napirenden szerepelt az orosz nyelv funkcionálása a világ régióiban, valamint a 2005-ben Szentpétervárott rendezendő MARJAPAL kongresszus előkészítése.

Az elnökség Pécssett ülésező tagjainak többsége Európa szláv országaiból érkezett. Rajtuk kívül az Amerikai Egyesült Államok, Finnország, Hollandia, Magyarország, Mongólia, Nagy-Britannia és Németország elnökségi tagjai vettek részt a tanácskozáson. A MARJAPAL elnöksége méltán emelte a szlavisztikai konferencia rangját, melynek plenáris ülésén Vitalij Kosztomarov akadémikus, a Világszövetség elnöke tartott előadást. Arto Mustajoki, a Helsinki Tudományegyetem professzora, a MARJAPAL főtítkára, azután Erwin Wedel, a Regensburgi Tudományegyetem professzora, valamint Bakonyi István, tanszékvezető főiskolai tanár, a Magyarországi Orosztanárok Egyesületének főtítkára szekció-előadással szerepeltek a konferencián.

Az elnökség tagjait fogadta Tóth József, az egyetem rektora is. Az ünnepi aktusra a Pécsi Tudományegyetem és a moszkvai Puskin Orosz Nyelvi Intézet együttműködési szerződésének meghosszabbítása alkalmából került sor. A dokumentumokat a két rektor, Tóth József és Vitalij Kosztomarov írta alá.

Lendvai Endre

Corvina könyvbemutató angoltanároknak

A Corvina Kiadó rendezésében 2000. május 27-én félnapos könyvbemutatóra került sor, amely elének tárta a kiadó angol nyelvűkönyveinek gazdag kínálatát, s néhány nemrég megjelent vagy újra kiadott művel részletesebb megismerkedésre is módot adott. A jó hangulatú és pergő ritmusú délelőtti felkért házigazdája Medgyes Péter professzor volt, aki a tőle megszokott szakmai igényességgel és jó humorral vezette az angoltanárok számára szervezett tájékoztatót, ezenkívül *Linda and the Greenies* című, gyerekek számára írott tankönyvének átdolgozott kiadását is bemutatta Hudák Ilona társaságában. Így azok a tanárok is kaphattak egy kis ízelítőt játékos feladataiból, akik még nem ismerték a nagyszerű könyvet, melynek érdekes története már az általános iskolások számos generációja számára tette élvezetessé nemcsak az angol nyelv, de a szörnyecskek halandzsanyelvének megtanulását is.

A másik „régí – új” könyv Czobor Zsuzsa és Horlai György *Lopva angolul* című nyelvűkönyve volt, amire azonban mindenki csak a két szerző összevont vezetéknevével szokott utalni. Ez az angol nyelv alapjait szórakoztató módon, a szellemes kerettörténet olvasása közben szinte észrevétlenül megtanító könyv is – amelynek szintén sok, tinédzser vagy felnőtt korú nyelvtanuló köszönheti nyelvtudását – átdolgozott, felfrissített formában jelent meg. A négy kötetre bontott alaplóművön kívül CD-ROM-os változata is kapható, amelynek interaktív feladatai már messzemenően figyelembe veszik a mai nyelvtanulók megváltozott igényeit is.

Bart Istvánnak, a Corvina Kiadó igazgatójának tudományos igényességgel, ugyanakkor szórakoztató formában megírt *Angol–magyar kulturális szótára* igazi csemegét jelent nemcsak a nyelvtanulók és nyelvtanárok, de az angolszász kultúra összes szerelmese számára. Bárczy Klára lendületes és szellemes bemutatójában pedig arra mutatott rá,

hogyan lehet a kötetet a tanórán úgy használni, hogy diákjainkkal megszerettessük a mostanában sajnos gyakran elhanyagolt országismeretet, ami pedig minden nyelvtanfolyam szerves részét kellene, hogy képezze. Az angol–magyar kötethez nemrégiben társult a magyar–angol (*Hungary and the Hungarians – The Keywords*), mely igen hasznos segédanyag lehet, ha a magyar kultúra sajátosságait szeretnénk elmagyarázni angolul beszélőknek.

