

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ Alapszintű angol feladatok bemérése ❖
- ❖ Számítógép és lexikográfia ❖ Elgondolkoztató ❖
- ❖ A funkcionális analfabetizmus alkalmazott nyelvészeti szempontból ❖
- ❖ A spanyol nyelv és kultúra jelenléte Magyarországon ❖

- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



VI. évfolyam 4. szám

2000. december

Modern

Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

Tartalom

- Nikolov Marianne, Pércsich Richárd, Szabó Gábor: A puding próbája:
Alapszintű angol feladatok bemérésének tapasztalatai ... 3*
Balaskó Mária: Számítógép és lexikográfia ... 29
Bognár József: Elgondolkoztató.
Mi jár a magyar fejében, mikor azt mondja angolul, hogy... 43
*Steklács János: A funkcionális analfabetizmus
alkalmazott nyelvészeti szempontból ... 53*
*Győri Anna: A spanyol nyelv és kultúra jelenléte Magyarországon.
Interjú Miguel Ángez Moreta Lara nyelvi tanácsadóval ... 59*

KÖNYVSZEMLE ... 66
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK ... 92

VI. évfolyam 4. szám

2000. december

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet

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

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

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

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

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

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

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

SZÉPE GYÖRGY (*főszerkesztő*), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

ZSOLNAI JÓZSEF, Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa

Hírvonat: 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

A puding próbája: Alapszintű angol feladatok bemérésének tapasztalatai

Bevezető

A *Nemzeti alaptanterv* 1998-as bevezetését megelőzően alapozó munkálatok indultak meg az idegen nyelvi alpműveltségi vizsga előkészületeként. Az eredeti elképzelések szerint a tizedik évfolyam végén lehetővé nyelvi vizsga 2002-ben kerülne bevezetésre, és alapszinten mérné a közoktatásban elért nyelvtudást (a vizsgareform háttérét részletesen tárgyalja Fekete, Major és Nikolov 1999). Bár a vizsga státusza az utóbbi évben a kerettantervek elkészültével, a *Nemzeti alaptanterv* átdolgozásával, valamint az iskolakötelezettség idejének várható kitolásával bizonytalanra vált, az 1997 óta készülő dokumentumok alapján elkészült feladatok – más tantárgyakhoz hasonlóan – kipróbálásra kerültek 1999 júniusában. Reményeink szerint ez a munka nem volt hiábavaló, hiszen a hazai közoktatásban várhatóan megvalósul a vizsgareform, és a fokozott társadalmi elvárásoknak megfelelően sikerül olyan megbízható és érvényes vizsgarendszert kidolgozni, mely átveheti a pénzért lehető külső állami nyelvvizsgák helyét.

A kilencvenes évek során az idegen nyelvek tudásának igénye rendkívüli módon felerősödött, de a közoktatás egyre kevésbé képes a követelményeknek megfelelni (Nikolov 1999a). Az oktatási kormányzat tett lépéseket a minőségbiztosítás irányába, de az intézményi háttér, a résztvevők szerepkörei, valamint az új vizsgák bevezetésének ideje és hatásköre a mai napig tisztázatlan. Az idegen nyelvi vizsgák jövője szempontjából a mai napig kérdéses az Országos Közoktatási Intézet (OKI), az Országos Közoktatási Értékelési Vizsgaközpont (OKÉV), és az Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda (OKSZI) szerepköre: melyik intézmény feladata a új vizsgák kidolgozása, hány szintre, milyen határidővel, és kinek a dolga lesz a vizsgák lebonyolítása. Mindezek ellenére az alapszintű vizsga előkészítése angolból meglepően jó ütemben és látványosan haladt előre az OKI Alpműveltségi Vizsgaközpontja (OKIAVK) irányításával és a British Council támogatásával, és a többi tantárgytól eltérően, az érettségi reformján dolgozó kollégákkal (OKI Értékelési Központja) közösen.

Fentiekből következően a feladatok kidolgozása és kipróbálása kiegyensúlyozatlan körülmények között történt, de szakmailag sokat tanultunk a folyamatból. Ez a cikk ezt a tanulási folyamatot dokumentálja. Először a kipróbálás háttérét vázoljuk fel, majd a résztvevőket jellemezzük. Ezt követően az 1999. júniusi kipróbálás lebonyolítását részletezzük, amit az eredmények részletes elemzése követ. A statisztikai elemzés példákon keresztül mutatja be a klasszikus és IRT-s tesztelemzés lépéseit és eredményeit. Az adatokból az egyes iskolatípusokban, különböző évfolyamokon és feladattí-

pusokon nyújtott teljesítményeket értékeljük, majd végezetül az iskolák visszajelzéseit foglaljuk össze.

A kipróbálás célja és háttere

A célok a következők voltak:

- Előzetesen kis mintán kipróbált feladatok nagy mintán történő bemérése minden tantárgyból, amiből elkészültek használható feladatok.
- Élő idegen nyelvekből csak angolból készültek feladatok, mivel a hivatalos elképzelés szerint először ezen a nyelven kerültek kipróbálásra a szöveg- és feladattípusok, a többi nyelv pedig az eredmények tükrében és újabb források elérhetőségével kerülnek majd sorra.
- Kizárólag írásbeli feladatokat próbáltunk ki minden tantárgyból, szóbeli feladatok ezért nem szerepeltek a projektumban.
- Hallott szöveg értését mérő feladatokat sem állt módunkban kipróbálni, mivel a kazetták sokszorosítása és a lebonyolítás nem volt biztosítható.
- Mivel minden tantárgyból nyolc különböző füzet készült, angolból is ennyi füzetet állítottunk össze.
- A rendelkezésre álló idő minden tárgyból, így angolból is, 45 perc volt.
- A feladatok kipróbálásán túl egy kérdőív segítségével összefüggéseket kerestünk a nyelvtanulással töltött évek, a heti óraszámok, a feladattípusok ismertsége, egyéb nyelvvizsgák megléte, a diákoknak a feladatok nehézségéről alkotott véleménye és a nyelvi teljesítmények között.

A résztvevő diákok

Az alapműveltségi vizsga problémás státusza miatt önként jelentkező iskolákban történt minden tárgyból a feladatok kipróbálása: az iskolák maguk dönthették el, mely tantárgyakból kívánják diákjaikkal kitölteni a feladatokat. Emiatt a minta nem reprezentatív, és az eredetileg 10. évfolyamos diákok számára tervezett füzeteket 8., 9. és 10. évfolyamos diákok oldották meg. A kipróbálásban 811 iskola vett részt, közülük körülbelül 500 jelentkezett angolra is. A nyolc feladatlapot összesen 8212 diák töltötte ki, sokkal több, mint amennyire a feladatok megbízható kipróbálásához szükség lett volna. A jelentkező iskolák mindegyike kapott a feladatlapokból, így adódott a kívánatosnál jóval magasabb létszám.

Az 1999. júniusi kipróbálás ütemezése és lebonyolítása

Az angol feladatokat a többi tantárggyal egy időben, azonos feltételek között próbáltuk ki. Annak ellenére, hogy az előkészületek során 1997-ben több feladat is elkészült a *Részletes vizsgakövetelmények és a vizsgáztatás eszközei, módszerei* (Cseresznyés, Horváth, Martsa, Nikolov, Pércsich, Sulyok, Szabó és Szabó 2000) című dokumentum kidolgozásával párhuzamosan, 1998 februárjára, amikor a kismintás kipróbálásokat bonyolítottuk, nem állt rendelkezésre elegendő megfelelő minőségű olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladat. Ezért a részletes követelmények előírásait tükröző feladatokat kellett egy hónap alatt készíteni.

A megírt feladatokat először családtagjainkon, barátainkon és kollégáinkon próbáltuk ki a kismintás bemérések előtt. A tapasztalatok tükrében az utasításokat pontosítottuk, az autentikus szövegeket módosítottuk, vagy elvetettük. Ezt követően állítottuk

össze a nyolc feladatlapot, melyek mindegyike két olvasott szöveg értését és egy íráskészséget mérő feladatot tartalmazott. Ezeket négy középiskola 10. évfolyamos diákjain próbáltuk ki, füzetenként ötven diákon. Ehhez az előzetes kipróbáláshoz lelkes pécsi tanárokat kértünk fel, akiknek nem állt módunkban fizetni, de a munka végétével egy értékes szótárt kaptak ajándékba a British Counciltől.

1999 áprilisában és májusában a 24 feladatot központilag értékeltük, az adatokon számítógéppel elvégeztük a szükséges statisztikai elemzéseket. Az eredmények tükrében ismét néhány módosítást hajtottunk végre: az olvasási feladatokban a rosszul működő itemeket megváltoztattuk vagy kihagytuk, az angol nyelvű utasításokat és a feladatlapok külalakját egységesítettük. Az írásfeladatokban egyszerűsítettük a feladat megszövegezését és egységesen 100 szóban határoztuk meg a létrehozandó szöveg hosszát.

Az előzetes kismintás kipróbálás eredményei kedvezőek voltak, egyetlen dologtól eltekintve: az egyik iskolában a diákok közel fele hozzá sem fogott az íráshoz, míg az olvasási feladatokat viszonylag jól oldották meg. Kiderült, hogy az iskolában lebonyolító tanár – levelünk tartalmával ellentétben – a kevés óraszámban tanuló diákokat nem bátorította a levélírási feladatra, azt állítva, hogy ez magasabb tudásúaknak való. A diákok, mivel tét nélkül töltötték ki a feladatlapokat, meg sem kísérelték az írásfeladatot. A többi iskolában a tanulók láthatóan minden tőlük telhetőt megtettek, és érdeklődve várták eredményeiket.

Az előzetes kipróbálásban résztvevő iskolák diákjaik naplósorszám szerint lekódolt eredményeit kapták vissza, és a diákokat tanító kollégákat arra kértük, hasonlítsák össze a feladatlapokon nyújtott teljesítményeket a tanulók egyébként tipikus teljesítményével. Véleményük egybehangzó volt: a rendszeresen jól teljesítő diákok jobb eredményt értek el gyengébb társaiknál. Ugyanakkor két iskolában néhány diák magasabb pontszámot ért el a vártnál, és ez kellemes meglepetést okozott számukra.

A statisztikai elemzésből kiderült, hogy egyes füzetekbe két könnyebb, míg másokba két nehezebb olvasási feladat került. A végső változatokban arra törekedtünk, hogy minden füzetbe egy könnyebb feladat mellé egy nehezebb kerüljön. Ugyanakkor azt nem tudtuk biztosítani, hogy a nyolc füzet azonos nehézségű feladatokat tartalmazzon, mivel nem állt rendelkezésre bemért feladat. A nyolc feladatlapban különböző szöveg-és feladattípusok kerültek egymás mellé.

Az előzetes kipróbálás után az egyik írásfeladatot végleg el kellett vetnünk. Egyszerű, autentikus formanyomtatványból állt, amelyet egy nemzetközi levelezőklubba belépéskor kell kitölteni. Ennek a korosztálynak a megcélzott nyelvi szinten a feladat érdekesnek és reálisnak tűnt. Annak ellenére, hogy a nemzetközi szakirodalom és az európai követelmények mindenütt felsorolják az ilyen típusú egyszerű, életszerű írásfeladatokat, mivel értékelésük objektíven kulccsal megoldható és egyszerű, a diákok válaszaiból kitűnt, hogy nem alkalmas nyelvi értékelés céljára. Már a feladattípus maga is kérdéses, mit mér: inkább olvasást vagy írást? Az előzetes kipróbálás során fény derült egy súlyos ellentmondásra a feladattípussal kapcsolatban: a füzetek kiosztásakor a diákokat gondosan lekódoltuk, majd a feladatban nevüket, lakcímüket, életkorukat, hobbijukat kellett angolul beírniuk. A tanulók jelentős része érzékenyen reagált: igyekeztek kilétüket titkolva vicces megoldásokat produkálni, például a nevük helyett híres sztárokét, életkorukhoz gyakran 99 vagy 101 évet, lakcímükhöz egzotikus helyeket (pl. Beverly Hills) írtak be. Meglepetésünkre, többen két különböző iskolában

tipikus roma családnevet jelöltek meg. Nem tudhatjuk, ugyanezek a diákok éles helyzetben hogyan reagáltak volna, de úgy ítéltük meg, a feladat ilyen formában nem alkalmas arra, hogy vele angol nyelvtudást mérjünk, ezért elvetettük. A feladattípust ennek következtében a részletes követelmények közül is kivettük, és helyette egy jól működő feladat újabb változatát alkalmaztuk (naplóbejegyzéseken alapuló irányított fogalmazást).

Az írásfeladatok értékelésére kritériumokból álló szempontsort állítottunk össze, melyet öt kollégával hét különböző feladaton kipróbáltunk, az észrevételek tükrében módosítottunk, majd véglegesítettünk. Végül a kismintás előzetesen kipróbált feladatokból összeállt májusra a nyolc végleges füzet, melyet az 1999. júniusi beméréskor használtunk.

Júniusban a nyolc füzetet különböző iskolatípusokban és évfolyamokon kitöltötték a diákok. Az iskolák egy „mesterkópiát” kaptak postán fénymásolási célra, ezeket a kívánt létszámnak megfelelően lemásolták, és a diákokkal órarendjükhöz igazodva megoldatták minden külső kontroll nélkül. A kitöltött feladatlapokat aztán postán visszaküldték a szegedi OKIAVK-ba központi értékelés céljára. Az iskolák a feladatlapokkal együtt az olvasási feladatok megoldó kulcsait és a fogalmazások értékelési szempontjait is megkapták, ezzel bátorítva de nem kényszerítve őket diákjaik munkájának helyi értékelésére. Nagyon kevesen éltek ezzel a lehetőséggel, a feladatlapok zöme érintetlenül érkezett a központi értékelésre. Nyilvánvalóan a tanévvégi tennivalók elfoglalták a szaktanárokat, a mérésről is kevés iskola fejtette ki véleményét (részletebben erről később).

Július és augusztus folyamán az írásfeladatokat központilag értékeltük, egy kisebb hányadukat egymástól függetlenül két kolléga is pontozta. Az olvasási feladatok adatai objektíven értékelhetőek voltak, ezekkel nem volt más tennivaló, majd az adatok számítógépbe kerültek és elemzésük szeptemberben készült el. Ezek egy részét az Angoltanárok Egyesülete konferenciáján ismertettük (Nikolov 1999b), míg egy angol nyelvű tanulmányban részletesen is elemeztünk (Nikolov, Pércsich és Szabó 2000).

Az 1999. júniusi felmérés részletes eredményei

A nyolc füzetet (A1, A2,... D2) összesen 8212 diák töltötte ki. Az 1. sz. táblázat bemutatja, melyik füzetet hány diák oldotta meg.

1. sz. táblázat. Az egyes füzeteket megoldó diákok száma

Füzet	Diákok száma
A1	1142
A2	1025
B1	1155
B2	930
C1	1093
C2	909
D1	1059
D2	899

Mint a táblázatból leolvasható, a résztvevők száma igen magas. A kipróbálás céljára elegendő lett volna száz és kétszáz közötti diák, de mivel jóval több iskola jelentkezett, és kellemetlen lett volna őket elutasítani, minden intézmény a kért számban kitöltötte

a feladatokat. Ugyanakkor fontos adat, hogy ebből a létszámból az eredetileg meg-célzott 10. évfolyamosok éppen ennyien szerepeltek.

Mind a nyolc füzet négy A4-es oldalból áll, melyek két olvasott szöveg értését (P1+P2) és egy íráskészséget mérő feladatot (P3), valamint egy rövid, háttéradatokat kérő kérdőívet tartalmaz. A 16 olvasási feladat mindegyike párosításon alapul és 7 vagy 8 ítemet tartalmaz. A füzet első két feladatára összesen 15 vagy 16 pont az elérhető maximum (P1+P2), és 16 pont a P3 jelű, körülbelül 100 szavas irányított fogalmazásra.

A kipróbált feladatok jellemzése

Összesen 16 olvasási és 8 írásfeladatot próbáltunk ki. Sajnos, az egyik olvasási feladat (A2P2) a végső szövegszerkesztés alkalmával tönkrement, mivel a szövegszerkesztő program két ítemet összevont. A hibát az OKIAVK-ban nem észlelték, így a feladat hibásan szerepelt a végső változatban: 8 helyett csak 7 ítemet tartalmazott, míg 8 választ kellett megadni. A tanulság egyértelmű: a füzetek legvégső változatának alapos ellenőrzésére is elegendő időt kell adni, az idő hiánya nem lehet mentség.

Az olvasási feladatok a következő szövegtípusokat tartalmazzák: cikkek ifjúsági magazinokból (B1P1; A2P1; B2P1; D2P1), természettudományos ismeretterjesztő könyvek rövid, de teljes szövegei (A1P1; B1P2; C1P1; C1P2; D1P1; B2P2; C2P1; D2P2) és újságcikkek (A1P2; D1P2; C2P2). A felhasznált szövegek mind eredetiek (autentikusak), és néhány kivétellel tizenéves olvasóközönségnek szólnak. Az első kismintás kipróbálást követően a szövegek egy részét „szerkesztettük”: például az egyik ifjúsági magazin eredeti címét – *I9* – megváltoztattuk *She*-re, mert a szám zavarónak tűnt. Másik változtatásként a rövid szövegek címmel történő párosításakor a címeiken kicsit változtattunk, hogy elkerülhető legyen a feladat megoldása szóazonossággal, és az egész szöveget át kelljen nézni a helyes megoldáshoz.

Annak ellenére, hogy körültekintően jártunk el a feladatok megírásakor, néhány problémával szembe kellett néznünk. Már a feladatok bírálata során kiderült, hogy néhány szöveg rövidebb a kívánatosnál: a részletes követelmények szerint 200 szónál hosszabbaknak kellene lenniük, de autentikus forrásokban ennél rövidebb és egyéb szempontból megfelelő szövegeket találtunk. A részletes követelmények nem tartalmaztak (de kis sem zártak) kvíz jellegű és interjú-szövegeket, melyeket a feladatokhoz használtunk. Más típusú probléma, hogy egyes ítemekben elkerülhetetlen volt a szavak egyezésén alapuló megoldás. Ezeknek a hiányosságoknak nem szabad a jövőben előfordulniuk, de ehhez elegendő időnek kell rendelkezésre állni, hogy a csapdákat elkerüljük. Mindezek ellenére úgy gondoljuk, az adatok statisztikai elemzése értelmezhető és lényeges eredményeket tárt fel, bár meg tapasztaltuk milyen bonyolult dolog a színvonalas feladatírás. Rendkívül nehéz megfelelő hosszúságú és minőségű autentikus szöveget találni.

A nyolc írásfeladat mind más típust képviselt. Egyiket (A1P3) egy kép alapján kellett megalkotni, ami a többi feladtnál több kreativitás igényelt: egy irodát ábrázoló kép alapján kb. száz szavas fogalmazást kellett írni az ott dolgozó nő munkájáról és napirendjéről. A diákok igen sokféle szöveget hoztak létre. Nem volt világos, kinek és miért kell írniuk, mennyire kell a képre alapozniuk, írhatnak-e detektívként. A szövegek szerkezete is igen eltérő képet mutatott, ezért is nehéz volt a szempontsört alkalmazni az értékeléskor. A tapasztalatok összesítésekor megállapítottuk, hogy bár a tananyagok

sok hasonló feladatot tartalmaznak, itt mégsem volt elegendő támpont az utasításban. Hasonló feladatok alkalmazásakor sokkal körültekintőbben kell irányítani a diákokat.

A hét másik írásfeladatban száz szóban kellett levelet írni. Közülük kettőben (B1P3; D1P3) rövid naplóbejegyzések alapján kellett egy baráti levelet megfogalmazni, három pedig bemutatkozó levelet igényelt: egyikben angol családnak (C1P3), másikban levelezőtársnak (C2P3), a harmadikban pedig a magyar diákhöz vendégségbe érkező cseregyereknek (D2P3). Két feladatban eredeti hirdetésekre kellett érdeklődő levelet írni: egyikben könnyű nyári diákmunka iránt érdeklődtek (A2P3), a másikban ifjúsági szállást rendeltek a maguk számára (B2P3).

Hagyományos item-analízis*

A hagyományos item analízis segítségével fontos információt kaptunk arról, hogy hogyan működtek a feladatok. Mivel nagyon sok adatról van szó, itt nem térünk ki az item-szintű elemzésre, csak a feladatok egészére vonatkozó eredményeket mutatjuk be. Ahogy a 2. sz. táblázat mutatja, a feladatok közel felének nehézségi szintje magasabb volt, mint a vizsgált csoport képességszintje. A tizenhat feladatból hét túl nehéz volt a mintába került tanulók számára. Azokat a feladatokat tekintettük „nehéznek”, melyek esetében a helyes válaszok aránya nem érte el az 50%-ot. Ez a megközelítés önkényes, de jól jellemzi a tanulók teljesítményét.

2. sz. táblázat. A 16 olvasás feladat eredményei

Füzet	Feladat	N	Itemek száma	Helyes válaszok (%)	Átlag	Szórás
A1	1	1142	8	67	5.3	2.5
A1	2	1142	8	35	2.8	2.4
A2	1	1025	7	75	5.2	2.1
A2*	2	1025	8	7	0.5	1.1
B1	1	1155	7	75	5.2	2.0
B1	2	1155	8	48	3.8	2.4
B2	1	930	7	76	5.3	2.1
B2	2	930	8	35	2.7	2.5
C1	1	1093	8	37	2.9	2.5
C1	2	1093	8	68	5.4	2.6
C2	1	909	8	43	3.4	2.6
C2	2	909	7	83	5.7	1.9
D1	1	1059	8	48	3.8	2.7
D1	2	1059	7	74	5.1	2.0
D2	1	899	7	65	4.5	1.9
D2	2	899	8	80	6.3	2.2

A tesztváltozatok szerkesztésének elsődleges szempontja az volt, hogy a tesztfüzetekben egyaránt helyet kapjanak a célcsoport várható szintjével közel azonos és annál valamivel nehezebb feladatok is. A táblázatból leolvasható teljesítménykülönbségek egy része tehát nem meglepő. Nyilvánvalónak látszik azonban, hogy a feladatok

* A magyarban is egyre terjedő *item-analízis*t meghagytuk nemzetközi angol formájában, mert a „tétel-elemzés” félrevezető lenne az iskolai keretben. (A szerk.)

nehézségi szintje meghatározásához nem lesz elegendő a becslés, hanem a tesztanalízis egzakt módszereit kell ötvözni a tanári tapasztalatokkal. A most kipróbált és bemért feladatok közül néhányat feltehetően nem célszerű alapszinten használni – ezek a nehezebb feladatok viszont a vizsga magasabb szintjein jól beválhatnak.

A kipróbált olvasásfeladatok megbízhatósági szintje (Cronbach's Alpha) megfelelőnek bizonyult. A 0,8 fölötti megbízhatósági érték már jónak tekinthető. Az is kedvező jel, hogy ezeket az értékeket olyan, 7–8 ítemet tartalmazó feladatokra kaptuk, ami 15–20 ítemet tartalmazó feladatok esetében is ritka. (Az ítemek számának csökkenésével a megbízhatósági szint is csökken.)

3. sz. táblázat. A kipróbált olvasás feladatok megbízhatósági és átlagos diszkriminációs értékei

Füzet	Feladat	N	Ítemek száma	Cronbach's Alpha	Diszkrimináció
A1	1	1142	8	.83	.89
A1	2	1142	8	.83	.90
A2	1	1025	7	.84	.98
A2*	2	1025	8	.72	.95
B1	1	1155	7	.80	.92
B1	2	1155	8	.83	.89
B2	1	930	7	.83	.96
B2	2	930	8	.82	.86
C1	1	1093	8	.83	.88
C1	2	1093	8	.87	.95
C2	1	909	8	.84	.88
C2	2	909	7	.86	.97
D1	1	1059	8	.86	.91
D1	2	1059	7	.82	.95
D2	1	899	7	.79	.82
D2	2	899	8	.87	.98

A feladatok átlagos diszkriminációs értékei – melyek alapján arra következtethetünk, hogy a feladat mennyire különíti el a jobb és gyengébb képességű tanulókat – szintén kedvezőek: a 0,8 már jó, a feladatok többsége viszont a 0,9-es értéket is meghaladja.

IRT elemzés

Bár az adatok klasszikus elemzése számos kérdésre választ ad, a feladatok és az ítemek működésének még teljesebb megismerése érdekében célszerű egy másik adatelemzési megközelítést is alkalmazni, nevezetesen a valószínűségi tesztelméletet, más szóval az IRT (Item Response Theory) analízist. A tényleges elemzés előtt azonban tekintsük át röviden az IRT főbb jellemzőit.

Az IRT, melyet „látens képesség elméletként” is ismernek, a 60-as években született, s gyökereit a pszichológiai méréselméletben találjuk, nyelvi mérés céljaira azonban csak a 80-as évek közepén kezdték alkalmazni. Lord és Novick (1968, 359) szerint a „látens képesség” kifejezés eredetileg egy olyan feltételezett pszichológiai konstruktmura vonatkozott, amely egy vizsgált személy megfigyelt viselkedésének szolgál alapul. Amint Wainer és Messick (1983, 343) kifejtik, mérési kontextusban ez a definíció azt jelenti, hogy a látens képesség egy olyan jellemző vagy attribútum, amely

a feladatokat megoldó személy válaszainak konzisztenciájáért felelős. Egy ilyen képességet elképzelhetünk egy egyenesként is, melyen elhelyezhetjük a vizsgált személyeket és itemeket, előbbieket képességi, utóbbiakat nehézségi szintjük szerint. A vizsgált személyek elhelyezkedése ezen az egyenesen, mely numerikus skálaként is felfogható, az alapján állapítható meg, hogy milyen válaszokat adnak megfelelő itemekre (Hulin, Drasgow és Parsons 1983, 15). Más szóval, az IRT azt tételezi fel, hogy minden itemnek rögzített nehézségi szintje van, s ha különböző nehézségi szintű itemeket válogatunk össze, az ezekre adott válaszok lehetővé teszik egy adott személy képességi szintjének meghatározását. A gyakorlatban az IRT egy adott személynek egy adott itemre adott helyes válaszána valószínűségén alapul.

Az elemzés során vizsgált item-paraméterek függvényében az elmélet alapján három modellt állítottak fel. Az egy paraméteres modellben (melyet megalkotójáról, a dán matematikus, Georg Raschról Rasch-modellként is ismernek) az item nehézsége és a vizsgált személy képessége egyazon paraméter két megjelenési formájaként kerül definiálásra, s így egyazon skálán el is helyezhető. Ily módon bármely item nehézségi szintje közvetlenül összehasonlítható egy adott személy képességével. Ebben a modellben az egyszerűség és a gyakorlati alkalmazás megkönnyítése érdekében az itemeket úgy kezelik, mintha egyforma volna a diszkriminációs indexük. Az egy paraméteres modellt viszonylag egyszerű alkalmazni, s megbízható eredményekkel szolgál már mindössze százfős minta esetén is. A két paraméteres modell figyelembe veszi az itemek között esetlegesen meglévő diszkriminációs különbséget is; s bár ez nagyobb pontosságot eredményez, azt is jelenti egyben, hogy a modell nagyobb komplexitása miatt nagyobb – legalább kétszáz fős – mintára és bonyolultabb szoftverre van szükség. A háromparaméteres modell még a találgatást, illetve a vizsgált személyek egyéb rendellenes viselkedését (pl. csalás) is figyelembe veszi, ám ennek az az ára, hogy minimum ezer fős mintára van szükség (Alderson, Clapham és Wall 1995, 91).

Mindhárom modell matematikai háttere meglehetősen bonyolult, ebből adódóan itt nem tárgyaljuk őket. Tisztában kell lennünk azonban azzal, hogy valamennyi modell statisztikai természetű. Ez azt jelenti, hogy a minta nagysága döntő fontosságú a számítások pontossága szempontjából. Részben éppen ez az oka annak, hogy a Rasch modell szélesebb körben terjedt el, mint a másik kettő. Az érdeklődők számára az IRT-ről és a három modellről általában részletesebb képet ad Crocker és Algina (1986), Hambleton, Swaminathan és Rogers (1991), valamint Henning (1987), a Rasch modellről pedig Wright és Stone (1979), illetve McNamara (1996).

A valószínűségi tesztelmélet nyilvánvaló komplexitása felveti a kérdést, vajon milyen előnyöket nyújt ez a megközelítés a hagyományos eljárásokhoz képest. Amint a szakirodalom általában (pl. Cohen 1994, 102) leírja, a klasszikus tesztelméletben egy item nehézsége az erre az itemre adott helyes válaszok és az összes válasz hányadosaként adható meg. Ily módon bármely item nehézségi szintje mindig attól függ, milyen képességű populációban került bemérésre. Az IRT azonban lehetővé teszi egy objektív item-nehézségi sorrend felállítását, mely egybevethető a vizsgált személyek képesség értékeivel. A gyakorlatban ez annyit jelent, hogy vizsgázók egy csoportjában kipróbált itemek biztonsággal megfelelőnek vagy alkalmatlannak ítéltetők egy teljesen más csoport vonatkozásában is. Mindez az itemek ismételt kipróbálása nélkül lehetséges, s ez olyan előny, amelyet a klasszikus elemzési módszerek nem képesek nyújtani. A fentebb leírt eljárás azt is jelenti egyben, hogy a különböző tesztekben felhasznált

itemek összegyűjtésével lehetőség nyílik feladatbank felállítására, melyben az itemek a nehézségi skálán elfoglalt helyük alapján kerülnek tárolásra és rendszerezésre. Megint csak a praktikum oldaláról közelítve, egy ilyen feladatbank azt az előnyt kínálja, hogy ha egy adott csoport átlagos képességszintjét legalább hozzávetőlegesen sikerül megállapítani, további előtesztelés nélkül egy komplett tesztet lehet összeállítani számukra az összegyűjtött itemek felhasználásával.

Tekintve, hogy a jelen projektum nyilvánvalóan feladatbank létrehozását is célozza, az IRT alkalmazása kívánatosnak tekinthető. Különböző gyakorlati és elméleti megfontolások alapján (lásd Wright és Stone 1979, McNamara 1996, és Pollit 1999) erre a célra a Rasch-modellt találtuk legalkalmasabbnak.

A próbamérés adatainak elemzése kapcsán azonban néhány óvatosságra intő tényezőről még szólnunk kell. Először is, bár az IRT lehetőséget nyújt a különböző tesztekben felhasznált itemeknek azonos nehézségi skálán történő elhelyezésére, ez csak akkor tehető meg, ha a tesztek között létezik valamilyen kapcsolódási pont. Ezt a kapcsolatot biztosíthatja akár néhány közös item, akár néhány személy, aki mindkét tesztet megoldotta. A jelen próbamérés adatait illetően nem létezik ilyen kapcsolat a különböző füzetek között. Bár a füzeteken belül a két feladatot összeköti az azonos populáció, a különböző füzeteket teljesen eltérő összetételű csoportok oldották meg, s a feladatok füzetenként más-más itemekből álltak. Ebből adódóan az itemek nehézségi értékeinek összehasonlítása a füzetek között nem lehetséges. Arra azonban van lehetőség, hogy azok az itemek, illetve feladatok, amelyek a próbamérés során jól működtek, ún. „horgony itemekként” kerüljenek felhasználásra a jövőben. Más szóval, ezek a feladatok közös referencia-pontként szolgálhatnak a további próbamérések során, megteremtve a kapcsolatot a különböző füzetek között.

Másodszor, a különböző feladatokból származó itemek összehasonlítása még egy füzetben belül is némileg problematikusnak tűnik. Bár elméletileg a két feladat összehasonlítható, hiszen azonos konstruktumra épülnek és ugyanazok a személyek oldották meg őket, nem árt némi óvatosság. A vizsgált személyek a füzetben található két feladatot egy alkalommal oldották meg. Így a feladatok egy teszt két részeként jelentek meg. Együttes elemzésük azonban mégsem egyértelműen a legcélravezetőbb. Mivel egy feladat sem esett át korábban próbamérésen, valószínűsíthető, hogy közülük némelyek – item-problémák miatt – kevésbé sikeresen funkcionáltak. A rossz itemek viszont befolyásolják az elemzések során vizsgált válaszok következetességét. Más szóval, ha egy füzetben az egyik feladattal komoly problémák vannak, a másik feladathoz kapcsolódó eredmények is eltorzulnak, jóllehet amaz esetleg tökéletesen funkcionált. Mindezek alapján tanácsos a feladatokat külön-külön is elemezni, s az eredményeket az együttes elemzéseivel összevetni.

Mindemellett, mint azt már jeleztük, esetenként a vizsgált személyek válaszainak validitása is megkérdőjelezhető, s ezt különösen fontos szem előtt tartani, amikor horgony-itemek vagy -feladatok kiválasztása a cél.

E néhány alapvető probléma felvetése után vizsgáljuk most meg közelebbről, hogyan működtek a feladatok az IRT elemzés fényében. Ezen cikk keretei nem teszik lehetővé, hogy valamennyi feladat és füzet elemzésének eredményeit részletezzük. Ehelyett tipikus jelenségeket mutatunk be néhány példa segítségével.

Minden egyes füzet elemzése azonos mintát követett. Az adatokat először a BIG-STEPS programmal (Wright és Linacre 1992) elemeztük, majd a második lépésben

megvizsgáltuk az itemekre, illetve személyekre vonatkozó ún. „fit” vagy illeszkedési statisztikákat, s azonosítottuk a nem illeszkedő személyeket. A személyek és modellek illeszkedése alapvető fontosságú fogalom az IRT-ben. A fit statisztikák segítségével lehetőség nyílik az olyan személyek és itemek azonosítására, akik, illetve amelyek viselkedése nem konzisztens, s ily módon nem illeszkedik a mérési modell probabilitásos kereteibe. A vizsgált személyek esetében ez olyan viselkedést jelent, amely nem áll összhangban a válaszokért felelős képességgel, s így számos valószínűtlen helyes vagy helytelen választ eredményez. Az itemeket illetően az illeszkedés hiányát olyan jelzésként értelmezhetjük, mely szerint az item nagy számban vált ki váratlan válaszokat a vizsgált személyekből. A személyeket és itemeket érintő illeszkedés kérdéseiről részletesen szól Wright és Stone (1979), Wright és Masters (1982), Hambleton és tsai (1991), valamint McNamara (1996).

Harmadik lépésként a nem illeszkedő személyek válaszait töröltük az adatok közül. Erre azért volt szükség, mert egyes személyek következtelen viselkedése negatívan befolyásolja az itemek működését leíró számértékeket. Ahhoz tehát, hogy valós képet kapjunk az itemek teljesítményéről, létfontosságú a személyek illeszkedését biztosítanunk. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy csupán korlátozott számú személyt lehet jogosan nem illeszkedőnek tekinteni. A populációhoz képest szokatlanul nagy arány inkább súlyos item-problémákra utal, amelyek látszólag következtelen viselkedést váltottak ki a vizsgált személyekből.

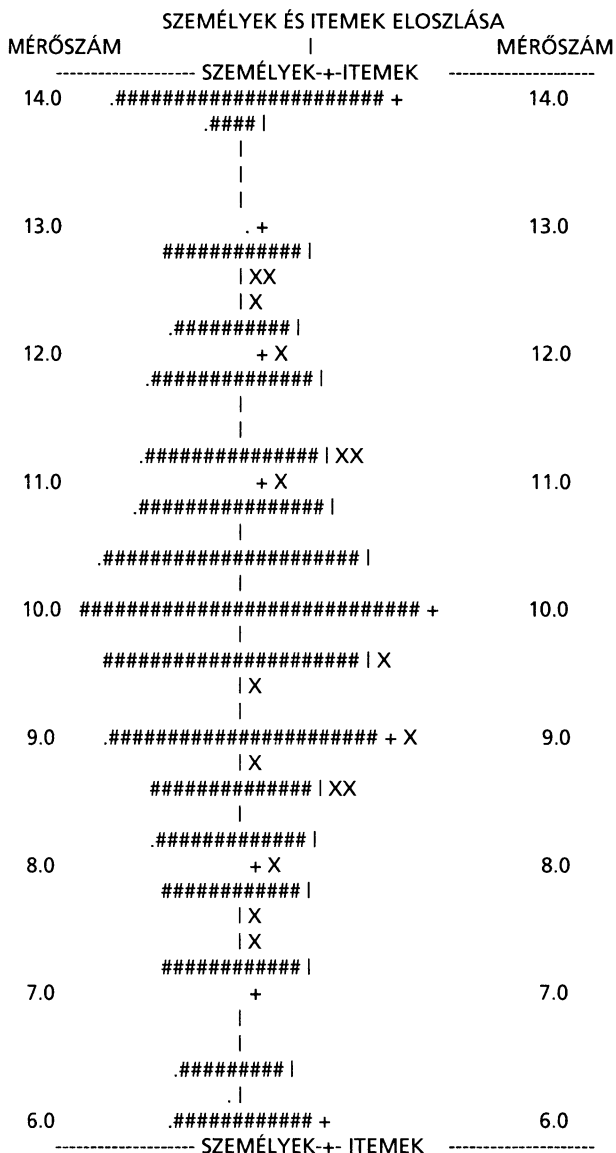
Ezek után a módosított adatokat újabb elemzésnek vetettük alá, s így megkaptuk a végleges eredményeket mind az itemek nehézségi értékeit, mind a nem illeszkedő itemek azonosításához szükséges fit statisztikákat illetően.

Vizsgáljuk meg először az A1-es füzet elemzésének eredményeit. Az IRT segítségével közvetlenül összehasonlítható a vizsgált személyek képessége és az itemek nehézsége. Ezt az összehasonlítást jeleníti meg az 1. ábra (lásd a 13. lapon).

A bal oldalon látjuk a vizsgált személyeket, illetve képességszintjüket (MÉRŐ-SZÁM). A jobb oldalon, ugyanazon a skálán, az itemek szerepelnek nehézségi sorrendben. Amint megfigyelhető, a vizsgált személyek képessége rendkívül tág határok között mozog, ez azonban nem meglepő, hiszen a mintában igen eltérő tudásszintű személyek szerepeltek. Az itemek ugyancsak elég nagy szóródást mutatnak, ám úgy tűnik, közöttük két csoport különíthető el. Egy meglehetősen nagy üres terület figyelhető meg durván a 10-es és 11-es nehézségi érték között, s ez arra utal, hogy az itemek két, többé-kevésbé elkülönülő szintet képviselnek. Természetes a feltevés, hogy ez az elkülönülés a két feladat különbözőségében keresendő. A feltevést úgy ellenőrizhetjük, hogy azonosítjuk az itemeket és megvizsgáljuk azok nehézségi értékét. Ezt elvégezve azt találtuk, hogy a feltevés helytálló. Az első feladat (A1P1) valamennyi iteme az alacsony nehézségi szintű itemek között található, a második feladat (A1P2) itemei közül pedig egy kivételével valamennyit a magasabb nehézségi szintű itemek között találjuk. Nyilvánvalóan ez a két feladat igen eltérő szintet képvisel, s valószínűleg nem célszerű őket egyazon teszten belül szerepeltetni. Annak eldöntéséhez, hogy melyik feladat felel meg a leendő alapvizsga szintjének, össze kell hasonlítani az itemek nehézségi szintjét a mintában szereplő 10. évfolyamos diákok képességszintjével.