Illés Éva *Angliában minden másképp van* című könyvében arra vállalkozott, hogy összefoglalja Angliában töltött éveinek tapasztalatait egy olyan nyelv- és országismereti könyvben, amely nemcsak csoportos, hanem egyéni tanulásra is rendkívül alkalmas, s – bár a cím alapján nem feltétlenül gondolnánk – ahhoz is nagy nyelvi segítséget nyújt, hogyan lehet angolul leírni sajátosan magyar fogalmakat, szokásokat, jelenségeket és intézményeket.

A könyvbemutató második részében Magyarics Péter a részben vagy teljesen általa írt tesztkönyvekkel kapcsolatban azt emelte ki, hogy bár a nyelvvizsgarendszer változásai ezeket a könyveket is érinthetik, a feladatok tipizálása, valamint a „vizsgázási készség” kialakításához adott tanácsok mégis időállóvá teszik az *Angol nyelvvizsga és Angol nyelvvizsga gyakorlókönyv*, valamint az *Érettségi, felvételi, tanulmányi verseny tesztek* című könyveket. Klaudy Kinga, Bart István és Szöllősy Judy *Angol fordítóiskolája* – amint azt a címe is mutatja – remekül használható az angol–magyar és magyar–angol tanfordítás oktatására, valamint a Kovács János, Lázár A. Péter és Marion Merrick szerzőhármas által írt *A–Z angol nyelvtanhoz készült A–Z angol gyakorlókönyv* (amelynek szerzői: Gráf Zoltán Benedek, Kovács János és Vizi Katalin) rendkívül hasznos nyelvtani segédeszköz magyar ajkú nyelvtanulók számára.

Összefoglalásképpen: a Corvina Kiadó angol nyelvkönyvcsaládjá kifejezetten a magyar anyanyelvű közönség számára íródott úgy, hogy a szerzők messzemenőkéig figyelembe vették a mi nyelvi igényeinket és problémáinkat, valamint közös háttérismereteinket, ezért ezek a sajátosan magyar szemléletű művek igen nagy segítséget nyújthatnak az angol nyelv tanulásához/tanításához mind a hazai diákok, mind pedig a nyelvtanárok számára.

Katona Lucia

III. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem Balatonalmádiban

A Veszprémi Egyetem szervezésében Balatonalmádiban már hagyományosan megrendezésre kerülő pszicholingvisztikai nyári egyetem harmadszor is kitérte kapuit a magyar és a külföldi résztvevők előtt május 28. és június 2. között.

A mentális lexikon több új aspektusból kapott megvilágítást az egyhetes konferencia folyamán. A közel negyven előadás részint magyar, részint angol nyelven hangzott el. A külföldi előadók a Trinity College (Dublin), a UCE, a School of English (Birmingham), az Újvidéki Egyetem, a Tampere Egyetem, Párkány (Szlovákia), a Maribori Egyetem, a Jagelló Egyetem (Krakkó) és a Zágrábi Egyetem oktatói voltak, a magyar előadók az MTA Nyelvtudományi Intézetéből, a Psychotest Laboratóriumból, az ELTÉ-ről, a Károli Gáspár Református Egyetemről, a Nyugat-Magyarországi Egyetemről, a Debreceni Egyetemről, a Szegedi Tudományegyetemről, a DWA-ból (Dunaújváros), valamint a Veszprémi Egyetemről érkeztek.

David Singleton (Trinity College, Dublin) professzor „The L2 Mental Lexicon in Context” címen tartott előadást. A mentális lexikon fogalmának definiálását követően a téma mai kutatási területeiről, illetve a mentális lexikon jellegzetességeiről, az újabb kutatások eredményeképpen pedig a szükséges újraértelmezésekről szólt. Az előadás kitért

az anyanyelv és a második nyelv mentális lexikonja közötti hasonlóságokra és különbségekre, tárgyalta a két lexikon integrációjának/szeparációjának mértékét, majd pedagógiai vonatkozásokra hívta fel a figyelmet.*

Howard Jackson (UCE, Birmingham) „Lexical Structure & Educational Failure” című előadásában bemutatta az angol nyelv szókincsének történeti fejlődését, legfontosabb rétegeit, illetve az ebből adódó oktatási nehézségeket. Ismertette az angol szókincs három rétegét. Az első réteg az óangol időkből származó angolszász alapszókincs, ide tartoznak a gyakorisági listák élén álló alapvető grammatikai funkciószavak, ezek a hétköznapi társalgásban leggyakoribb közszavak. A következő réteg a középkorban átvett, mára már „angolossá” vált latin eredetű szavak. A legfelső rétegben található azok a latin elemek, melyek a legnagyobb kihívást jelentik az angol középiskolás korú tanulók, illetve az angolt idegen nyelvként tanulók számára. Egy középiskolások körében elvégzett megfigyelés statisztikai elemzésével bizonyította, hogy a középiskolákban mennyire szükséges a nyelvi tudatosság, a latin és a görög tövek, a nyelvváltozatok, a konkrét és az absztrakt nyelvi szintek és a diskurzus struktúrájának oktatása.

Gósy Mária különböző korcsoportokkal végzett kísérlet eredményeiről számolt be, kitérve a fonetikai szóaktíválás subjektív folyamatára, a reakcióidő és szótalálás összefüggéseire és a mentális lexikon sajátosságaira. *Lengyel Zsolt* előadása az írott és homogén nyelvi mentális lexikon megkülönböztetését taglalta egy folyamatban levő kutatás eddigi tapasztalatai alapján. *Simon Orsolya* ötödik osztályos tanulók szóasszociációs mutatóit elemezte, *Goldman Leonóra* a magyar nyelv igeképző rendszerének jellegzetességeit vetítette ki a szándékos és a szükségszerű történések, cselekvések kifejezőmódjaira.

Több előadás foglalkozott a kétnyelvűek mentális lexikonjának felépítésével, jellegzetességeivel. *Vesna Mildner* (Zágrábi Egyetem, Horvátország) ismertette a két agyféltekében aszimmetrikusan elhelyezkedő nyelvi funkciókat, az egy- és kétnyelvűek neurolingvisztikai különbségeit; *Jarovinskij Alekszandr* magyar–szlovák kétnyelvűek körében végzett kísérlete eredményeiről számolt be. A kísérlet a „lexikális elő-feszítés” (priming) kétnyelvű mentális lexikonban való megjelenését vizsgálta. *Navracšics Judit* harminc olyan kétnyelvű egyén szóasszociációs jellegzetességeit tárta fel, akiknek egyik nyelve a magyar; *Menyhárt Krisztina* a magyar–bolgár kétnyelvű és a magyar, illetve a bolgár egynyelvű gyermekek szövegértésének összehasonlító vizsgálatát mutatta be. *Mítring Éva*, *Beckl János Miklós* és *Lizakovszky Éva* a kétnyelvűek mentális lexikonjáról szolt.