A következő lépés az itemek fit statisztikájának ellenőrzése. Mint említettük, ez az elemzés lehetővé teszi az inkonzisztens válaszokat eredményező itemek azonosítását. Az analízis szempontjából fontosabb típusú illeszkedési statisztikát szakszóval outfit-nek

INPUT: 1146 SZEMÉLY 16 ITEM ANALIZÁLVA: 925 SZEMÉLY 16 ITEM 2 KATEGÓRIA

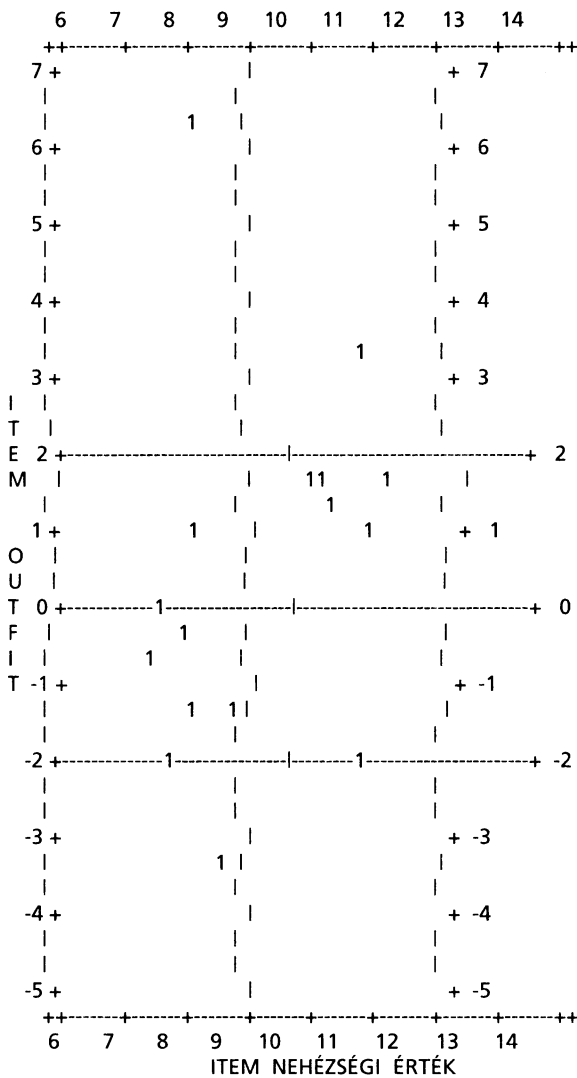


MINDEN '#' A SZEMÉLYEK OSZLOPÁBAN 4 SZEMÉLY; MINDEN '.' 1-3 SZEMÉLY

1. ábra. A személyek képességének és az itemek nehézségének közös eloszlási térképe az A1-es füzetben

hívják. Ennek segítségével olyan itemeket azonosíthatunk, amelyek olyan személyekből váltanak ki váratlan válaszokat, akiknek képességszintje távol esik az item nehézségi szintjétől. Az itemek outfit statisztikáit a 2. ábra jeleníti meg vizuálisan (lásd a 14. lapon).

INPUT: 1146 SZEMÉLY 16 ITEMS ANALIZÁLVA: 925 SZEMÉLY 16 ITEM 2 KATEGÓRIA



2. ábra. Az itemek outfit eloszlási térképe az A1-es füzetben

A 2-nél és -2-nél található vízszintes vonalak a legmagasabb és legalacsonyabb elfogadható fit értékeket jelölik. A kb. 10-es értéknél található függőleges vonal a vizsgált személyek átlagos képességszintjét jelzi. A -2 körüli és alatti itemek, bár nem illeszkednek tökéletesen, nem jelentenek különösebb problémát, mivel a negatív fit értékek ún. túllilleszkedést jeleznek. Ez azt jelenti, hogy az item oly módon működik, hogy egy bizonyos képességszintig egy személy sem ad rá helyes választ, míg e ponton túl mindenki jól válaszol. Ez a fajta item-működés nem illeszkedik a modellbe abban az értelemben, hogy a probabilisztikus megközelítés szükségszerűen igényel legalább

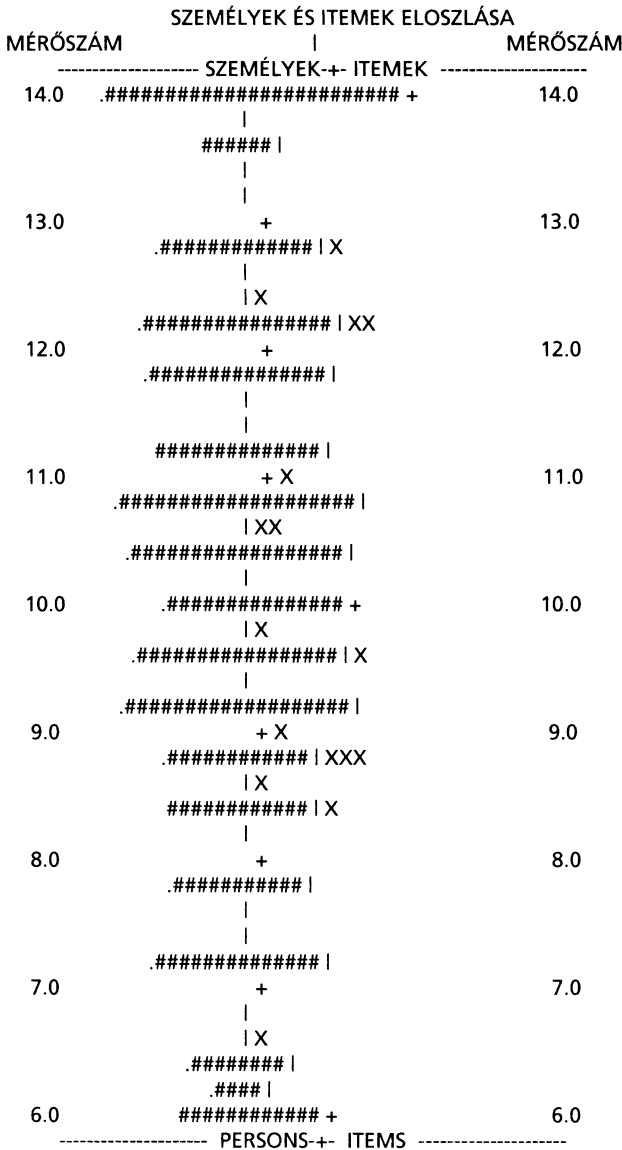
néhány alacsony képességszintű személyt, aki helyes választ ad, illetve magas képességszintűt, aki rosszul válaszol. Amennyiben ez ritkábban fordul elő, mint azt a modell megjósolta, az item nem illeszkedik megfelelően (McNamara 1996, 171). A túlilleszkedő itemek azonban nem szoktak problémát jelenteni. Gondos vizsgálatnak valójában azokat az itemeket kell alávetni, amelyek ténylegesen nem illeszkednek, azaz amelyek outfit értéke meghaladja a +2-t. Amint az a 2. ábrán látható, az A1-es füzetben két ilyen item szerepelt. Érdekes módon, egyik az első, a másik a második feladatban található. Ezen a ponton válik szükségessé a feladatok elkülönített elemzése, hogy kiderüljön, vajon ez-e a valós helyzet a fit statisztikákat illetően. Az elkülönített elemzés végrehajtása után ugyanez a két item jelentkezett nem illeszkedőként. Bár a fit értékek nominálisan csökkentek valamelyest, a következtetés nem módosult: ez a két item problémát jelent, vizsgálat után át kell őket írni, vagy esetleg ki kell őket hagyni.

A nem illeszkedő itemek gyakran azért problematikusak, mert nem diszkriminálnak kellőképpen. Annak eldöntésére, hogy ez esetben is erről van-e szó, célszerű szemügyre venni a hagyományos item-statisztikákat. Az A1-es füzetre vonatkozó klasszikus item statisztikák a 3. ábrán szerepelnek.

Item Statisztika			Opció Statisztika						
Sor Sz.	Skála -Item	% Helyes	Diszk. Index	Point Biser.	Össz. Opc.	Választás %	Alsó Felső	Point Biser. Kulcs	
1	1-1	56	.89	.75	1	56	11 100	.75 *	
					2	44	89 0	-.75	
2	1-2	79	.48	.61	1	79	52 100	.61 *	
					2	21	48 0	-.61	
3	1-3	78	.56	.68	1	78	44 100	.68 *	
					2	22	56 0	-.68	
4	1-4	54	.88	.73	1	54	12 100	.73 *	
					2	46	88 0	-.73	
5	1-5	74	.60	.66	1	74	40 100	.66 *	
					2	26	60 0	-.66	
6	1-6	63	.82	.74	1	63	18 100	.74 *	
					2	37	82 0	-.74	
7	1-7	68	.72	.69	1	68	28 100	.69 *	
					2	32	72 0	-.69	
8	1-8	65	.65	.58	1	65	35 100	.58 *	
					2	35	65 0	-.58	
9	2-1	29	.66	.69	1	29	2 68	.69 *	
					2	71	98 32	-.69	
10	2-2	38	.82	.71	1	38	3 85	.71 *	
					2	62	97 15	-.71	
11	2-3	36	.85	.75	1	36	2 87	.75 *	
					2	64	98 13	-.75	
12	2-4	24	.56	.66	1	24	3 59	.66 *	
					2	76	97 41	-.66	
13	2-5	35	.77	.70	1	35	3 80	.70 *	
					2	65	98 20	-.70	
14	2-6	24	.56	.65	1	24	3 58	.65 *	
					2	76	98 42	-.65	
15	2-7	25	.62	.70	1	25	2 64	.70 *	
					2	75	98 36	-.70	
16	2-8	69	.66	.59	1	69	33 98	.59 *	
					2	31	68 2	-.59	

3. ábra. Az ITEMAN által közölt adatok az A1-es füzetről

INPUT: 1097 SZEMÉLY 16 ITEM ANALIZÁLVA: 880 SZEMÉLY 16 ITEM 2 KATEGÓRIA



MINDEN '#' A SZEMÉLYEK OSZLOPÁBAN 4 SZEMÉLY; MINDEN '.' 1-3 SZEMÉLY

4. ábra. A személyek képességének és az itemek nehézségének közös eloszlási térképe a C1-es füzetben

Amint megfigyelhető, a point biszeriális korrelációs értékek (lásd a 3. sz ábrát), amelyek az itemek diszkriminációs képességére vonatkoznak, rendkívül magas értékeket mutatnak. Különösen igaz ez, ha figyelembe vesszük, hogy bár nem léteznek szigorú szabályok az elfogadható értékeket illetően, a legalacsonyabb még megfelelő

értéket általában 0,4 körül szokás megadni (Alderson és tsai. 1995:82). Az IRT analízis alapján nem illeszkedő itemek a 8-as (1–8) és a 14-es (2–6) számmal szerepelnek. Diszkriminációs értékük, bár alacsonyabb, mint a többségé, még mindig elég magas. Következésképpen az illeszkedés hiányát ezen itemek valamely más tulajdonságában kell keresnünk. Valószínűsíthető, hogy ezek az itemek kissé eltérő képességet, illetve részképességet mérnek, mint a többi item.

Egészen más esetet példáz a C1-es füzet elemzése. Az első lépés ismét a vizsgált személyek képességi és az itemek nehézségi értékeinek összehasonlítása, amint azt a 4. ábra mutatja.

Bár a vizsgált személyek képessége itt is nagy szóródást mutat, a C1-es füzetben az itemek is szélesebb sávban helyezkednek el nehézségük szerint. Az is megfigyelhető, hogy az itemek nehézségének eloszlása egyenletesebb, azaz nem mutatkozik olyan üres terület, amely alapján az itemeket két csoportba sorolhatnánk. Ehelyett három-négy item-csoportot figyelhetünk meg. Érdekes módon az itemek azonosításakor az derül ki, hogy a nyolc legnehezebb item ugyanahhoz a feladathoz, a füzet első feladatához (C1P1) tartozik. A 4. ábra alapján ez nem állapítható meg, ám az előző esettel ellentétben itt valamennyi item követi az általános trendet.

Az igazi meglepetést azonban a fit statisztikák szolgáltatják. Az itemek fit értékeit az 5. ábra mutatja (lásd a 18. lapon).

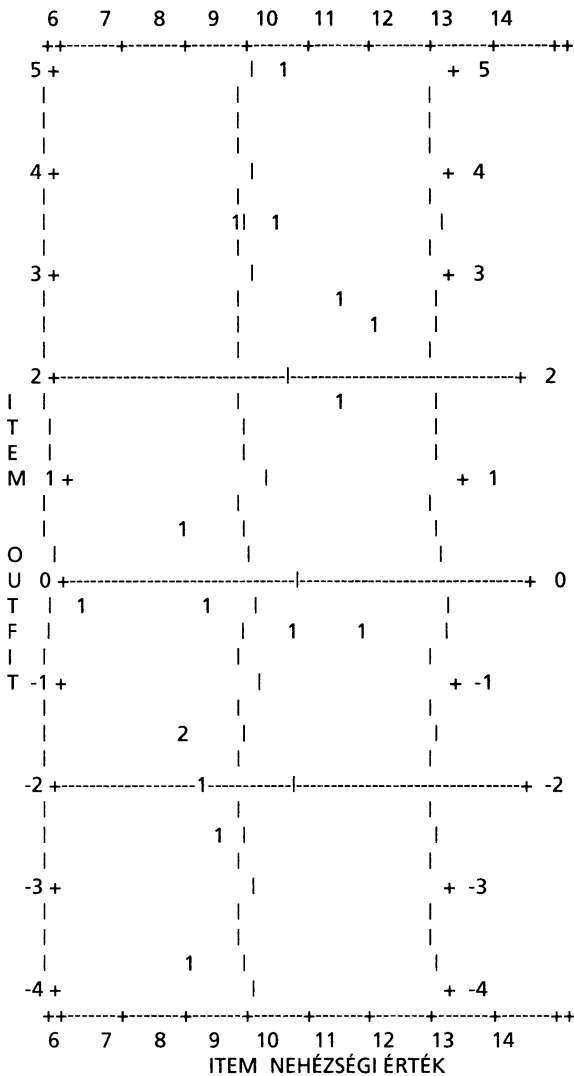
Amint látható, úgy tűnik, öt item nem illeszkedik. Ez viszonylag nagy szám, tekintve, hogy a füzetben összesen tizenöt item szerepelt. Az itemek azonosításakor az derült ki, hogy valamennyi nem illeszkedő item ugyanahhoz a feladathoz, az elsőhöz tartozik. Más szóval, a nyolcból öt item nem illeszkedik a modellbe. Ha ez így van, az azt jelenti, hogy az első feladat, bár nehéz itemekből áll, teljesen hasznavehetetlen, míg a második feladat, bár némiképp könnyebb, nem tartalmaz olyan elemet, amely ne illeszkedne, leszámítva néhány túllilleszkedő itemet, amelyek viszont nem jelentenek problémát.

A két feladat elkülönített elemzésekor azonban az eredmények egészen más képet mutatnak. Ez alkalommal csupán két nem illeszkedő itemet lehet azonosítani az első feladatban, s még ezek outfit értéke is épphogy meghaladja az elfogadhatóság határát (mindkét item esetében 2,1). Mi több, az egyik item (a 4. számú) az első elemzésben közepes, de még egyértelműen elfogadható fit értéket mutatott (outfit érték: 1,6). Mindemellert egy nem illeszkedő item a második feladatban is feltűnik 2,6-es outfit értékkel, amely egyértelmű illeszkedési problémára utal.

Ezek a számértékek egyértelmű következtetést sugallnak. Úgy tűnik, a két feladat viszonylag jól funkcionál külön-külön, ám valószínűleg meglehetősen eltérő dolgokat mérnek. Az első elemzés során több item felelt meg a második feladat (C1P2) által definiált konstruktumnak, s ezek között az első feladatból származó itemek is szerepeltek. Mivel azonban az első feladat itemeinek többsége más képességet mért, az elemzés nem illeszkedőnek mutatta őket. A második elemzés során aztán kiderült, hogy az első feladat valami másra koncentrált, és hogy ebben a feladatban csupán egy ténylegesen problematikus item van, az, amelyik mindkét elemzés során nem illeszkedőnek mutatkozott (az 5. számú item).

Világos tehát, hogy a kettőből bármely konstruktum mérésére csak az egyik feladat alkalmazható hatékonyan. Azt azonban, hogy melyik konstruktum alkalmas a leendő alapvizsga céljaira, csak a feladatok szubjektív elemzése után lehet eldönteni.

INPUT: 1097 SZEMÉLY 16 ITEM ANALIZÁLVA: 880 SZEMÉLY 16 ITEM 2 KATEGÓRIA



5. ábra. Az itemek outfit eloszlási térképe a C1-es füzetben

A fenti példából egyértelműnek tűnik, hogy az IRT fontos információkkal tud hozzájárulni az itemek teljesítményének megismeréséhez. Mi több, feladatbankok létesítéséhez az IRT-n alapuló nehézségi értékek és fit statisztikák egyenesen elengedhetetlenek. A következő lépés tehát azon feladat kiválasztása, amely megfelelően funkcionált mind a hagyományos, mind az IRT elemzés fényében. Ezt lehet majd aztán horgony-feladatként alkalmazni. A többi feladatot ehhez a horgony-feladathoz kell majd kalibrálni oly módon, hogy együttesen kell őket kipróbálni egy újabb populációban. Ez alkalommal az itemek nehézségi értékei a horgony-itemek esetében rögzítettek

lennének, a többi item pedig újra kalkulált nehézségi értéket kapna. Hasonlóan kell eljárni új feladatok esetében is.

Egy valamit azonban hangsúlyoznunk kell. Amint azt az A2-es füzet példájából láthattuk, előfordulhat, hogy feladatok statisztikai szempontból jól működnek, ám valami mást mérnek, mint ami kívánatos volna. Ebből adódóan, a horgony-feladat kiválasztása óriási jelentőséggel bír. Mivel a későbbi feladatok nehézségét a horgony-feladathoz viszonyítva kalibrálják, s illeszkedésüket is a horgony-feladat függvényében vizsgálják, kiemelt fontosságú, hogy a horgony-feladat a megfelelő konstruktumot képviselje.

A statisztikai adatok alapján öt feladat rendelkezik olyan jellemzőkkel, melyek alapján eséllyel pályázhat arra, hogy horgonyként kerüljön felhasználásra. Mindkét feladat az A1-es és a C1-es füzetben, valamint a második feladat a D1-es füzetben. Ezek a feladatok mind kedvező statisztikai karakterisztikát mutatnak mind a hagyományos, mind az IRT elemzés fényében. Mindegyik magas megbízhatóságot és átlagos item-diszkriminációt mutat, s valamennyiben csupán egy nem illeszkedő item szerepel. Mivel minden illeszkedési probléma item-revizíziót igényel, a fit értékek nagysága nem nyújt alapot arra, hogy ez alapján rangsoroljuk a feladatokat. A hagyományos statisztikai adatok alapján a C1P2-es feladat mutatja a legkedvezőbb tulajdonságokat. Az öt feladtból ennek a legmagasabb a megbízhatósága (0,87) és átlagos item diszkriminációja (0,95). Más részről a D1P2-es feladat, mely ugyanolyan diszkriminációs és csak kissé alacsonyabb megbízhatósági értékekkel rendelkezik, az IRT elemzés alapján nagyobb és egyenletesebb eloszlású itemnehézség-szóródást mutat. A végső döntéshez ismét a feladatok szubjektív elemzésére van szükség.

Még valamit nem szabad elfelejtenünk. A statisztikai elemzések során megvizsgált feladatok mindegyike párba rendezési feladat. Az egyes itemek ezekben a feladatokban elkülönítve kerültek pontozásra és elemzésre. Közvetett módon ez azt a feltevést tükrözi, hogy az egyik itemre adott válasz nem befolyásolja a másik itemre adandó választ. Az IRT-ben egy itemnek ezt a tulajdonságát lokális függetlenségnek hívják (Hambleton, Swaminathan és Rogers 1991, 10). Valójában azonban feltételezhető, hogy egy párba rendezési feladatnál az egyes itemek nem függetlenek egymástól. Ebből adódóan a statisztikai számítások megbízhatóságát némileg korlátozza az a tény, hogy az adatok nem teljesítik a lokális függetlenség követelményét, s ez még inkább aláhúzza a feladatok szubjektív értékelésének fontosságát.

Szövegtípusok

A három szövegtípusra vonatkozó eredmények (6. sz. ábra, lásd a 20. lapon) azt jelzik, hogy a tanulók többsége számára az ifjúsági magazinokból származó cikkek voltak a legkönnyebb olvasmányok, a természettudományos témájú szövegek pedig komoly nehézséget jelentettek. (A három felhasznált újságcikk kevésnek tűnik ahhoz, hogy összehasonlítsuk ezek eredményeit a többivel.)

Ifjúsági magazinok	Természettudományos szövegek	Újságcikkek
B1P1: 75	A1P1: 67	D1P1: 48
A2P1: 75	B1P2: 48	B2P2: 35
B2P1: 76	C1P1: 37	C2P1: 43
D2P1: 65	C1P2: 68	D2P2: 83

6. sz. ábra. A három szövegtípus alapján csoportosított feladatok átlageredményei (az 50% alatti értékeket kiemeltük)

A 6. sz. ábra eredményei megerősítik a tanárok és a mérési szakemberek véleményét arról, hogy a természettudományos szövegek nehezebb olvasmánynak számítanak, mint más témaköröket érintő szövegek.

Fontos, de a jelen felmérés alapján empirikus adatokkal nem alátámasztható tényező, hogy a korosztály számára érdekes témakörök (szabadidő, kikapcsolódás, párkapcsolatok, híres emberek stb.) nem a szövegen elvégzendő feladat jellegét emelik ki, hanem valódi olvasmányélményt jelentenek, ráadásul a tanulók háttértudása vagy legalábbis érdeklődése folytán megkönnyítik a megértést.

A többszörös választás feladattípus alkalmazott formái

A nyolc tesztfüzetben az alábbi négy feladattípust különböztethetjük meg:

1. Egy-máshoz tartozó kérdések és válaszok megkeresése párbeszédben.
2. Egy-máshoz tartozó kérdések és válaszok megkeresése természettudományos kvízben.
3. A szöveg hiányzó bekezdéseinek kiegészítése a megadott és összekevert részek felhasználásával.
4. Rövidhírek címének megkeresése.

1. típus	2. típus	3. típus	4. típus
<i>Magazinok</i>	<i>Term. tud. szöv.</i>	<i>Vegetes</i>	<i>Újságcikkek</i>
B1P1: 75	A1P1: 67	A1P2: 35 (újságcikk)	D1P2: 74
A2P1: 75	C1P2: 68	B1P2: 48 (Term.tud.)	C2P2: 83
B2P1: 76	D2P2: 80	C1P1: 68 (Term.tud.)	
D2P1: 65		D1P1: 48 (Term.tud.)	
		B2P2: 35 (Term.tud.)	
		C2P1: 43 (Term.tud.)	

7. sz. ábra. A három szövegtípus alapján csoportosított feladatok átlageredményei (az 50% alatti értékeket kiemeltük)

A négy feladattípus eredményei azt jelzik, hogy a 3. típus volt a legnehezebb. Mivel azonban a hatból öt szöveg természettudományos témájú volt, az alacsony teljesítmény oka ez is lehet. A pontosabb elemzéshez további kutatás szükséges.

Háttérváltozók

Az alábbi táblázatok többsége az A1 jelű tesztfüzet (N= 1142) eredményeit mutatja. A főbb tendenciákat ennek három feladatán mutatjuk be. Terjedelmi okok miatt a maradék hét tesztfüzet eredményeit nem közöljük, mivel az itt talált összefüggések hasonlóak voltak a másik hét tesztfüzetnél megfigyelt tendenciákkal.

A középiskolai évfolyamok teljesítménye

A vizsgált háttérváltozók szerepének elemzése előtt elsőként a felmérésben részt vett középiskolások eredményeit adjuk közre, évfolyamok szerinti csoportosításban. A táblázatból – a bemutatott négy tesztfüzet eredményei alapján – jól látszik, hogy a teljes mintát tekintve (gimnáziumok és szakközépiskolák) a nyelvtudás szintje nem feltétlenül írható le szabályos lineáris összefüggésként. Bár a magasabb évfolyamok tanulói – a várakozásnak megfelelően – nagyobb számban nyújtottak jó teljesítményt, mint fiatalabb társaik, a magas szórásértékek már itt is jelzik az évfolyamok közötti kisebb-nagyobb átfedéseket.

4. sz. táblázat. Átlagpontszámok négy füzetben

A1	N	átlag	szórás	min	max		A2	N	átlag	szórás	min	max
oszt.							oszt.					
9	506	12,56	7,84	0	32		9	480	9,03	6,37	0	29
10	169	11,16	7,89	0	31		10	125	8,02	4,87	1	22
11	333	14,77	8,29	0	31		11	297	11,24	5,84	0	25
12	129	17,57	8,20	1	32		12	120	11,80	5,27	2	22
B1	N	átlag	szórás	min	max		B2	N	átlag	szórás	min	max
oszt.							oszt.					
9	507	13,04	8,24	0	31		9	438	10,80	7,90	0	31
10	160	12,92	7,62	0	30		10	99	10,32	6,81	0	28
11	348	16,02	7,56	0	31		11	276	13,55	7,18	0	30
12	134	19,75	7,29	3	31		12	116	15,18	6,74	4	29

A további elemzésekben néhány olyan tényezőre mutatunk rá, melyeknek fontos szerepe van a tanulók teljesítményének alakulásában. Ezek közül nem találtunk olyat, mely önmagában döntő fontosságú, inkább a vizsgált háttérváltozók együttes hatására hívhatjuk fel a figyelmet.

Az angoltanulásra fordított évek száma és a teljesítmény viszonya

A1 füzet	N	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Évek		1. feladat		2. feladat		3. feladat	
1	57	3,19	2,27	1,33	1,45	4,37	5,72
2	98	4,93	2,51	2,13	2,02	7,32	8,36
3	71	5,34	2,47	2,76	2,49	11,90	10,51
4	110	3,95	2,74	1,70	1,76	5,80	7,73
5	218	5,18	2,42	2,66	2,42	9,14	9,37
6	177	5,60	2,23	2,63	2,40	11,90	9,36
7	135	6,02	2,23	3,16	2,49	13,76	10,32
8	158	6,09	2,32	3,85	2,68	15,39	9,99
9	42	7,10	1,63	4,55	2,38	19,05	8,41
10	29	6,69	1,82	4,72	2,74	17,21	8,48
11	6	8,00	0,00	5,33	1,97	23,00	4,73
?	40	5,10	2,51	2,43	2,32	8,63	9,22

5. sz. táblázat. A három feladat átlageredményei és az angoltanulásra fordított évek száma a teljes mintában

A táblázat oszlopait vizsgálva első látásra úgy tűnik, hogy egyenes arányosság van az angoltanulásra fordított évek száma és a teljesítmény között. Vannak azonban kivételek. Bár például a 2 és 4 év közötti fordított arányosság statisztikailag nem szignifikáns (tehát feltehetően a minta esetleges összetételének tudható be), mégis, a magas szórásértékek arra utalnak, hogy jelentős átfedések vannak a teszteredményekben. A variancia-analízis azt mutatta, hogy egy vagy két év különbség a nyelvtanulásban még nem jelent szignifikáns különbséget.

Valójában csak az 1–3, 3–4 és 4–6 éves kategóriák között találtunk szignifikáns teljesítménykülönbséget, a három évnyi különbséget tekintve pedig csak a 4 és 7 év között. A 3 és 4 év közötti különbség ráadásul fordított arányosságot mutat: azok a tanulók, akik három éve tanulták a nyelvet, jobb átlagot értek el, mint azok, akik már négy éve! Nyilvánvalónak látszik tehát, hogy az angoltanulással eltöltött évek számán kívül más tényezőknek is fontos szerepük van a tanulók teljesítményének alakulásában. Valószínűleg a családi háttér szerepe itt is meghatározó, mint egy másik vizsgálatban (Bors, Nikolov, Pércsich és Szabó 1999), mely nyolcadikosok nyelvi teljesítményeit mérve azt állapította meg, hogy a nyelvtanulás sikerének egyik legjobb bejósoló tényezője a szülők iskolázottsági szintje, hasonlóan Csapó (1998) természettudományos tudásszint mérésének eredményeihez.

Az iskolatípus és a teljesítmény viszonya

A mintába került három iskolatípus tanulói közül a gimnáziumi tanulók teljesítménye volt a legjobb, őket követik a szakközépiskolák tanulói és a nyolcadikosok.

6. sz. táblázat. A három iskolatípus tanulóinak eredménye – az A1, A2, B1 és B2 tesztfüzet átlagai

A1	N	átlag	szórás	min	max
8. o.	511	12,50	7,8	0	32
gimn.	369	16,90	8,3	0	32
szakk.	244	11,25	7,2	0	30

A2	N	átlag	szórás	min	max
8.o.	472	8,9	6,3	0	29
gimn.	199	10,9	5,1	2	25
szakk.	289	10,6	5,9	1	24

B1	N	átlag	szórás	min	max
8.o.	512	13,0	8,2	0	31
gimn.	376	18,1	7,9	0	31
szakk.	244	13,4	6,3	0	31

B2	N	átlag	szórás	min	max
8.o.	426	10,6	7,9	0	31
gimn.	185	14,3	6,8	2	29
szakk.	276	12,4	7,0	0	30

A varianciaanalízis alapján azt mondhatjuk, hogy a gimnáziumi tanulók szignifikánsan jobb eredményt értek el mint a nyolcadik osztályosok és a szakközépiskolások. A szakközépiskolások viszont nem szerepeltek szignifikánsan jobban, mint a nyolcadikosok, annak ellenére, hogy 9-10 osztályosokból tevődött össze a szakközépiskolás minta.

A heti óraszám és a teljesítmény viszonya

A1 füzet	N	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Heti óraszám		1. feladat		2. feladat		3. feladat	
2	270	4,37	2,64	2,23	2,27	7,78	8,85
3	269	5,05	2,53	2,48	2,32	10,20	9,83
4	364	5,72	2,27	2,99	2,55	12,14	10,20
5	158	6,37	2,07	3,68	2,49	14,61	9,30
6	45	7,00	1,83	4,40	2,51	17,73	9,39
8	2	6,50	1,50	4,50	3,50	8,50	8,50
n.a.	32	4,97	2,78	1,81	2,17	7,16	9,02

7. sz. táblázat. A heti óraszám és a teljesítmény viszonya (teljes minta)

A példaképp kiemelt A1 tesztfüzet eredményei azt mutatják, hogy a heti óraszám növekedésével a tanulók teljesítménye is nő, és ez a tendencia leghangsúlyosabban a harmadik, írásfeladatra érvényes. A variancia-analízis azt mutatta, hogy a legnyilvánvalóbb különbség a heti 2–5 és 3–6 óra között van, de a két órás különbség is szignifikáns különbségeket eredményezett a tanulói teljesítményekben.

A heti egy óra eltérés csak kevés különbséget mutat. Ennek egyik oka az lehet, hogy 8–12 évfolyamos tanulók vegyesen voltak a mintában – a magas szórásértékek is jelzik, hogy a heti óraszámot tekintve egy kategórián belül is nagyon eltérő volt a tanulók teljesítménye.

Érdeemes megemlítenünk még az írásfeladatnál megfigyelhető nagyobb eltéréseket. Ezeknek a látványos különbségeknek az elsődleges oka feltehetően nem az, hogy az íráskészség fejlesztése különleges hangsúlyt kap a nyelvórán és a heti 3–5 órában tanulók az olvasás feladatokhoz képest ennyivel jobbak voltak az írásfeladatok megoldásában. Inkább arról lehet szó, hogy az írásfeladatok értékeléséhez alkalmazott analitikus skála, melynek maximum értéke 32 volt, jobban diszkriminál, mint az olva-

sásfeladatokra kapott pontok, melyek maximum értéke hét vagy nyolc, összesen 15 vagy 16 volt.

A továbbtanulási szándék és a teljesítmény viszonya

érettségi	N	átlag	szórás	felvételi	N	átlag	szórás
nem	297	11,20	8,04	nem	544	12,34	7,94
igen	477	14,42	8,17	igen	130	17,07	8,03
nem tudja	368	14,35	8,09	nem tudja	468	13,99	8,30

8. sz. táblázat. A tanulók szándéka arra vonatkozóan, hogy tesznek-e érettségi és egyetemi felvételi vizsgát (teljes minta)

Azok a tanulók, akik biztosak voltak abban, hogy angol nyelvből érettségi vagy felvételi vizsgát tesznek, szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak. Sokan nem voltak biztosak abban, hogy érettségiznek-e angolból, viszont éppen olyan jó eredményt értek el a tesztben.

A feladattípusok előzetes ismerete és a teljesítmény viszonya

A tesztfüzethez tartozó kérdőív egyik kérdése az volt, hogy a tanuló ismerte-e az alkalmazott feladattípusokat, oldottak-e meg hasonló feladatokat az iskolában. Az eredmények azt mutatják, hogy azok a tanulók, akik számára ismerősek voltak a feladattípusok, jobb eredményt értek el. Ez megerősíti azt a feltételezést, hogy a tanulókat fel lehet készíteni a vizsgára az által, hogy a tanórán a vizsgán alkalmazott feladatokat gyakorolják.

9. sz. táblázat. A feladattípusok előzetes ismerete és a teljesítmény viszonya (teljes minta)

A1	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás
	1. feladat (olvasás)			2. feladat (olvasás)			3. feladat (írás)		
nem	527	5,0	2,4	410	2,3	2,2	343	7,7	9,1
igen	349	5,9	2,3	478	3,2	2,5	535	13,8	9,9
nem tudja	149	5,0	2,6	137	2,3	2,3	147	7,9	8,9

A1	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás
	1. feladat (olvasás)			2. feladat (olvasás)			3. feladat (írás)		
nem	408	4,9	2,2	477	0,5	1,1	393	5,1	7,7
igen	505	5,5	1,9	411	0,4	1,1	496	11,7	10,5
nem tudja	112	4,7	2,4	137	0,5	1,2	136	6,0	8,4

A feladattípust ismerő és nem ismerő tanulók eredményei között mindhárom feladat esetében szignifikáns különbséget találtunk.

A résztvevő iskolák visszajelzései

Cikkünk következő részében részletesen elemezzük az iskolák által az OKIAVK-ba visszaküldött írásbeli véleményeket. Első ránézésre is figyelemre méltó, mennyire kevesen vették a fáradságot a tanév végén, hogy véleményüket papírra vessék. Ezek

többsége az iskolák kísérőleveleibe volt integrálva, mellyel a kitöltött feladatlapokat visszaküldték. A közel 500 résztvevő iskola közül összesen 17-en írták meg véleményüket: közülük 15 általános, egy középiskola, egy pedig nem jelezte az iskola típusát.

A 17 levél közül öt kizárólag elismerést tartalmazott, hat csak negatívumokat sorolt fel, míg másik hat egyaránt megfogalmazott pozitív és negatív véleményt. Nyolc levélben elnézést kértek a diákok alacsony nyelvi teljesítménye miatt, és elmagyarázták az okokat.

Először a kedvező véleményeket soroljuk fel, majd a kritikai megjegyzéseket, végül az egyéb véleményeket összegezzük. A zárójelben álló számok a vélemények gyakoriságára utalnak.

A visszajelzések az alábbi elismerő véleményeket tartalmazták:

- Tanulságos volt a kipróbálás (1).
- Az írásbeli feladatok szempontsora árnyalt értékelésre adott lehetőséget (2).
- Jók voltak a feladatok (3).
- A gyerekek szívesen oldották meg őket (1).
- Összességében a felmérés jó, remélhetőleg hasznos lesz (3).
- 45 perc alatt kényelmesen meg lehetett oldani őket (1).

A kritikus megjegyzések sora már hosszabb:

- Egyik feladat rossz volt (7): leírták, hogy 7 item szerepelt a A2P2 feladatban, de a kulcsban 8. Néhányan átalakították a kulcsot, míg mások joggal kifejtették: „Ha már hivatásszerűen ezzel foglalkoznak, legyenek szívesek komolyabb kontrolon átengedni a lapokat.” Csak egy tanár vette észre, hogy az első két item összevonódott.
- Szótárhasználatot engedni kellene (3).
- A füzetek nem voltak azonos nehézségűek (3).
- Nehéz volt a szókincs (4).
- Az írásfeladatok nem általános iskolásoknak valók, inkább 10. évfolyamosoknak (1).
- Több órában kellett volna ehhez a szinthez tanulniuk, heti 2–3 óra kevés (3).
- Változatosabb feladatokra van szükség (2).
- Kevés volt az idő (1).
- A témakörök és a szókincs nem volt összhangban azzal, amit a diákok tanultak. Csak azt szabad mérni, amit megtanítottunk (2).
- A *Project English*-ben nincsenek ilyen feladatok, csak alacsonyabb szinten (1).
- Nem volt eléggé hangsúlyos a nyelvhelyesség: „Mindhárom feladat elsősorban a tanulók szókincsét, lexikai tudását méri, a nyelvhasználat helyessége háttérbe szorul. Általános iskolában a követelményrendszer nyelvtancentrikusabb, a szövegértést elősegítő feladatok száma kevesebb.” (1)

Az egyéb megjegyzések között az alábbiak szerepeltek:

- „A mi diákjaink azért tudták jól megoldani a feladatokat, mert a Pitman vizsgára készítjük őket” (1).
- „Különböző feladatokra van szükség a különböző iskolatípusok számára” (1).

- Kevés a 100 szó, legalább 120–150 kellene (1).
- Egy kolléga minden egyes diákra kiszámolta a százalékos teljesítményeket, és ezeket megküldte.
- Egy érdeklődő kérdés a szempontsorra irányult: ha 1 pontot adunk egyik szempont szerint, kaphat-e 8-at a többire?

Összegezve: igen kevés tanár írta meg véleményét a feladatok kipróbálásával kapcsolatban. Akik vették a fáradságot, általános iskolákban tanítanak. Ebből is az alpműveltségi vizsga ellentmondásos státusára következtethetünk: a középiskolák nem mutatnak érdeklődést iránta, szemben az általános iskolákkal, ahol a nyolcadikosok számára előnyösnek tartanak a megmérettetést. Ezt a résztvevők létszámában mutatkozó aránytalanság is alátámasztja. Összehasonlítva a hagyományos OKTV és OÁTV versenyekkel, azok rendszerint jóval hevesebb reakciókat és szélesebb körű érdeklődést váltanak ki (pl. Nikolov, Szabó és Kovács 1996; Nikolov 1996), holott jóval kevesebb gyereket érintenek.

A gyér érdeklődésnek feltehetően egyéb okai is lehetnek:

- Mivel a projektum csak a feladatok kipróbálására irányult, sem a diákoknak, sem tanáraiknak nem volt veszítenivalója.
- A kipróbálás időpontja szerencsétlenül alakult, mivel június a tanév vége, mindenki unja a méréseket és fáradt.
- Az iskolák eldönthették, értékeli-e a diákok munkáját, ezért kapták meg a kulcsokat is. Úgy tűnik igen kevesek vállalkoztak erre.
- Valószínűleg az iskolavezetés nevezett be a kipróbálásba, nem mindenütt vonták be a szakos kollégákat a döntésbe, a diákokat pedig valószínűleg még annyira sem.

A listákból jól látható, hogy a vélemények széles skálán mozognak és gyakran egymásnak is ellentmondanak. A mérés adataiból látható, hogy elsősorban általános iskolák vállalkoztak a megmérettetésre. Tudniuk kellett volna, hogy a füzeteket a tizedik évfolyam számára állítottuk össze, mégis a feladatok szintjére panaszkodtak. Ebből következően felmerül az a gyanú, hogy nem minden tanár tudta, miben is vesz részt.

Elgondolkodtató, hogy bár az egyik feladat (A2P2) egyértelműen rossz volt és a diákoknak is észre kellett venniük a hibát, összesen hét tanár jelezte a gondot. Vagy nem vették észre, vagy csak nem írták le észrevételüket.

Más természetű gondot jelez az a mód, ahogyan az a néhány tanár, aki a diákok írását önként értékelte, a megküldött szempontsort alkalmazta. Az egyoldalas levél-mellékletben részletesen leírtuk, hogyan kell a szempontok szerint értékelni az írásokat, és határozottan kértük, ne javítsanak bele semmit a fogalmazásokba. Mindezek ellenére, a néhány értékelt írásban a nyelvtani és szókincsbeli hibákat pirossal aláhúzták, helyenként a hibák számát a lap alján összesítették. A megküldött szempontsort nem használták.