Óvodás korú gyermekek szókincsének fejlődéséről hallhattunk *Mikes Melániától* (Újvidéki Egyetem); *Virpi Masonen* (Tampere Egyetem, Finnország) esettanulmánya a finnül tanuló magyar egyetemisták lexikonját térképezte fel; *Klementina Jurančič Petek* (Maribori Egyetem, Szlovénia) az olvasási készséget vizsgálta szlovén gyerekeknél a szlovén és az angol nyelv tekintetében. *Boócz-Barna Katalin* a beszédészlelés, -értés és -produkción vizsgálatát mutatta be német nyelvtanulók teljesítménye alapján; *Monika Kusiak* (Jagelló Egyetem, Krakkó) pedig angolul tanuló lengyel középiskolások szövegértését elemezte. *Anna Nizegorodcew* (Jagelló Egyetem, Krakkó) Sperber és Wilson relevancia-elméletét terjesztette ki a második és az idegennyelv-tanulás tükrében. Lengyel anyanyelvű, angolul tanuló diákok fogalmazási jellegzetességeit összegezte *Ewa Vitalisz* (Jagelló Egyetem, Krakkó). *Heltai Pál* magyar-angol kontrasztív szemantikai vizsgálatokról számolt be. A mentális lexikon mérésének lehetőségeiről hallottunk összefoglalót *Justyna Leśniewskától* (Jagelló Egyetem, Krakkó).

* D. Singleton előadásának magyar nyelvű változatát közöljük ennek a folyóiratszámunknak első írásaként. (A szerk.)

Előadások hangzottak el jelentéstani koncepciókról (*Bárkán György*), mondókáink fejlesztő hatásairól (*Bagi Ferenc*), Radnóti verseinek pszicholingvisztikai értelmezéséről (*Porkoláb Judit, Boda I. Károly*), a mai magyar nyelv túlzott angolszász fűszerezettségéről (*L. Murai Teréz*), a felnőttkori nyelvtanulás jellegzetességeiről (*Balog Katalin, Komár Pál*), a közlés sorrendjét megzavaró elszólásokról (*Huszár Ágnes*), a funkcionális analfabétizmusról (*Steklács János*), az absztrakt szövegalkotásról (*Koltay Tibor*), az ír identitásról és nyelvi attitűdről (*Pintér Márta*) és a különféle madárnevek szóródásvizsgálatáról (*Veszprémi Eszter*). A klinikai neurolingvisztika területén új eredményekről számolt be *Papp István, Kurtán Zsuzsa* pedig a kémiai szaknyelv berkeibe kalauzolt el bennünket a kémiai szövegek szemiotikai rendszerének bemutatásával.

Megdöbbenő adatokkal szolgált *András István*, amikor egy osztrák–magyar vegyes vállalat dolgozói körében elvégzett felmérés eredményeiről számolt be: a megkérdezettek mintegy 25 százaléka elcserélné anyanyelvét valamilyen más nyelvre!

A sokszínű és változatos előadásokat felvonultató konferencia válogatott anyagai írásban is meg fognak jelenni.

Horváth Brigitta

KONGRESSZUSI NAPTÁR

Szeptember 10–16.

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

Színhely: Bécs, Ausztria

Téma: Fordul az idő. A germanisztika úton a 20.-ból a 21. századba

Felvilágosítás: IVG-Szekreteriat Prof. Wiesinger, Institut für Germanistik, Universität, Dr. Karl-Lueger-Ring 1, 1010 Wien Ausztria
E-mail: peter.wiesinger@univie.ac.at
<http://www.univie.ac.at/germanistik/ivg/kongress.htm>

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/conference/futursites.htm>

Szeptember 24–28.

3. német didaktikai szimpozion

Színhely: Freiburg i. Br., Németország

Téma: Határok nélkül

Szekciók: Internet és némettanítás; Szociológiai és pszichológiai kutatások eredményei – a némettanítást érő impulzusok; 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: kepsers@uni-freiburg.de

Szeptember 28–30.

A GAL (Gesellschaft für Angewandte Linguistik) 31. évi közgyűlése

Színhely: Bréma, Németország

Téma: Nyelvi tudatosság (nyelvi tudatosság és idegennyelv-oktatás, nyelvi tudatosság és anyanyelv-oktatás, kognitív nyelvészet, diskurzus-stratégiák, a tervezett többnyelvűség Európában stb.)