A visszajelzésekben érintett szakmai kérdések az alacsony minta ellenére egybeesnek a más kutatásokban ismertettekkel (pl. Nikolov 1997). Egyrészt, a tanárok nincsenek tisztában a vizsgareform hátterével, nem látják tisztán kikre vonatkozik. Nem csoda, hiszen a szakma sem tudja mi várható. Másrészt, a tanárok olyan feladatokat szeretnének látni a felmérésekben, melyek az általuk megtanítottakat fedik le, holott

jól tudják, hogy a sok eltérő paraméter miatt (pl. szabad tananyagválasztás, módszertani sokszínűség, sokféle kezdési időpont és heti óraszám) ez lehetetlen. Harmadszor, a hagyományos iskolai tudást tükröző nyelvtani tudást helyezik előtérbe, és problémásnak találják a folyékonyagra, szövegösszefüggésből történő következtetésre, a jelenléten alapuló megértésre és a szótár nélküli feladatmegoldásra épülő értékelést. Mindez egybecseng az egyéb tantárgyak tanításával kapcsolatos gondokkal (pl. Csapó 1998), nem kizárólag az idegen nyelvek oktatásának sajátossága. Végezetül, sajnos lehetséges, hogy a visszajelzések hiánya csak egyik újabb jele annak, hogy a tanárok túlterheltek és kiábrándultak, mint egy másik tanulmányban feltártuk (Nikolov 1999c).

Konklúzió

Célunk az volt, hogy bemutassuk az 1999. júniusi kipróbálás hátterét, céljait, résztvevőit, lebonyolításának tanulságait és eredményeit. Reményeink szerint feltártuk a hagyományos és IRT tesztelemzéssel a kipróbált feladatok előnyös és kedvezőtlen jellemzőit, és értelmezhető trendeket mutattunk ki a különböző iskolatípusokban tanuló diákok teljesítményeiről. Az iskolák visszajelzéseiből is megkíséreltük a tanulságokat levonni. Mindent összevetve, hatalmas és időigényes munka fekszik a feladatok kipróbálásában. Most olvasóinkon a sor, hogy eldönthessék, mennyi tapasztalatot sikerült szereznünk és velük megosztanunk, mekkora erőfeszítés árán.

IRODALOM

- Alderson, J.C., Clapham, C. és Wall, D. 1995. *Language Test Construction and Evaluation* [Nyelvi tesztek készítése és értékelése]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bors L., Nikolov M., Pércsich R. és Szabó G. 1999. „A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése”. *Magyar Pedagógia*. 1999/4, pp 289–306.
- Cohen, A. D. 1994. *Assessing Language Ability in the Classroom* [Nyelvi készségek osztálytermi mérése]. Boston: Heinle and Heinle.
- Crocker, L. and Algina, J. 1986. *Introduction to Classical and Modern Test Theory* [Bevezetés a klasszikus és modern tesztelméletbe]. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Csapó, B. (szerk.) 1998. *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris.
- Cseresznyés, M., Horváth, J., Martsa, S., Nikolov, M., Pércsich, R., Sulyok, A., Szabó, G. és Szabó, K. 2000. *Az alapműveltségi vizsga részletes követelményrendszere*. Szeged: Mozaik.
- Fekete, H., Major, É. és Nikolov, M. (szerk.) 1999. *English Language Education in Hungary: A Baseline Study* [Az angol nyelv oktatásának háttere Magyarországon]. Budapest: The British Council.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H. és Rogers, H. J. 1991. *Fundamentals of Item Response Theory* [Az item-válasz-elmélet alapjai]. Newbury Park: SAGE Publications.
- Henning, G. 1987. *A Guide to Language Testing* [Kézikönyv nyelvi méréshez]. Boston: Heinle and Heinle.
- Hulin, C. L., Drasgow, F. és Parsons, C. K. 1983. *Item Response Theory* [Item-válasz-elmélet]. Homewood, Illinois: Dow-Jones Irwin.
- Lord, F. M. és Novick, M. R. 1968. *Statistical Theories of Mental Test Scores* [Mentális teszteredmény statisztikai elméletei]. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- McNamara, T. F. 1996. *Measuring Second Language Performance* [Az idegen nyelvi teljesítmény mérése]. London és New York: Longman.

- Nikolov, M. 1996. „Verseny egyenlő eséllyel?” in Vidákovich, T. (szerk.) *Pedagógiai diagnosztika* 3. Szeged: OKI AVK. pp. 7–19.
- Nikolov, M., Szabó G. és Kovács, K. 1996. „Lessons to Be Learned” [Tanulságok]. in Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.) *Learning Lessons: Innovations in Teacher Education and Assessment*. Pécs: Lingua Franca Csoport, JPTE. pp.114–144.
- Nikolov, M. 1997. „Hiányos párbeszéd: Vélemények az idegennyelvi alapvizsgáról”. *Új Pedagógiai Szemle* 1997 Május: 43–47.
- Nikolov, M. 1999a. „The Socio-Educational and Sociolinguistic Context of the Examination Reform” [A vizsgareform oktatásszociológiai és szociolingvisztikai háttere]. In Fekete, H., Major, É. és Nikolov, M. (szerk.) 1999, pp. 7–20.
- Nikolov, M. 1999b. „Piloting Tasks for the Basic-Level Examination” [Az alpműveltségi vizsga feladatainak kipróbálása]. Paper presented at the 9th *International IATEFL Hungary Conference*, Győr, 15–17 October 1999.
- Nikolov, M. 1999c. „Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angol csoportokban”. *Modern Nyelvoktatás*. 5/4, pp. 9–31.
- Nikolov, M. Pércsich, R. és Szabó, G. 2000. „Piloting the Basic-Level Examination”. in J. C. Alderson, Nagy, E. és Öveges, E. (szerk.) *English Language Education in Hungary Part II: Examining Hungarian Students' Achievements in English*. Budapest: The British Council. 198–217.
- Pollit, A. 1999. „Rasch Measurement in Latent Trait Models”. [Rasch-mérés látens vonás-modellekben]. In Clapham, C. and Corson, D. (szerk.) *Encyclopedia of Language and Education, Volume 7*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Wainer, H. és Messick S. (szerk.) 1983. *Principles of Modern Psychological Measurement* [A modern pszichológiai mérés alapelvei] Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wright, B. D. and Linacre, J. M. 1992. *BIGSTEPS Rasch Model Computer Program. Version 2.3*. Chicago: MESA Press.
- Wright, B. D. és Masters, G. N. 1982. *Rating Scale Analysis* [Értékelési skála-analízis]. Chicago: MESA Press.
- Wright, B. D. és Stone, M. H. 1979. *Best Test Design* [Legjobb tesztervezés]. Chicago: MESA Press.

Számítógép és lexikográfia

Az 1970-es évek óta a szótárkiadás üteme töretlen, a kiadók megpróbálják kielégíteni a nyelvet egyre tudatosabban használó kor igényeit. (...) Ám ez a szótárdömping még semmi ahhoz képest, ami előttünk áll. Az 1980-as éveket minden bizonnyal vízvázalstónak fogják tekinteni a lexikográfiában – azon évtizednek, amelyben a számítógép radikálisan megváltoztatta a lexikográfia módszereit és lehetőségeit. Elmúltak már a fáradságos manuális átírások és papírcetli-szortírozás napjai: a jövő a floppyn tárolt, folyamatosan felfrissített, hatalmas lexikai adatbázisoké, amelyek segítségével a korábban szükséges idő töredéke alatt lehet létrehozni bármilyen nagyságú és tartalmú szótárat. (...) Egy nap majd nem a polcon álló szótárban fogunk megnézni egy szót, hanem otthoni számítógépünktől kérjük meg a szükséges információt. Ez a nap nincsen már messze. (Crystal 1998. 147–148)

Bevezetés

Dolgozatomban áttekintem azokat a változásokat, amelyek – mint ahogyan azt David Crystal előrelátta – az utóbbi 10–15 év lexikográfiájában bekövetkeztek. Az angol lexikográfiai hagyományokból kiindulva ismertetem a modern lexikográfia kialakulásának főbb szakaszait és eszközeit. Ezt követően a *Collins Cobuild English Dictionary* példáján röviden vázolom a korpusz-alapú lexikográfia módszerét, majd végül megvizsgálom a módszer közvetlen és közvetett hatásait.

1. Az angol lexikográfia hagyományai

Az angol szótárak gyökerei a kétnyelvű, főleg angol–latin szószedetekig nyúlnak vissza. A szótárkészítés kiinduló pontjaként – annak ellenére, hogy az köztudottan nem eredeti mű volt – Robert Cawdrey 1604-es *A Table Alphabeticall* című munkáját tekintik.

A szótár-tudomány következő 150 évét lassú és egyenetlen fejlődés jellemezte. Bizonytalanság jellemezte a szótár készítés metodikáját, de azt is, hogy mi kell képezze egy szótár tárgyát. Cawdrey-től kezdve John Bullokaron és Thomas Blounton át Edward Phillipsig és Elisha Cole-ig a XVII. századi szótárak mind „nehéz”, vagyis idegen, elsősorban latin eredetű szavakat tartalmaztak, és tekintettel arra, hogy jelentős mértékben támaszkodtak az elődök munkájára, nem szolgáltak sok újtással.

Ezzel a hagyománnyal a XVIII. század elején John Kersey hagyott fel. Ő az olvasók általánosabb igényét próbálta meg kielégíteni azzal, hogy „mindenféle” szót bevett az 1702-ben megjelent *A New English Dictionary* című munkájába. Ezt követően az angol lexikográfia fejlődésében az újabb mérföldkövet Nathan Bailey *An Universal Etymological Dictionary* (1721) szótára jelenti, amely elsőként törekedett arra, hogy megje-

lenítse az élő nyelvet. Ebben a szótárban figyelemre méltó még a definíciók megfogalmazásának kifinomultsága.

A korai angol lexikográfia 1755-ben érte el csúcspontját Samuel Johnson *Dictionary of the English Language* kiadásával. Johnson érdeme nem eredetiségében, sokkal inkább szervezői tehetségében rejlik: megteremtette az egynyelvű szótárak napjainkig fennmaradt szerkezetét azáltal, hogy szótárában az elődök munkájának legjobb tulajdonságait összegezte. Ezek közül a leginkább említésre méltók a következők:

1. nagy mennyiségű példamondatot gyűjtött össze saját olvasmányaiából, amelyeket cédulákon rögzített;

2. felsorolta és megszámozta a szavak különböző jelentéseit; elsőként a „természetes és primitív” jelentéseket, utána a „következtetett” jelentéseket, majd a metaforikus, poétikus és hétköznapi jelentéseket, a végére pedig az egyedi jelentések maradtak, amelyeket egy-egy „nagy szerző” a szokásostól eltérő módon használt;

3. az így felosztott jelentéseket „elsőrangú írótól” vett idézetekkel szemléltette.

A szótárnál nyolc évvel korábban kiadott tervben (*Plan of a Dictionary of the English Language*) Samuel Johnson még azt a meggyőződését hangoztatta, hogy a nyelvet „tisztá állapotában” kell stabilizálni. A szótártudományban tehát Johnson volt az első, aki megfogalmazta a preszkripció gondolatát, a szótár megjelenésének idejére azonban belátta ennek megvalósíthatatlanságát, és átértékelte nézetét.

A XVIII. században a helyes kiejtés került az érdeklődés középpontjába, így számos ezzel foglalkozó szótár jelent meg. A kiejtés szótári megjelenítésében Thomas Sheridan 1780-ban megjelent *A General Dictionary of the English Language* című munkája jelentett előrelépést.

1852-ben a Grimm-fivérek megkezdtek nyelvtörténeti szótárak munkálatait. Tevékenységük hatással volt a XIX. századi brit lexikográfiára is, amely ezáltal a történeti szótárak korszaka lett.

Az angol szótárak egyre nyilvánvalóbbá váló hiányosságai arra késztették a Filológiai Társaságot (Philological Society), hogy felhívást tegyen közzé egy új típusú szótár elkészítéséhez. Elképzelésük szerint minden egyes szó külön jelentését időrendi sorrend szerint csoportosított idézetek illusztrálnák. Ez a kezdeményezés James Murray monumentális *Oxford English Dictionary* című munkájában teljesedett be, melynek kötetei 1888 és 1928 között, 40 év alatt jelentek meg.

A XX. században a lexikográfia elfogadott tudományterületté vált és elsősorban a nyelvtudomány hatására sokat fejlődött. Világszerte lexikográfiai akadémiai társaságok alakultak, mint pl. a Dictionary Society of North-America és a EURALEX (European Association for Lexicography), amelyek további fejlődését segítették elő.

2. A modern lexikográfia

A lexikográfiában bekövetkezett legrámaibb változást a számítógépek megjelenése okozta. Először az 1970-es években kerültek a szótárak kapcsolatba a számítógépekkel, amikor egyre nagyobb méreteket öltött a számítógépek jelenléte a nyomdai és kiadói világban. Ekkor a szótárak előállításában és a betűszedésben már létezett egy komputerezált szakasz, amelyben a tartalom egésze, de legalábbis legnagyobb része „gépileg olvasható” formát öltött.

Három Nagy-Britanniában készült minőségi szótáron keresztül nyomon lehet követni az egymást követő számítógépes korszakok egyre nagyobb arányú részvállalását

a szótárkészítésben: az *Oxford Advanced Learner's Dictionary* – OALD (Hornby 1974), a *Longman Dictionary of Contemporary English* – LDOCE (Procter 1978), valamint a *Collins Cobuild English Language Dictionary* – Cobuild (Sinclair és társai 1987) ennek tipikus példái.

Az OALD volt az 1970-es évek végén az egyik első, a szó szoros értelmében „gépileg olvasható” szótár. Minden megtalálható volt benne, amire könyvvé válásához szükség volt: betűszedési utasítások, betűtípus-változtatások, különleges szimbólumok stb. Ezen kívül azonban a számítógép semmilyen szerepet nem töltött be a szótár lexikográfiai szempontból való előkészítésében.

Az OALD után nem sokkal jelent meg az LDOCE. Ez a szótár már nem csupán gépileg volt olvasható, hanem magát a szerkesztést is a számítógép segítette. Ugyancsak számítógépes programok segítségével oldották meg az egységesség ellenőrzését, valamint a kiegészítő információk – pl. tárgykör, regiszter, területi származás stb. – feljegyzését is, amelyeket nem nyomtatásra szántak.

Zgusta (1970) szerint a számítógép a szótár készítés négy szakaszában vehet részt: az adatgyűjtésnél, a szócikk kiválasztásánál, a szócikk fogalmazásánál, valamint a szócikk rendezésénél. A Collins Cobuild projektum volt az első, amely a Zgusta által megkülönböztetett négy szakasz mindegyikében felhasználta a számítógépet a szótárkészítés során. Elsőként nagymennyiségű nyelvi adatot gyűjtöttek össze különböző forrásokból, amelyet egy adatbázisban tároltak. A számítógép felügyelte a tulajdonképeni lexikográfiai munkát (szófej kijelölése, kiejtés, ragozási magatartás, definíció írása). Egyéb eszközök segítettek a szócikk-írókat a jelentések elkülönítésében, kollokációs minták felfedezésében és a példamondatok megtalálásában. Ugyancsak számítógépes eszközökkel biztosították a szótár egységességét és hiánytalanságát.

A nyomtatás előkészítésétől kezdve, az egységesség ellenőrzésén át egészen a szinte teljes körű adatfeldolgozás és előállítás felügyeletéig a számítógép fokozatosan jelent meg a szótárkészítésben. Ha az OALD tekinthető az első (számító)gépileg olvasható szótárnak, az LDOCE pedig az első számítógéppel támogatott szótárnak, akkor a Cobuild az első számítógép-szerkesztésű szótár.

3. A modern lexikográfia eszközei

A korpusz

A Samuel Johnson szótárát megelőző 150 évben a szótár-készítés hagyományai, módszerei és céljai fokozatosan fejlődtek az angol szótárak alapját azonban szinte már a kezdetektől fogva autentikus szövegek képezték. A korabeli lexikográfusok szöveggyűjteményeket, ún. *korpusz*okat állítottak össze szótáraikhoz a jelentések illusztrálására, de megfelelő utalások hiányában az általuk használt korpusz formája nem ismert. A XIX. századi filológusok meggyőződése is az volt, hogy bármilyen komoly tudományos munkát adatgyűjtésnek kell megelőznie. Ez az álláspont érvényesült James Murray szótárában.

Manapság korpuszon olyan, a korpusz-lingvisztikában használt, gépileg olvasható, elektronikus szöveggyűjteményt értenek, amelyet számítógépes programokkal lehet elemezni. Elektronikus korpuszokat az 1960-as években kezdtek el gyűjteni, amikor a technológia erre alkalmassá vált. Az elsők közé Francis és Kucera amerikai angol Brown korpusza és a valamivel későbbi brit angol Lancaster–Oslo/Bergen (LOB) korpusz tartozik.

A nyolcvanas évek vége felé rohamosan nőtt a korpusz-alapú nyelvészeti tudományok iránti érdeklődés, amit mi sem bizonyít jobban, mint az Európából, az Amerikai Egyesült Államokból és Japánból kiinduló korpusz-kezdeményezések. Európában példa erre a British National Corpus (BNC), amely a tervek szerint 100 millió szövegszót tartalmaz.

A tulajdonképpeni korpusz-alapú lexikográfia azonban a Birmingham University és a Collins Publishers között létrejött COBUILD-projektummal kezdődött el. A projektum célja egy nagyméretű korpusz felépítése és abból egy lexikai adatbázis létrehozása volt, amely alapját képezi egy nyelvtanulóknak szánt szótár összeállításának. A projektum eredményeként 1987-ben kiadott *Collins Cobuild English Language Dictionary* jelzi a modern lexikográfia megalapozását. A szótár készítéséhez használt máig folyamatosan bővülő korpusz ma a *Bank of English* nevet viseli. A 6 millió szövegszót tartalmazó korpusz alapján elkezdett lexikográfiai munka a szótár első kiadásakor 20 millió szövegszóra bővült, 1999 júniusában pedig már 500 millió szövegszó állt a napi lexikográfiai munka rendelkezésére (Sinclair, 1999 személyes közlés).

Konkordanciák

A nagyméretű elektronikus korpuszok feldolgozásához szükség van adatelemzést segítő számítógépes eszközökre is. Ilyen eszköz a konkordancia-program, amely felkutatja a keresett szó (esetleg szókapcsolat) összes előfordulását egy adott korpuszban. A keresést követően a legtöbb konkordancia-program statisztikai adatokat tartalmazó szó-listákat állít elő, szógyakorisági számításokat végez, továbbá megadja a keresett szó szövegkörnyezetes konkordanciáját. Maga a konkordancia nem új találmány, hiszen az elektronikus korszak előtt már több száz évvel használták irodalmi művek, vagy akár a Biblia tanulmányozására, elemzésére. Újdonságot a számítógépes technika jelentett, amely másodpercekre rövidítette a korábbi fáradságos manuális konkordancia-készítést. A ma leggyakrabban alkalmazott konkordancia az ún. Keyword-In-Context (KWIC), amelynél a keresett szó egy előre meghatározott hosszúságú mezőn belül (pl. 80 karakter) középen helyezkedik el. Az így kapott konkordanciák különböző szempontok szerint tovább rendezhetők, például alfabetikusan a keresett szó jobb- vagy baloldalán található szó alapján.

Szoftverek (programok)

Külön kategóriát képeznek azok a számítógépes eszközök, amelyek automatikusan látják el az elektronikus szöveget kiegészítő információval. A konkordancia programoktól eltérően, amelyek a nyers szöveg megváltoztatása nélkül végeznek el különböző műveleteket, ezek a programok különböző kódokkal látják el a korpusz szövegét. Ezt a műveletet címkézésnek (tagging) nevezik. A hozzáadott információ típusától függően létezik morfológiai, szintaktikai, szemantikai stb. címke, melyeknek nem mindegyike hasznosítható a lexikográfiában. A „korpuszológusok” társadalma megosztott ilyen szempontból: egy részük azt vallja, hogy a szöveget kiegészítő címkék megléte alapkövetelmény a korpusz-elemzéshez, másik részük pedig ezzel szemben azt állítja, hogy a korpusz-elemzés tárgya nem lehet más, mint az elsődleges nyelvi adat, amelyet nem módosított semmilyen szubjektív beavatkozás címkék hozzáadásával.

4. A korpusz-alapú lexikográfia módszere: a *Collins Cobuild English Dictionary*

A brit és azon belül a pedagógiai – vagyis nyelvtanulói – szótár műfaja volt az első, amelyben a korpusz-módszer meghatározóan jelent meg. A *Collins Cobuild English Language Dictionary* (1987) – amely a Birminghami Egyetem és a Collins Publishers együttműködéséből jött létre – volt az első korpusz-technológiát alkalmazó szótár.

A következőkben áttekintem azt a metodológiát, amelyet John Sinclair főszerkesztő és munkatársai kidolgoztak és alkalmaztak a *Collins Cobuild English Language Dictionary* összeállításában. Munkájuk úttörő jellegű volt, ezért a projektumban résztvevők tudásukat a munka folyamatában – hibákból és sikerekből – sajátították el, hiszen sehol máshol korábban nem dolgoztak ezzel a módszerrel.

Korpusz

Elsőként az adatbázis és a szótár alapját képező korpuszt kellett létrehozni. Birminghamben a korpusz-építésnek hagyományai voltak, hiszen John Sinclair már 1969-ben egy 135 000 szóból álló beszélt nyelvi korpuszt állított össze kollokációk tanulmányozására.

A COBUILD-projektum korpuszának összeállítása azonban bonyolultabb feladat volt, tekintettel arra, hogy egy szótár a nyelvet mint egészet próbálja megjeleníteni. Mivel „a nyelvet” nem lehet korpuszba gyűjteni, alternatívaként a nyelvet reprezentáló korpuszt kellett építeni. Hogy mi reprezentatív, azt pontosan meg lehet határozni egy körülhatárolt halmaz esetében: reprezentatív az, ami részletében az egészet képviseli. Amikor azonban egy körül nem határolható halmazt – amilyen a nyelv – akarunk reprezentálni, meg kell határozni azokat a paramétereket, amelyek egy adott cél szempontjából relevánsak. A COBUILD-projektum célja – egyebek között – egy olyan szótár elkészítése volt, amely a nemzetközi felhasználó szükségleteinek felel meg. Az elkészítéséhez szükséges korpusz paramétereit ezek szerint a következőkben határozták meg:

- írott és beszélt nyelv;
- általános, nem szaknyelv;
- jelenkori nyelv, 1960 utáni, lehetőleg még frissebb;
- természetes szöveg, nem dráma;
- próza és nem költészet;
- felnőtt nyelv;
- sztenderd angol, regionális változatok nélkül;
- túlnyomóan brit angol, valamennyi amerikai és egyéb változatokkal.

Az arányokat tekintve a korpuszban 75%–25% volt a férfi és a női szerzők aránya; az angol nyelvi változatok 70%-a brit, 20%-a amerikai, 5%-a egyéb volt; 75%-ban írott és 25%-ban beszélt nyelvet tartalmazott.

Tartalmának meghatározását követően került sor a korpuszt alkotó szövegek digitalizálására, amely egyrészt begépeléssel, illetve lapolvasó készülék felhasználásával történt. A projektum kivitelezéséhez eredetileg szükségesnek és elégségesnek vélt 6 milliónyi szövegszó kevésnek bizonyult, ezért további 1,3 millió szövegszóval bővítették a korpuszt. A tulajdonképpeni lexikográfiai munkához elkészítették a 7,3 millió szövegszóból álló korpusz teljes konkordanciáját, és szógyakorisági listákat készítettek.

Számítástechnika

A korpuszon kívül a COBUILD-projektumban a számítástechnika is jelentős szerephez jutott: a számítógép nagymennyiségű nyelvi adatot tároló, kereső, osztályozó, szortírozó stb. képességét különböző programok segítségével használták ki.

A korpusz összeállításával és az adatbázis növekedésével párhuzamosan számítógépes programokat írtak a szótári adatok képernyőn vagy nyomtatott formában való megjelenítésére.

Ugyancsak számítógépes programok készítették automatikusan a minden egyes szóhoz nyomtatott utalójegyzeteket, amelyek nagymértékben segítették a lexikográfusok munkáját. A szótári adatbázist a számos rendelkezésre álló program segítségével különböző formában lehetett „kikérdezni”, például szintaktikai szerkezet vagy szinonimák alapján.

A szótárba kerülő információ egy részét – definiálás, grammatikai információ, szemantikai mező-címkék – természetesen nem lehetett automatizálni, ezért a manuális munkát, valamint az elemzést segítő eszközöket fejlesztettek ki. Ezek között fontos szerepe volt a KWIC-konkordanciát készítő programnak, amely más módon kimutatathatatlan nyelvi minták azonosítását tette lehetővé.

Végül az adatbázist ugyancsak a számítógép segítségével vizsgálták felül, mielőtt kivonatozták volna belőle a szótárat.

Szótárkészítés

Zgusta (1970) a szótárkészítés folyamatát három szakaszra bontja: *a)* adatgyűjtés; *b)* szócikk kiválasztása; *c)* szócikk alkotása (fogalmazás).

a) A COBUILD-projektumban az adatgyűjtés feladata nem hárult a lexikográfusokra. Ők a 7,3 millió szövegszót tartalmazó korpuszból elkészített konkordanciákat kapták meg mikrofényképen vagy nyomtatásban.

Ezúttal konkordanciák töltötték be azt a szerepet, amit a korábbi lexikográfiában az idézetek, és ezek voltak a COBUILD-projektum lexikográfusainak fő eszközei. Amennyiben a korpuszbeli adat egyértelmű volt, mindig meghatározó volt a szócikkre gyakorolt hatása.

A szabványos konkordancia-sorban a keresett (kulcs-) szó középen helyezkedett el és 100 karakterből állt. A sorok bal oldalán különböző kódok utaltak a szöveg néhány jellemzőjére: írott vagy beszélt nyelvi adatról volt-e szó, a szerző nemzetisége, a kiadás helye, és hogy melyik konkrét szövegből származik az idézet. Így a lexikográfus ezek tudatában végezhetette el az elemzést.

A kötőszó és más hasonló elemek esetében, amelyek elemzésére hosszabb kontextusra volt szükség, külön, hosszabb konkordancia-sorokat készítő programot írtak. Ugyanez a program tette lehetővé a konkordancia-sorok ábécébe rendezését, így például a baloldali kollokációk – mint az előljárók, determinánsok, vagy az egyéb lexikai elemek – sokkal könnyebben voltak azonosíthatók.

b) A lexikográfus következő feladata – Zgusta értelmében – a szócikk kiválasztása. A Cobuild-nél a szavakat (szócikkeket) kiosztották a lexikográfusoknak a hozzájuk tartozó konkordanciákkal együtt. Ezén a ponton a lexikográfus fő feladata az volt, hogy ellenőrizze, hogy az adott szó(cikk) minden (ragozott) formájához rendelkezésére állnak-e a konkordanciák: főnevek esetében egyes és többes szám, a melléknevek alap-, közép- és felső fokú alakjai, az igéknél pedig minden igeidő és igemód.

c) A lexikográfus következő feladata a szócikk-alkotás (fogalmazás). Az előbbi szakaszban végzett ellenőrzés során, a különböző alakok gyakoriságának összehasonlításánál már vázlatos képet lehetett alkotni a kiemelkedő szófajokról, illetve egy bizonyos szófaj alkategóriáiról. A kollokációs adatok jelentős segítséget nyújtottak a korpusz-adatok elemzésénél.

A konkordanciák áttekintését követően kiválasztották a megfelelő illusztráló példákat. Minden egyes szó vagy jelentés első példamondata a jellegzetes használatot (szintaktikai magatartás, kollokáció) kellett szemléltesse. Az utána következő példák a különböző szintaktikai mintákat (további kollokációkat stb.) rögzítették. A konkordanciák közül kiválasztott példákat – kivételes esetektől eltekintve, amikor túl kevés vagy egyedi példa volt a korpuszban – nem változtatták meg semmiféle módon.

Miután a szócikket illusztráló példákat kiválasztották, ezeket szemantikai alapon csoportosították és ott, ahol a szófajbéli különbségek vagy a szintaktika megkövetelte, alkategóriákat hoztak létre. A kategóriák rendezésénél az előfordulás gyakorisága volt a meghatározó szempont, és a konkrét jelentések az elvont jelentések elé kerültek.

A csoportosítások és ezek rendezése után következett minden kategóriának és alkategóriának a definiálása. A Cobuild sajátos definiálási módszert alkalmazott, amely pontosságra és egyértelműsége törekedett. A hagyományos *jelentés meghatározásról a használat magyarázatára* áthelyezett hangsúly teljes egészében új definiálási stílust teremtett meg. A szócikk definíciójának szerkezeti követelményét úgy határozták meg, hogy egy *genus proximum* mellett elegendő *differentia specifica* legyen ahhoz, hogy a szócikket meg lehessen különböztetni a rokon értelmű szavaktól.

Az utolsó simításokat a főlérendelt szó, szinonimák, antonimák hozzárendelése, valamint a kategóriák és alkategóriák megszámozása képezte. A folyamat végén számítógépes programok végezték el az adatbázis szótárrá alakítását.

5. Hatások

A COBUILD-projektum forradalmian új lexikográfiát teremtett meg, amely a későbbiek során megjelent szótárakra is hatással volt. Jellemzőit a következők szerint foglalhatjuk össze:

1. A korpuszból nyert információ alapján a jelentés-rendezésben gyakorisági szempont érvényesül.

2. Szintén a korpusz-adatok tették lehetővé, hogy egész szintagmák jelenjenek meg szócikként. A több szóból álló konceptuális egységek felfedezése annak köszönhető, hogy a konkordanciák láthatóvá tették a rendszerességgel egymáshoz kapcsolódó szavakat. Ez nagy segítség a felhasználó számára, akinek nem kell minden alkotóelemet külön felkutatnia, mintha azok szabadon, minden megkötöttség nélkül kombinálódhatnának. Például a *have a think* lexikális egységként jelenik meg az újabb szótárakban.

3. A nagymennyiségű korpuszadatok sokat segítenek a kétértelműségek feloldásában horizontálisan – szinonimák között – és vertikálisan – a többjelentésű szavak egyes jelentései között. A korpusz-előtti időkben az azonos szemantikai területhez tartozó szavak meghatározását szinonim definíciókkal oldották meg.

4. A definíciók megfogalmazását a tipikus kontextusra alapozzák. Következésképpen megváltozott a definíciók nyelvezete, és a szótárírás metanyelvét felváltotta a természetes szöveg vagy nyelvezet. A definícióknál érvényesülő másik szempont, hogy azok a lehető legtöbb információt tartalmazzák az adott szó lexikai, szintaktikai és

kontextuális környezetéről. A definícióknál már nem arra törekcsenek, hogy azok annyira általánosak legyenek, hogy minél több használatot lefedjenek, hanem sokkal inkább a jellegzetes, tipikus használatot fogalmazzák meg. Ennek megvannak a maga veszélyforrásai, hiszen az ilyen definíciók túlságosan szűkek lehetnek.

5. A szótárak leglátványosabb átalakulását a korpuszból hozott példák érzékeltetik, ami az eredeti, autentikus példák iránti elkötelezettséget tükrözi. A korábbi szótárak kitalált példái a szótárkészítés azon elvárásának próbálták megfelelni, hogy a lehető legkevesebb helyen a lehető legtöbb információt közöljék. Ezért a példamondat egyszerre több funkciót kellett ellásson. Mindkét megközelítésnek vannak előnyei és hátrányai, a megoldást azonban nem az jelenti, hogy választani kell a két lehetőség között. Manapság a lexikográfusok egyetértenek abban, hogy amikor a korpusz olyan példákat kínál, amelyek minden szükséges (fontos) részletet megvilágítanak, nincs miért más eszközhöz nyúlni. Más esetekben pedig az autentikus mondatok részleges módosításával lehet példákat kellően informatívvá tenni.

6. Az újabb szótárakban a korpusz-adatok gyakorisági információja nem csupán a jelentés rendszerezésénél játszik jelentős szerepet. Fontos információt közöl arról is, hogy a szócikként szereplő szó milyen gyakorisággal fordul elő a nyelvben.

7. Korábban még az autentikus nyelvi adatra támaszkodó szótárak is kizárólag írott nyelvi adatokat használtak fel a szótáríráshoz. A korpusz-alapú megközelítés tette először lehetővé, hogy a nyelvhasználat egyik fontos aspektusa, a beszélt nyelv is megjelenjen szótárakban, hiszen a lexikográfiában használt korpuszok mindegyike tartalmaz megfelelő mennyiségű és minőségű beszélt nyelvi adatot.

8. Szintén korpuszok segítségével lehet nyelven kívüli jellegzetességeket – mint pl. regiszter, regionális változatok vagy nyelvhasználati kontextus – megbízhatóan igazolni.

A korpusz-lexikográfia eszközei és módszerei a nyelvoktatást is befolyásolják, egyrészt a szótárak, másrészt pedig a korpusz-módszerre alapozott nyelvoktatás révén. Ez a módszer Tim Johns nevéhez kötődik, aki ezt adat-irányítású tanuláshoz (*data-driven learning* – DDL) nevezte el. „(...) a nyelvtanuló lényegében kutató, akinek munkáját a nyelvi adathoz való hozzáférés kell irányítsa – innen a megközelítés leírására megfogalmazott ‘adat-irányítású tanulás’ kifejezés.” (Johns 1991a: 2)

A DDL lényegét két elem képezi: az egyik az autentikus nyelvi adat, a másik a felfedező, induktív módszer. Az autentikus nyelvi adatot korpuszból nyert konkordanciák adják. A módszer pedig, amely a konkrét adatból az általánosítás felé halad, nem a DDL találmánya, és első látásra nincs is benne semmi újdonság. A valóságban azonban ez a korábban és máshol is alkalmazott megközelítés mindig szabály-elrejtésre támaszkodik: az oktató (tananyagszerző) az éppen aktuális, általa ismert szabályhoz kitalál néhány példát, amelyekben az konkretizálódik. A tanuló ellenkező irányba haladva a példából kikövetkezteti, rekonstruálja a szabályt. Az induktív módszeren belül a DDL attól más, hogy a nyelvi adatot tekinti elsődlegesnek. Egy probléma felmerülésekor a korpuszból előhívott eredeti konkordancia előre nem sejthető nyelvi mintá(ka)t hoz felszínre, amelyekben a tanuló gyakran szótárakból és más referenciáművekből hiányzó magyarázatokat fedez fel és fogalmaz meg.

Elvek és módszerek tekintetében a DDL és a COBUILD-projektum között számos kapcsolódási pont van. A projektumban használt KWIC-konkordancia módszerét a DDL átvette, azonban az így nyert adatokat nem dolgozta fel, hanem közvetlenül a nyelvtanuló elé tárta. A COBUILD-nél a szerkesztők által betöltött közvetítőszerep a

nyelvi adat és a felhasználó között tehát kimarad, hiszen a DDL – abból a meggyőződésemből kiindulva, hogy a hatásos nyelvtanulás sikeres nyelvészeti kutatás eredménye – közvetlenül exponálja a nyelvtanulót az autentikus nyelvi adatnak. Ebben a kutatásban a konkordanciának az a szerepe, hogy stimulálja az induktív tanulási stratégiáknak – különösen a hasonlóságok és eltérések észlelésének, valamint a hipotézis megfogalmazásnak és ellenőrzésének – a kifejlődését.

A DDL és a COBUILD között azonban hatalmas aránybeli különbségek vannak: „a DDL egyszerű kisipari vállalkozás a COBUILD-projektumba fektetett hatalmas erőforrásokhoz képest” (Johns 1991b: 30). A COBUILD-projektum kezdetén elérhető, de nagy teljesítménynek számított a 6 millió szövegszóból álló korpusz. Ez akkora mennyiség volt, amelynek a tárolása és számítógépes feldolgozása a COBUILD-csapat akkori meglátása szerint megoldható volt. Mára a DDL-ben használt, nem túl bonyolult programok másodperceken belül megbirkóznak ekkora mennyiségű adattal, időközben pedig a COBUILD korpuszaként ismert Bank of English 500 millió szövegszóra bővült.

A kialakult gyakorlat szerint leggyakrabban a következő területeken alkalmaznak konkordanciákat a nyelvtanításban:

- szemantizálás (ismeretlen szó szövegtörzse alapján való értelmezése);
- szóképzés (pl. *ic / *ical végződésű szavak hasonlósága és különbözősége);
- kollokációk (tapasztalataink szerint a nyelvtanulókat meglepetik például azok a kollokációk, amelyek – elvárásaiktól eltérően – a *handsome* melléknévvel fordulnak elő);
- szinonimák (pl. *almost – nearly; exactly – precisely* kontextusainak vizsgálata);
- poliszémia (jelentések identifikálása és csoportosítása, pl. *sole, put up*);
- szemantikai mezők (pl. a *grin-giggle-chuckle* tipikus szövegtörzse).

Néhány példa illusztrálásul

I. Az alábbi konkordancia-sorokban:

a) a *book* hány különböző szófajként jelenik meg?

b) a *book* főnév hány különböző jelentését tudja elkülöníteni?

<p>1 shareholders' funds after a £27m book 2 ers. Ms Kennedy, who is writing a book 3 nearly £700m for a company with a book 4 Dalgety will retain assets with a book 5 d a way with words. He even had a book 6 er immortalised in the title of a book 7 USSR for Publishing, Printing and Book 8 thousands of copies of the banned book 9 the Prince of Wales's bestselling book 10 to face outwards. <p> `No one can book 11 ening </hl> <st> <p> HER contacts book 12 er aside, Branch out with Cookery Book 13 made, but Distant Relative could book 14 850-£950m _ 2.5 times its current book 15 whose shrewd reading of the form book 16 PHIL SHAW </bl> <st> <p> THE FORM book 17 home their cases. And if the form book 18 be for a Readers Digest gardening book</p>	<p>gain on the deal. At 108p and nea on women in the criminal justice value of £200m _ we've acknowledg value of £11m under the sale term of `poetry' published during his of photographs. <p> They must als distribution. <sect> Home News Pa Spycatcher was awarded £1,725 leg A Vision of Britain. <p> But a na a spot for two consecutive issues was known to be extensive, but wh 2, published in aid of Save the C his transatlantic ticket by winni value. Yesterday's fall in bank s has been greatly instrumental in proved a poor guide yesterday whe is to be believed, Nashwan is cle which can be paid for by Barclayc</p>
---	--

19 d of its chain for less than half book value underlined the plight of th
 20 independent's health page, for her book Who Cares; Looking After People a
 21 head. At least one has closed his book because he risks losing so much c
 22 it is illustrated in an important book on the craftsman _ Thomas Tompion
 23 ning Standard group is to put its book publishing interests into Chapman
 24 ard, the prop ran a light-hearted book on the likely punishment and gree
 25 inly suit the Jaguar management's book and has less potential for politi
 26 est league is celebrated in a new book that is an essential purchase for
 27 oman tore up her poll tax payment book at the conference rostrum yesterd
 28 R Dowling" in the medical record book that accompanied Laurence Todd's
 29 second prize; not Jim Rosenthal's Book of Banal Alliteration, but two ti
 30 coming the next chapter in the SA book _ not the SARB's _ would have bee
 31 s company would show only a small book loss after expenses, taking accou
 32 issue campaigning beyond the text book by forcing the Government to take
 33 ed details of the contents of the book in April 1986 and The Sunday Time
 34 ve to be able to show friends the book with their own clock illustrated
 35 op publication of extracts of the book in several national newspapers.
 36 He linked public readings of the book in New York with the rape of a yo
 37 ul Rupert Murdoch, is back in the book business with a venture that link
 38 ndemned by all of society and the book banned. <p> But Sheikh Deedat, wh
 39 LISTER & ANDREW WARD from the book Barnsley _ A Study in Football 19
 40 s the game represents a chance to book his ticket for Sunday's Nehru Tro
 41 in all their remaining matches to book their passage to Italy. <sect> Sp
 42 an, far from the turmoil over the book 's publication, he had been able t
 43 <p> Taking a leaf from the IMF's book, the volume of new roubles would
 44 in the 1960s which led to a major book, Land-Use in the United States.
 45 is on the naive side. <p> But the book, published next Thursday by Centu
 46 itten undertaking not to sell the book, but Peter Marsh, 45, who owns Bi
 47 nted wares. <p> At one end of the book-strewn, red baize-covered table w
 48 ol) limited his use of the cheque book. <p> Only those with short memori
 49 s, Durie needed to upset the form book. For half an hour or so she had B
 50 he flies in the face of the form book. `I think a lot more about it tha
 51 ent for Sid to reach for his pass book. <p> For cash-rich institutions t
 52 the good old post office savings book. But, while it attracts 14 per ce
 53 eaders Digest on the sales of the book. `We have received some complaint

II. Fogalmazza a chloroplasts szó meghatározását a konkordancia-sorokból kiolvasható információ segítségével.

1 hondria and chloroplasts carry their own DNA, which is circular and unlike nuclea
 2 hondria and chloroplasts, also contain certain genes. Phenotypes determined by th
 3 hondria and chloroplasts, such as cytochromes, are coded by genes of nuclear DNA.
 4 rophyll and chloroplasts, and reproduce by both asexual and sexual means. Most fun
 5 n bacteria, chloroplasts in plants, and mitochondria in both plants and animals. S
 6 roplast Chloroplasts, in which the entire process of photosynthesis occurs, ar
 7 t extracted chloroplasts still could release oxygen from water in the presence of
 8 d to light. Chloroplasts generally are 4 to 6 microns in length, 1 to 2 microns in
 9 ort system. Chloroplasts also produce protein molecules by means of their own DNA
 10 ized in the chloroplasts. Sucrose, a sugar, is the main form of translocated carbo
 11 tion in the chloroplasts; such plants virtually show no photorespiration. They are
 12 ly in those chloroplasts which were exposed to light. Chloroplasts generally are 4

III. Mely szavak hiányoznak az alábbi sorokból? A lehetséges válaszok jelentésben nagyon közel állnak egymáshoz, ezért a kiválasztásnál ellenőrizze, hogy tökéletesen illeszkedjenek mindhárom mondatrészletbe.

some critical sensitivities, for example, to
ls infected with rabies virus show dramatic
withdrawn by the manufacturers, pending

in exchange rates or interest rates. On the criticism of the M
in their behaviour". Ariadne announced that the pictures on t
in the prescribing information issued to doctors. A severe all

of 20th century wonder drugs, 19th century
he way we live – originally through general
inical studies in America and Europe, show

in sanitation did more for the health of the nation. Let's get
b in diet and hygiene, more recently through changes in educ
in mood, performance and stamina produced by ginseng. T

this respect, scientists are aided by recent
research, using spinoffs from the constant
se and US engineers have made important

in X-ray techniques which provide a new view of the structur
in higy energy physics? That's one of many questions being
in understanding how buildings behave in earthquakes. The

e particular segment. This leads to random
cause havoc to sugar beet, for instance.
e newly-discovered flashes could be weak

in the numbers of alternative variants making up gene famil
in market prices of some produce also make it difficult to as
in this object. But Manchester's team has remeasured the p

New
t day of the show, in Ghent, to look at new
levels of risk is most obvious for accidents,

in resits will solve only one of the problems that face the de
in materials science, biotechnology, microelectronics and en
in medical thinking throughout the last two centuries have in

Szavak: *advances, changes, developments, fluctuations, improvements.*

Egy konkordancia-program a megfelelő korpusszal olyan eszköz a nyelvtanuló vagy a nyelvtanár számára, amely minimum egyenrangú a tanulói szótárakkal, nyelvtankönyvekkel vagy más forrásmunkákkal. Ez nem azt jelenti, hogy ezek felett áll, csupán azt, hogy többlet- vagy kiegészítő információt adhat egy szóról (stb.) azáltal, hogy azt konkrét használatában szemlélteti.