Felvilágosítás: Prof. Dr. Wolfgang Wildgen
 FB 10 Postfach 330440 28334 Bremen
 E-mail: gal2000@uni-bremen.de

Október 2–4.

Nemzetközi kollokvium

Színhely: Neuchâtel, Svájc
Téma: Le changement linguistique
Felvilágosítás:
<http://www.unine.ch/linguistique/>

Október 7–12.

Nemzetközi Konferencia

Színhely: San Feliu de Guixols, Spanyolország
Téma: Az elsajátított nyelv szerkezete: információ szerkezet, nyelvészeti szerkezet és a nyelvsajátítás dinamikája
Felvilágosítás:
<http://www.esf.org/euresco/00/cal00.htm>

Október 11–13.

Nyelvek és a média

Színhely: Berlin, Németország
Felvilágosítás: <http://www.languages-media.com>

Október 12–16.

3. lexikográfiai szimpozion

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

Október 27–28.

Az alkalmazott nyelvészetben és a nyelvoktatás didaktikájában nyíló perspektívák

Színhely: Avignon, Franciaország
Felvilágosítás: <http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/cofdela.htm>

1–3. November

Workshop

Színhely: München, Németország
Téma: Tesztelés a német mint idegennyelv/német mint második nyelv oktatásában
Felvilágosítás: <http://www.internationalerbund.de/bilden/sprache/FFL.8.HTM>

November 17–19.

EXPOLINGUA 2000

Színhely: Berlin, Németország
Felvilágosítás: <http://www.expolingua.com>

November 20–21.

MT 2000

Színhely: Exeter, Anglia
Téma: Gépi fordítás és többnyelvűség az új évezredben
Felvilágosítás:
<http://www.bcs.org.uk/siggroup/nalatran/mt2000/index.htm>

2001

Április

XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus

Színhely: Pécs
Felvilágosítás: Szűcs Tibor
 Tel.: 72 / 327-622 / 4335 m.
 E-mail: szucs@btk.pte.hu

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

Szerkesztőségünkhez beérkezett újabb könyvek

- A budapesti olasz iskola története (1935–1947)*. AEBES: Budapest, 1999. 311 p.
- Bakonyi István és Pápai Vilma (szerk.). *Business and Intercultural Communication*. Széchenyi István Főiskola: Győr, 1999. 111 p.
- Chanel, Joanna. *Vague Language*. Oxford University Press: Oxford etc., 1994. Xxi+226 p.
- Crystal, David. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris: Budapest, 1998. 606 p.
- Kassai Ilona. *Fonetika*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 1998. 283 p.
- Kontra Miklós. *Közérdekű nyelvészet*. Osiris: Budapest, 2000. Júli 21.
- Nagy L. János és Péntek János. *A kreatív nyelvhasználat és az iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2000. 144 p.
- Nyíri Kristóf és Szécsi Gábor (szerk.). *A kommunikációs stratégiák története Homérosztól Heideggerig*. Áron Kiadó: Budapest, 1998. 294 p.
- Virágvolgyi Péter. *A tipográfia mesterség számítógéppel*. Osiris: Budapest, 1999. 258 p.