A szótárak vagy nyelvtankönyvek általában világosan megfogalmazott magyarázatokat tartalmaznak, ennek ellenére nincsen garancia arra, hogy azok kellően érthetőek. Ezt a konkordanciák sem biztosítják, azonban a konkordanciák tanulmányozása motiválóan hat a nyelvtanulókra abban, hogy felállítsák saját hipotézisüket, majd ellenőrzik azt. Ez a tapasztalat pedig a nyelvi tudatosságot fejleszti, amely helyes nyelvhasználatot eredményez.

Az alábbi konkordancia tanulmányozásából nyilvánvalóvá válik, hogy a *set in* nem egyszerűen a *start* vagy a *begin* szinonimája.

1 d. Clearly some deterioration has	set	in."	<p> He said that Sky `is our
2 gated disaster only seems to have	set	in	from 1942 onwards. <p> For all
3 d passive until error and madness	set	in	near the end; then she sang wit
4 ally) and a deterioration in mood	set	in	owing to the threatening extens
5 rograde development which has now	set	in"	<p> Opponents of the regime t
6 complications are only likely to	set	in	if the infection has been prese
7 he foot-rot which was starting to	set	in.	Another problem was the oedema
8 <p> The loss of confidence which	set	in	after Stalingrad was not least
9 table decline in confidence which	set	in	during the following weeks, as

Ha megnézzük az alanyokat, felfedezzük, hogy azok kizárólag negatív jelentésűek, így szokásos kollokációi miatt a *set in* jelentése nem semleges: rossz dolgok *set in*. Ezt a jelenséget – amikor tehát egy szó tulajdonképpeni jelentését környezete határozza meg – nevezi Louw (1993) Sinclair egy korábbi (1988) szóbeli közlése után *szemantikus prozodiának*.

A szemantikus prozódia tanulmányozását a korpusz-lexikográfiából átvett eszközök és metodológia tették lehetővé, és ennek felfedezése adhat választ a nyelvtanulók által gyakran feltett kérdésre is, hogy ti. miért nem lehet egy szót, szerkezetet stb. egy másik szintaktikailag és szemantikailag helyesnek látszó változattal helyettesíteni.

6. Összegzés

Az utóbbi 20 év lexikográfiájában bekövetkezett legjelentősebb változást a korpusz-adatok felhasználása jelentette a szótár-készítés folyamatában. A korpusz-lexikográfia elsősorban a pedagógiai vagy tanulói szótárak szerkesztésében jelent meg önálló műfajként. Hatása mélyreható volt, bár teljes egészében nem zajlott még le. A korpusz-összeállításban felmerülő új szempontok, valamint új korpusz-elemző, korpusz-feldolgozó eszközök (programok) javítani fogják a szótárak minőségét.

A lexikográfia egyike azon tudományágaknak, amelyek profitálnak a számítógépes nyelvi adatelemzésből, valamint a rendelkezésre álló nagymennyiségű nyelvi adatokból. A korpusz-alapú lexikográfiában lényeges fontossága van a korpusz méretének. Jeremy Clear (1996) mutatott rá, hogy ahhoz, hogy egy fejlett természetes nyelv funkcionális összetettségét megvilágítsuk, hatalmas mennyiségű korpusz-anyagra van szükség.

A korpusz-alapú lexikográfia fő eszköze ma is a KWIC-konkordancia. A konkordancia-programok azonban sokat fejlődtek, és az alapkövetelményekbe már beletartozik a többszavas keresést, a szófaj-meghatározás szerinti keresést, a lemma szerinti keresést stb. lehetővé tevő kiegészítő eszközök. Ezekre az elemzést segítő eszközökre szükség is van a mai korpuszok méretére való tekintettel. A nagyméretű (és jó) korpuszok csupán az előfeltételét biztosítják annak, hogy a jövőben készülő szótárak jobbak legyenek.

IRODALOM

- Clear, J. (1993) „The British National Corpus”. In: Landow, G. P. – Delany, P. (szerk.) *The Digital World: Text-based Computing in the Humanities*. Cambridge: MIT Press. pp. 163–187.
- Clear, J. (1996) „Technical Implications of Multilingual Corpus Lexicography”. *International Journal of Lexicography* 9/3. pp. 265–273.
- Crystal, D. (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.
- Johns, T. (1991a) „Should You Be Persuaded – Two Samples of Data-driven Learning Materials”. In: Johns, T. – King, Ph. (szerk.) *Classroom Concordancing. ELR Journal* Vol. 4. pp. 1–13.
- Johns, T. (1991b) „From Printout to Handout: Grammar and Vocabulary Teaching in the Context of Data-driven Learning”. In: Johns, T. – King, Ph. (szerk.) *Classroom Concordancing. ELR Journal* Vol. 4. pp. 27–37.
- Landau, S. (1984) *Dictionaries. The Art and Craft of Lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Louw, B. (1993) „Irony in the Text or Insincerity in the Writer? The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies”. In: Baker, M. és társai (szerk.) *Text and Technology. In Honour of John Sinclair*. Philadelphia–Amsterdam: Benjamins. pp. 157–176.
- Meijs, W. (1992) „Computers and Dictionaries”. In: Butler, Ch. S. (szerk.) *Computers and Witten Texts*. Oxford–Cambridge: Blackwell. pp. 141–165.
- Rundell, M. (1998) „Recent Trends in English Pedagogical Lexicography”. *International Journal of Lexicography* 11/4. pp. 315–342.
- Sinclair, J. (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (szerk.) (1987) *Looking Up. An account of the COBUILD Project in lexical computing*. London: Harper & Collins.
- Zgusta, L. (1970) *Manual of Lexicography*. The Hague: Mouton.

A LibroTrade Kft. ajánlja

Hessky Regina	<i>Német–magyar kéziszótár</i>	4800 Ft
Pálfy Miklós	<i>Francia–magyar kéziszótár</i>	3800 Ft
Jean Perrot	<i>Magyar-francia kéziszótár</i>	5600 Ft
Bajczy Tünde	<i>Funny Stories and Anecdotes at elementary level</i>	1250 Ft
Ádász–Kerekes	<i>Funny Stories and Anecdotes at intermediate level</i>	1450 Ft
	<i>Pitman Esol Elementary</i>	
	<i>gyakorlókönyv az alapfokú angol nyelvvizsgára</i>	1120 Ft
	<i>Pitman Esol Intermediate</i>	
	<i>gyakorlókönyv a középfokú angol nyelvvizsgára</i>	1120 Ft
Frommherz	<i>Német nyelvű szókincsfejlesztő alapfokon</i>	1250 Ft
Dóka Dezső	<i>Német nyelvű szókincsfejlesztő középfokon</i>	1450 Ft
Sándor Anna	<i>Holland nyelvkönyv</i>	1400 Ft
Sándor Anna	<i>Holland nyelvkönyv kazettája</i>	560 Ft

A könyvek megrendelhetők, illetve megvásárolhatók:

LIBROTRADE KÖNYVRÉSZLEG

1173 Budapest, Pesti út 237.

Tel.: 258 1463; Fax: 257 7472

E-mail: books@librotrade.hu



Az Oxford University Press ajánlata:

Megjelent az

Oxford Advanced Learner's Dictionary CD-ROM

New Edition

Gyorsabb, könnyebben kezelhető és tele van új ötletekkel.
Még több szó és példa található rajta, mint az előző CD-ROM-on.

Minden szó kiejtése hallható.

Közvetlen kapcsolat alakítható ki a szövegszerkesztővel,
web keresőprogramokkal, az Internettel és az e-mail rendszerrel.

Interaktív kiejtésellenőrző és gyakorló program.
Videoklippek több, mint 60 nehezen elmagyarázható ige illusztrálására.

Helyesírás ellenőrző program.

Színvonalas szókincsfejlesztő játékok.

Több mint 500 kinagyítható interaktív fénykép és illusztráció.

Kapható a Librotrade Kft. forgalmazásában a könyvesboltokban.

BOGNÁR JÓZSEF

Elgondolkoztató

Mi jár a magyar fejében, mikor azt mondja angolul, hogy...

Indíték

Harminc éve figyelem azt a szűnni nem akaró, évről évre újratermelődő jelenséget, hogy az ország különböző középiskoláiból érkező, többszörös túljelentkezés szűrőjén keresztül felvett hallgatók angol nyelvi tudásszintje nem mutat különösebb javulást (Bognár 1998a).

A *Miért?* feszegetésekor azt az alapos okot most már akár el is lehet felejteni, hogy felvétel előtt, a tanárképzés során és azt követően a tanulóknak nincs lehetőségük angol nyelvterületen való tartózkodásra.

Az angol szaktanárképzés programjába a hagyományok útján beépült és intézményesen átörökített (Budai 1999), nemkívánatos hatásokkal nem kívánok foglalkozni ebben a dolgozatban, mert úgy vélem, sokkal szélesebb alapokon nyugvó, feltáró kutatást és őszinte elemzést kellene végezni ezen a területen, amely a költségvetési keretek hiányosságának elemzése mellett kitérne a programban résztvevő oktatók a tanárok angol nyelvi kommunikatív kompetenciájára is.

Az említett problémák közül néhány megoldásához, megítélésem szerint, elsősorban bölcs politikai döntéseken keresztül vezet az út, amelyek már középiskolás korban elősegítenék a szakmaválasztás prioritásrendjének módosulását is.

A szakmán belüli vizsgálatok igényét az oktatási folyamatban szerzett tapasztalatok és az elmúlt évek során az elsőéves hallgatókkal megíratott orientációs tesztek (Ellis 1995) eredményei vetik fel, és sürgetik. Mind a tantermi tapasztalatok, mind a teszt-eredmények azt mutatják, hogy lényegében – néhány ritka kivételtől eltekintve – ugyanazokkal a nehézségekkel találják szemben magukat a hallgatók, mint évtizedekkel ezelőtt. Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a szempontot sem, hogy ezek közül a hallgatók közül jó néhány közép- és/vagy felsőfokú angol nyelvvizsgával érkezik az egyetemre.

Multinacionális cégeknél végzett felmérések is azt mutatják, hogy az egyetemeken szerzett szakirányú nyelvvizsgák, amelyek a középfokú nyelvvizsgára épülnek, sem hoznak jelentős változást (Bognár 1998b).

Más szavakkal szólva: a meghirdetett állásokra pályázók annak az elvárásnak, hogy az angol nyelvet munkanyelvként, *az aláírás felelősségével* kellene használniuk, többnyire nem felelnek meg.

Gondolom, nem állok egyedül a fent említett tapasztalatokat illetően.

A probléma felvetése

A különböző felmérések azt mutatják, hogy elsősorban nem a szókészlet hiányosságai-
ból származnak az alapvető nehézségek. A tantermi tapasztalatok, a tesztek és a
tesztek követő interjúk figyelemre méltó szempontokat vetnek fel:

1. A tanulók *általában* statikus, szórványos ismeretekkel rendelkeznek a legfőbb
grammatikai szabályokról, de még azokat sem tudják *adekvátan hozzárendelni* a
random jelleggel változó *situációkhoz*.

2. A tanulók arról panaszkodnak, hogy nyelvi jelenségek rendszer-specifikus meg-
közelítésével – 4–12 év/heti 5–6 óra ellenére – *még nem találkoztak*.

3. Egyértelműen megállapítható, hogy még a legjobbak sem rendelkeznek az *angol
nyelvre jellemző rendszerszemlélettel*.

4. Egyértelműen megállapítható az is, hogy *az anyanyelvi rendszerszemléletük* is
rendkívül hiányos – inkább *érik*, mint *tudatosan* használják az anyanyelvüket.

5. A két nyelvi rendszer különböző szintjein – morfológia, szintaktika, szemantika
– mutakozó alapvető különbségeket nem ismerik, és a különbségek közötti interferen-
ciákat sem, valamint azt sem, hogy ezek a szintek egymással kölcsönhatásban működ-
nek. Ebből adódóan bánni sem tudnak velük. A fonológia szintjeit itt nem is említem.

6. Még soha nem hallottak arról, hogy a verbális kommunikáció folyamatában a
nyelvi kifejezőmód (felszíni struktúra) mögött, azzal kölcsönhatásban, *nyelvi gondol-
kodásmód* (mély struktúra) húzódik meg. Ennek az ismeretnek hiányában alakulnak ki
a hibridizáció (HUNGLISH) különböző változatai: *angol nyelvi kifejezésben magyar
nyelvi gondolkodásmód mutatható ki* (Bognár 1989).

7. Nem tudnak különbséget tenni maga a *nyelv* és a *nyelvhasználat* (kommunikáció)
között. Ennek eredménye az a tévhiedelem, hogy minél több szót tudnak, annál jobban
beszélnek angolul. És ebből a tévhiedelemből adódik többek között az a helyzet is, hogy
a legegyszerűbb szintaktikai struktúrákkal nem tudnak bánni. Még kevésbé tudnak
bánni az egyszerű szintaktikai struktúrákból szerveződött komplex struktúrákkal.

A hallgatóktól nyert visszajelzésekből okkal feltételezhető, hogy a középiskolai
angoloktatás is többnyire a szókincs-gyapartást tekinti elsőrendű feladatának. Ennek
nagy valószínűséggel abból a tanítási stratégiából eredő tévhiedelem lehet az oka, hogy
a szavak nagy statikus tömege öngenerálás útján aktivizálódik, és dinamikus kommu-
nikációvá transzformálódik.

A hallgatóktól nyert visszajelzésekből egyértelműen megállapítható, hogy ez a
tanítási stratégia életképtelen. Azokkal a hallgatókkal folytatott interjúk, akik valami-
lyen szinten beszélnek angolul, arról tanúskodnak, hogy az esetek legnagyobb többsé-
gében ezt a készséget nem az iskolákból hozzák magukkal.

Ehhez hozzájárul még az az ellentmondásos pedagógiai szemléletmód is, amely az
egyszerűtől a bonyolult felé haladó nyelvépítést teszi magáévá, és összekeveri a nyelvi
struktúrák egyszerűségét a közlemények szemantikai tartalmának egyszerűségével.

Nagy valószínűséggel feltételezhető, hogy ez is hozzájárul ahhoz a helyzethez, hogy
a dolgozatunkban következőkben idézett A és B csoport mondataival – amelyek sze-
mantikai tartalma egyszerűnek tekinthető –, még a legjobbak sem, vagy csak nehezen
tudnak megbirkózni. Ennek az a magyarázata, hogy gyakran az egyszerű, hétköznapi
közlemények kifejezéséhez a magyarok számára rendkívül komplex angol morfo-
szintaktikai struktúrák szükségesek.

Közbevetve hadd mutassak be egy példát:

Mióta kérdéseket tesznek fel neki, válaszol rájuk. A hallgatók többsége így fordítja le: *Since they ask him questions, he answers them.*

Látszólag minden rendben van. A valódi gond azonban az, hogy nincs az angol mondatban nyelvi hiba, de szembe találjuk magunkat dolgozatunk alcímének fordított alapállásával: Mi jár az angol fejében, mikor a magyar azt mondja neki angolul, hogy...

A válasz egyszerű. Ugyanis az angol azt érti, amit a magyar angolul mond neki, azaz: *Mivel* kérdéseket tesznek fel neki, válaszol rájuk.

És mivel az angol mondat nyelvileg hibátlan, miért kételkedne az angol abban, hogy a magyar fejben nem az jár, amit a magyar angolul mond neki?

És ezen a ponton felvetődik egy-két kérdés:

- Hogy is állnak az angolul tanuló magyarok az angol nyelvnek az aláírás felelősségével való használatával?
- Mit gondol az angol, mikor rájön, hogy a magyar fejében nem az jár, amit angolul mond neki, mondjuk, üzleti tárgyalás közben?

Látszólag ez nem a tanárképző szakma dilemmája.

És, másrészt – hogy folytassuk az eredeti gondolatmenetet – a hallgatók megoldásai az sugallják, hogy az interpretáció szintjén értik az angol mondatokat, de a magyar mondataik nem felelnek meg a magyar nyelvszokásoknak és/vagy stilisztikai elvárásoknak.

Megítélésem szerint ennek a helyzetnek a kialakulásához jelentős mértékben hozzájárul az a tendencia is, hogy az általános- és középiskolákban a tanárok angol nyelvű szerzők által írt könyveket használnak, amelyek nem veszik figyelembe azokat a két nyelv között meghúzódó, különböző szintű *interferenciákat*, amelyekkel a tanulók *konfliktus-pontként* találják magukat szemben. Ebből adódik, hogy a tanulók nem tudják elsajátítani az adott konfliktus-pontok feloldásának készségét.

Az, hogy az angol anyanyelvű szerzők nem veszik figyelembe a különböző szintű interferenciákat, teljes mértékben érthető, hisz' nem tudnak magyarul. Rendszerint nem is értik, mi baj van a „nehézféjű” magyarokkal, hogy egészen nyilvánvaló dolgokat sem tudnak felfogni.

Ugyanakkor jól ismert jelenség, hogy az anyanyelvét mindenki spontánul és reflexíven használja. Ebből következik, hogy azok a komplex angol nyelvi jelenségek, amelyek az angol anyanyelvűek számára hétköznapian egyszerűek, áthághatatlan akadályként – jéghegyszerűen – jelennek meg a magyar anyanyelvű tanulók előtt, akik látják a jéghegy csúcsát, de még felbecsülni sem tudják annak tömegét.