A VI. évfolyam 2–3. számának szerzői

- BERTALAN REGINA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
- BLASSZAUER JÁNOS, Batthyány Lajos Gimnázium, Nagykanizsa
- BOÓCZ-BARNA KATALIN, Eötvös Loránd Tudomány Egyetem Germanisztikai Intézet Német Szakdidaktikai Központ, Budapest
- CSELOVSZKYNÉ TARR KLÁRA, Semmelweis Orvostudományi Egyetem, Idegennyelvi Lektorátus, Budapest
- DRINGÓNÉ HORVÁTH IDA, Eötvös Loránd Tudomány Egyetem Germanisztikai doktori iskola, Budapest
- FAZEKAS TIBORC, Hamburgi Egyetem, Finnugrisztikai és Uralisztikai Intézet
- FÓRIS ÁGOTA, Kozág Kutató-Fejlesztő Kft., Pécs
- GECSŐ TAMÁS, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Általános Nyelvészeti Tanszék, Budapest
- GERVAIN JUDIT, Szegedi Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, és Láthatatlan Kollégium, Budapest
- GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest
- HORVÁTH BRIGITTA, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
- HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
- JÁMBOR EMÓKE, Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Spanyol–Portugál Tanszék, Budapest
- CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Nyíregyházi Főiskola, Tanárképző Kar, Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszék
- KATONA LUCIA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Idegennyelvi Továbbképző Központ, Budapest
- KNIPF ERZSÉBET, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Német Nyelvészeti Tanszék, Budapest
- KOÓSZ MARGIT, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Idegennyelvi Lektorátus
- KOVÁCS MÓNIKA, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Idegennyelvi Lektorátus
- LÁZÁR A. PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol–Amerikai Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszék, Budapest
- LENDVAI ENDRE, Pécsi Tudományegyetem, Szláv Filológiai Tanszék
- LESZNYÁK ÁGNES, Hamburg
- LOVAS ESZTER, Szent Margit Gimnázium, Budapest
- MAGAY TAMÁS, Károli Gáspár Református Egyetem, Angol–Amerikai Intézet, Budapest
- MOLNÁR KATALIN, Berzsényi Dániel Főiskola, Angol Tanszék, Szombathely
- NAGY SZILVIA, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Idegennyelvi Lektorátus
- PETNEKI KATALIN, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Német Szakdidaktikai Központ, Budapest
- POGÁNY BÉLA, Debreceni Tudományegyetem, Orosz Nyelvészeti Tanszék
- SINGLETON, DAVID, Trinity College, Dublin
- SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Német Szakdidaktikai Központ
- SZÉKÁCS ANNA, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Keleti Nyelvek Tanszék
- SZÉKELY GÁBOR, Nyíregyházi Főiskola, Tanárképző Kar, Német Nyelvi és Irodalmi Tanszék
- SZÉPE GYÖRGY, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
- SZINGER VERONIKA, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Kar
- TÓTH LÁSZLÓ, Pécsi Tudományegyetem, Olasz Tanszék

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



40 ÉVE AZ ELSŐ TELJESEN ÚJ, ÁLTALÁNOS KÖZNYELVI NÉMET SZÓTÁR!

Hessky Regina főszerkesztő
NÉMET–MAGYAR KÉZISZÓTÁR

A szótár főbb jellegzetességei

- új általános köznyelvi szótár
- a tanulószótárakra jellemzően sokkal inkább szem előtt tartja a nyelvtanulók igényeit, mint a hagyományos kézis�ótárak
 - egyértelmű és könnyen áttekinthető, „felhasználóbarát” felépítés
- az élő, mindennapi beszédet tükröző, gazdag példa anyag, aktuális szókinccs az élet minden területéről
 - több mint 40 000 címszó, 90 000 ekvivalens, 60 000 példa és fordítás
 - az új helyesírás szabályai szerint készült, a legfontosabb régi alakok feltüntetésével

Ára: 4800 Ft

**A könyv a Nemzeti Tankönyvkiadó és a Grimm Kiadó
közös gondozásában jelent meg.**

Előfordult-e már, hogy csalódottan és dühöngve lecsapta a szótárát,
mert nem találta meg benne (ágy...) a keresett szót, vagy mert a fáradságos
munkával kibogarászott kifejezés nem bizonyult helyénvalónak?

Ahhoz, hogy a szótár valóban segítségünkre legyen, ismernünk kell.

Csak így tudhatjuk, mikor érdemes vagy szükséges felütni,
mit hol érdemes keresni benne.

Ebben segít

Dr. Pantóné dr. Naszályi Dóra:

Szójátéktár

**Gyakorlatok és ötletek a sikeres szótárhasználat elsajátításához
című könyve.**