Hadd említsek néhány tipikus példát az angol anyanyelvű szerzők által írt tankönyvekből:

- Bemutatják az *infinitive*-et – azaz az *infinitive* egyik morfológiai struktúráját (általában: *write, give, buy* stb.) és annak néhány használati módját. De nem mutatják be az *infinitive* morfológiai struktúrarendszerét (lásd az 1. sz. mellékletet), és annak morfoszintaktikai implikációit, amelyek lehetővé tennék olyan dinamikus, interface-szemléletet hordozó, kognitív tanulási stratégia kimunkálását, amely bepillantást engedne az angol nyelvi gondolkodásmód mechanizmusába.

- Bemutatják a *gerund*-öt – azaz a *gerund* egyik morfológiai struktúráját (általában: *writing, giving, buying* stb.) és annak néhány használati módját –, de nem mutatják be a *gerund* morfológiai struktúrarendszerét (lásd a 2. sz. mellékletet), és annak morfo-

szintaktikai implikációit, amelyek lehetővé tennék olyan dinamikus, interface-szemléletet hordozó, kognitív tanulási stratégia kimunkálását, amely bepillantást engedne az angol nyelvi gondolkodásmód mechanizmusába.

• Bemutatják a *Tense*-ek morfológiai jellemzőit – általában külön-külön –, és természetesnek veszik, hogy a magyar tanulók jól fognak tájékozódni az angol *Tense-rendszerben*, és könnyedén elboldogulnak a *Sequence of Tenses* keresztretjvényében (lásd a 3. sz. mellékletet)

Ez a megközelítés természetesen nem teszi lehetővé olyan dinamikus, interface-szemléletet hordozó, kognitív tanulási stratégia kimunkálását, amely bepillantást engedne az angol nyelvi gondolkodásmód mechanizmusába.

Ide kívánczik egy anekdotának beillő, de valóban megtörtént esemény, amely jól érzékelteti a két nyelvi rendszer nyelvi gondolkodásmódja és nyelvi kifejezésmódja közötti alapvető konfliktust. Egy amerikai nyelvész, nevezzük George-nak, vendégprofesszorként érkezett a tanszékre, azzal a másodlagos szándékkal, hogy megtanul magyarul. Egy alkalommal az alábbi magyar mondatokat kellett angolra fordítani:

1. Azt mondja, *ír*. ⇒ She says she *is writing*
2. Azt mondja, *ír* egy órája. ⇒ She says she *has been writing* for an hour.
3. Azt mondta, *ír*. ⇒ She said she *was writing*.
4. Azt mondta, *ír* egy órája. ⇒ She said she *had been writing* for an hour.

George hosszasán, mélyen elgondolkozva, rám nézett, és megszólalt: Szóval, Joe, jól értem, ugye? Az *ír* jelentheti azt is, hogy *is writing*, *has been writing*, *was writing* és *had been writing*? Én: Igen, de különböző szituációkban. George: De *jelentheti*, igaz? Én: Végső soron, jelentheti – persze különböző szituációkban. George: OK, Joe. Elhiszem neked. De azt mondd meg nekem, Joe, *ti magyarok* akkor hogy értitek egymást?

• Az angol anyanyelvű szerzők által írt tankönyvek mellékesen utalnak arra, hogy létezik *causative* az angolban, és ennek bizonyítására bemutatnak egy példát is: *He has his hair cut*. – valami rejtélyes módon mindig ugyanazt, vagy valami olyant, amely legkevésbé alkalmas a *causative* komplex kérdésének (Bognár 1998a) bemutatására –, és arra számítanak, hogy a magyar tanulónak nem lesz különösebb gondjuk a műveltetés kifejezésével és használatával.

Nem is csoda, hogy az angol anyanyelvű szerzők számára a műveltetés kifejezése nem jelentős kérdés.

Steve Starkey (1988, személyes közlés), amerikai nyelvész, aki történetesen jól beszélt magyarul, azt mondta egy alkalommal, mikor a műveltetés problematikájáról beszélgettünk: „I have serious reservations as to whether English has causative at all. Hungarian obviously does. But English in my opinion only has a number of structures which approximate the causative relationship through verbs such as have, get, make, cause, etc.”*

* Az idézet a szerző *Contrastive Study of Hungarian and English Languages* című könyvéből származik (Dialóg Campus Könyvkiadó: Budapest–Pécs, 2000): „Komoly fenntartásaim vannak azt illetően, hogy az angolban egyáltalán van-e *causative*. A magyarban nyilvánvalóan van. Az angolban, véleményem szerint, jó néhány olyan struktúra van, amelyek *causative* viszonyokat olyan igéken keresztül közelíti meg, mint például a *have, get, make, cause* stb.”

Természetesen figyelembe kell venni azt is, hogy az angol anyanyelvű szerzők által írt tankönyvek mellett feltételezhetően ott vannak azok a tanárok is, akik ezeket a könyveket beviszik a tanterembe.

Példák

A dolgozatot, mint ahogy a címe is mutatja, elgondolkoztatónak szánom, és nem kívánom itt felsorolni az összes magyar–angol kontrasztív jelenséget. Az sem áll szándékomban, hogy valamelyikkel részletesen foglalkozzam.

Ízelítőnek azonban bemutatnék néhány figyelemre méltó példát:

A. Tesztmondatok

1. Miután feltették neki a kérdéseket, válaszolt rájuk.
2. Mikor feltették neki a kérdéseket, válaszolt rájuk.
3. Mióta feltették neki a kérdéseket, válaszolt rájuk.
4. Mióta feltették neki a kérdéseket, válaszol rájuk.
5. Mióta kérdéseket tesznek fel neki, válaszol rájuk.
6. Most hogy feltették neki a kérdéseket, válaszol rájuk.
7. Most hogy kérdéseket tesznek fel neki, válaszol rájuk.
8. Majd ha feltették neki a kérdéseket, válaszolni fog rájuk.
9. Amikor majd kérdéseket tesznek fel neki, válaszol rájuk.

Az A. csoportba tartozó mondatok (1–9.) szókészlete gyakorlatilag két szóból áll: *ask* és *answer*. Tehát nyugodtan állíthatjuk, hogy nem a szótudás hiányából származnak a nehézségek.

Felvetődik a kérdés, hogy vajon a 42 elsőévesnek – de évtizedekre visszamenően az elődeiknek is – durván 80%-a miért nem tudja megoldani a fenti feladatokat még részlegesen sem?

A választ az interjúk és a tesztet követő szemináriumok adják.

Általában még nem hallottak: *a)* a *Time* és a *Tense* közötti *fogalmi* különbségekről; *b)* az *igeidő* és a *Tense* közötti *fogalmi* különbségekről; *c)* a *cselekvés-relációk* \Leftrightarrow *igeidő*, valamint *d)* a *cselekvés-relációk* \Leftrightarrow *Tense* közötti *fogalmi* különbségekről; *e)* a *Tense marker*-ek morfoszintaktikai *kölcsönhatásairól* (Wolfram 1995), ami ugyancsak a *fogalmakban való gondolkodókészség* hiányosságaira mutat rá; *f.)* a *Tense System* rendszerszemléletéről, ami ugyancsak a *fogalmakban való gondolkodókészség* hiányosságaira mutat rá; *g)* az *igeidőrendszer* és a *Tense System* közötti *fogalmi* különbségekből származó belső ellentmondásokról és azok feloldási technikájáról; *h)* az *aktív-passzív cselekvésszemlélet* közötti *fogalmi* különbségekről.

Általában *a)* nem tudják helyesen értelmezni a *cselekvés-relációk* közötti különbségeket (lásd a 3. mellékletet); *b)* nem tudnak bánni a *direct-indirect object struktúrával* – különösen fennáll ez a helyzet a komplex szintaktikai struktúrákba beépülő passzív igei struktúrák esetében.

Mindez teljes mértékben nyilvánvalóvá is válik a B tesztmondatok megoldásában.

B. Tesztmondatok

1. What do you want to be asked?
2. Who asks to be told the truth?
3. Who would you like to be made to translate these sentences?
4. Who has had to be bought two pairs of shoes this year?
5. Who has to buy two pairs of shoes?

6. Whom does he have to buy two pairs of shoes?
7. Have the police told you what happened in Oklahoma City?
8. Have the police tell you what happened in Oklahoma City.
9. Why did not wanting to live occur to her?
10. Why did wanting to live not occur to her?
11. Why didn't she insist on not being told the truth?
12. Whom would you like to be told what?
13. Who is known not to expect to be loved but to insist on being respected?
14. He said he could not be prevented from doing what he wanted to do.
15. In spite of having been sent to London several time in the recent years, he has not been able to learn English well.
16. Without having been informed regularly about the events, he could not have made appropriate decisions.
17. Who is said to have been made to translate these sentences?

A B csoport vonatkozó példáinak esetében az *aktív-passzív cselekvésszemléletek helyes értelmezésének* hiánya miatt a következő tapasztalható:

a.) A magyarról angolra fordítás esetén a hallgatók nem ismerik fel az aktív-passzív cselekvésszemléletek különbségét; és azt a magyar mondatot: *Kinek kell cipőt venni?* rendszerint úgy fordítják: *Who has to buy a pair of shoes?*, ami helytelen fordítás, mert azt mutatja, hogy a hallgató nem ismerte fel a passzív cselekvésszemléletet a mondatban, és az ő angol mondata azt jelenti, hogy: *Kinek kell cipőt venni?* ahelyett, hogy azt fordította volna, hogy: *Who has to be bought a pair of shoes?*

A gondok ezzel még nem érnek véget, mert ugyan azt a magyar mondatot: *Kinek kell cipőt venni?* a hallgatók úgy fordítják: *Who has to buy a pair of shoes?*, ami jó megoldás, de azt még a legjobbak is csak nehezen látják be, hogy a fenti magyar kérdésnek van még egy értelmezése, amelynek a fordítása: *Whom does he have to buy a pair of shoes?*

Ez a nehéz belátás feltehetően az anyanyelv tudás hiányosságából adódik, mert még a IV–V. éves hallgatók esetében is gyakran előfordul az az érvézés, hogy „én azt azért jónak érzem”.

Mikor azonban bizonyítást nyer, hogy a két magyar mondatnak: *Kinek kell cipőt venni?* és *Kinek kell cipőt venni?* három angol mondat felel meg: *Who has to be bought a pair of shoes?*, valamint *Who has to buy a pair of shoes?* és *Whom does he have to buy a pair of shoes?*, belátják, hogy a kollokvialis nyelvhasználat az aláírás felelőségének szintjén nemcsak az angolban, de a magyarban sem állja meg a helyét.

b) Az angolról magyarra fordítás esetén, úgy tűnik, a hallgatók az *interpretálás* szintjén értik az angol mondatot, és ennek ellenére a magyar *fordítás* azt a látszatot kelti, hogy nem tudnak helyesen magyarul, és olyan magyar mondatokat használnak, amilyeneket spontán nyelvhasználat során soha nem használnának.

Tekintsük például a B. 13. mondatot:

*13. Kiről tudják/ismeretes, hogy nem számít a *szeretve levésre/nem várja el a szeretve levést*, de *ragaszkodni kell a tisztelve levéshez*

Vagy tekintsük a B. 15. és 16. mondatokat:

*15. Annak ellenére, hogy Londonba *volt/lett küldve*, ...

*16.a. Az *eseményekről való rendszeres tájékoztatása nélkül*...

*16.b. Anélkül, hogy *tájékoztatva lett volna* rendszeresen az eseményekről,...

Nem az én szakterületem, de érdemes lenne elgondolkozni azon, hogy az általános-és középiskolai anyanyelvoktatás kellőképpen előkészíti-e az idegennyelv-oktatás igényeit.

A B. 8. és 11. mondatok azért érdemelnek figyelmet, mert a legtöbb hallgató azt mondja, hogy a mondatok „rosszak”. A 8. mondat: *Have the police tell you what happened in Oklahoma City.* azért „rossz”, mert hiányzik a kérdőjel. Valójában arról van szó, hogy nem ismerik fel a műveltető struktúráját. Ugyanakkor nem tűnik fel az sem, hogy a *Have* itt nem segédigei funkciót tölt be, hanem műveltető ige, és az sem, hogy az ige *infinitive* alakja *tell* nem felel meg a kérdőmondat követelményeinek.

A 11. mondat: *Why didn't she insist on not being told the truth?* azért „rossz” mondja a legtöbb hallgató, mert az angolban nem lehet kettős tagadást alkalmazni. Nyilvánvaló, hogy ezek a hallgatók nem ismerik a tagadás általános fogalomkörét, és nem ismerik tagadás alkalmazásának technikáját sem. Ez pedig azt jelenti, hogy *konfliktuspontként* jelenik számukra a magyar és az angol tagadástechnika konfrontációja.

Konklúzió helyett ajánlások

Ahogy a dolgozat címe (Elgondolkoztató) is mutatja, a szerzőnek nem az a célja, hogy elemzőmunkát végezzen. Sokkal inkább az, hogy felhívja a figyelmet néhány olyan jelenségre, amelyek egyrészt mélyen gyökereznek a magyar történelmi és társadalmi hagyományokban, másrészt szakmailag magyarázhatóak.

Ami a magyar közoktatás és művelődés történelmi és társadalmi hagyományokba visszanyúló gyökereit illeti, elmondhatjuk, hogy a mindenkori magyar kormányok mindig a maradékelv alapján határozták meg a nevezett területek költségvetését. Ezen belül különös figyelmet érdemel *a tanárok életszínvonala* (és munkakörülményei), amely *lényegében meghatározza az egész társadalmi fejlődés jelenét és jövőjét.*

Megfogalmazhatjuk ezt úgy is, hogy a pedagóguspálya soha nem volt különösebben vonzó. Ebből adódóan a pedagóguspályát választók négy csoportra oszthatók:

a) *a megszállottak*, akik hittérítői hévvel mondanak le az olyan világi hívságokról, mint az emberi lakás- és életkörülmények, a szórakozás, nyaralás, utazás stb.;

b) *a pályaelhagyók*, akik vagy már a választást megelőzően arra készülnek, hogy el sem kezdenek a pedagóguspályán tevékenykedni, vagy elkezdnek tevékenykedni, de rádöbbennek arra, hogy a választásuk végzetes tévedés volt, és felismerik, hogy a saját személyes értékeik más pályán előnyösebben kamatoztathatók;

c) *a balgák*, akik valami végzetes félreértés miatt azért választották ezt a pályát, hogy meggazdagodjanak;

d) *és a többi*, akik ha már egyszer diplomát szereztek, maradnak, mert legalább maguknak bevallva vagy nem, rádöbbennek, hogy más területeken úgy sem tudnak boldogulni azokkal a személyes adottságokkal és képzettséggel, ami nekik van.

A jövő érdekében olyan mértékben *vonzóvá kell tenni a pedagógus pályát*, hogy az a) csoport kibővídjön azokkal, akik azt a hivatáson túl a tisztas megélhetésért választják.

A tisztas megélhetésnek óriási az egész társadalomra gyakorolt motiváló hatása, amely több módon is, láncreakációszerűen érvényesül:

a) *megnö a pedagóguspálya társadalmi presztízse;*

b) *a pedagógus szakma már középiskolás korban fő célkitűzésként jelenik meg a pályaválasztás prioritási rendjében, és nem úgy, néhány év sikertelen próbálkozás után, hogy „ha már nincs más, jó lesz ez is”;*

c) a pedagógus pályát választók személyiségi mutatói és szakorientált készsége – az idegen nyelvi szakok esetében *a magasabb szintű nyelvtudás és készségek* – lehetővé teszik, hogy az egyetemi intézményi rendszeren belül egyetemi szintű oktatás és képzés valósuljon meg;

d) tekintettel arra, hogy a felsőoktatási szakemberek is az esetek legnagyobb részében a felsőfokú oktatási intézményekben végzett hallgatókból és szakemberekből verbuválódnak, *ez a motiváló hatás* pozitív szelekcióként érvényesülne, és az egyetemi oktatás és a tudományos kutatás színvonalára is kedvező hatást gyakorolna, melynek eredményei visszacsatolódnának a társadalmi élet minden szintjéhez, és ezen keresztül áttételesen csökkenne az analfabéták és a funkcionális analfabéták száma, ami megteremtene a szakképzésük és az újraképzésük feltételeit;

e) a végzett, jól képzett szakemberek sem hagynák el végleg az országot.

Megindulhatna egy olyan öntisztuló és egyben öngeneráló folyamat, amely lehetővé tenné, hogy az általános műveltség alapvető hiányosságaiból adódó belső társadalmi ellentmondások jelentős része, úgymond, magától megoldódjon.

Az általános műveltség alapszintjének emelkedése nagy valószínűséggel magával hozná az angol nyelvtudás és általában az idegennyelv-tudás magasabb szintjét is.

A múltból a jövőbe

Az angol nyelvtudás jelentőségének felismerése megtörtént a hatvanas évek elején, aminek eredményeként 1963-ban bevezetésre került a kísérleti angol tagozatos oktatás először tíz gimnáziumban. A sikerek láttán és a társadalmi nyomás hatására ezt az oktatási formát általánosan bevezették, majd kiterjesztették az általános iskolákra is. 1970-ben ez a folyamat addig erősödött, hogy be kellett vezetni a főiskolai angol szaktanárok képzését is – először csak Pécsen és Egerben.

Ezek a törekvések jelentősen hozzájárultak az angol nyelvtudás szintjének emelkedéséhez, mert az általános- és középiskolások tömegei számára lehetővé vált az angoltanulás.

Elgondolkoztató, mi lehet az oka annak, hogy ez a nagy tömegű, általában tehetséges fiatal megreked az angol nyelvtudás középszintjén. Azt, hogy megrekednek az angol nyelvtudás középszintjén, bizonyítják a dolgozatban fentebb közölt tények, amelyet megerősítenek azok a visszajelzések is, hogy a felsőfokú angol nyelvvizsgálóval felvételi vizsgára jelentkezők jelentős hányada nem képes a felvételi írásbeli tesztjének minimum-szintjét teljesíteni.

Elgondolkoztató, mi lehet az oka annak, hogy az angolszakos elsőéves hallgatók – miként azt az interjúk során elmondják – korábbi tanulmányaik során (6–12 év/heti 5–6 óra) az angol nyelvi rendszer lényeges részeivel és összefüggéseivel (lásd fenn) soha nem találkoztak. Ebből adódóan természetesen használni sem tudják őket.

Elgondolkoztató, hogy egyetemi oktatás öt évéből kettőt a nyelvi alapképzésre kell fordítani.

A felismerés már megtörtént. Minél később történik meg ennek a jelenségnek a mélyreható áttekintése, és minél később születnek átfogó intézkedések, várhatóan annál lassabban tudunk nemzeti szinten megfelelni az írástudás új követelményeinek, és annál fájdalmasabb lesz a művelt világhoz való felzárkózás.

Feltehetően és előre láthatóan a megfelelő átfogó intézkedések késlekedése vagy netán elmaradása költségesebb és tragikusabb lesz, mint meghozataluk, és megvalósításuk.

IRODALOM

- Anderson, L. B. (1982) „Universals of aspect and parts of speech: parallels between signed and spoken language”. In: Hopper, P. J. (szerk.) *Tense-aspect: between Semantics and Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia.
- Bognár, J. G. (1988) „Some conflict-points Hungarian students of English face”, *IRAL*, 62–65.
- Bognár József (1998a) *GUIDELINES I. Az angol ige labirintusa*, Dialóg Campus kiadó: Budapest–Pécs, pp. 178.
- Bognár, J.G. (1998b) Business English – medical English. *Tudományos Dialóg*, 3/58–61.
- Budai László, 1999, Opponensi Vélemény Bognár G. József „Some Difficulties Hungarian Students of English Face: With Particular Attention to Tenses, Sequence of Tenses and Different Verbal Structures” című habilitációs értekezéséről, Pécs. p. 11.
- Ellis, Rod (1995) *Learner errors and error analysis*. In: *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press: Oxford, pp. 47–72.
- Komlósi, L. I. (1997) *Inferential Pragmatics and Cognitive Structures*. Pécs Studies in Linguistics, 3. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Lengyel, Zsolt (1996) *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém.
- Temesi, M. (1961) „Az igeidők”. *MMNYR I.* pp. 263-267.
- Wolfram, W. (1985) Variability in tense marking : a case for the obvious. *Language Learning* 35: 229–253.

MELLÉKLETEK

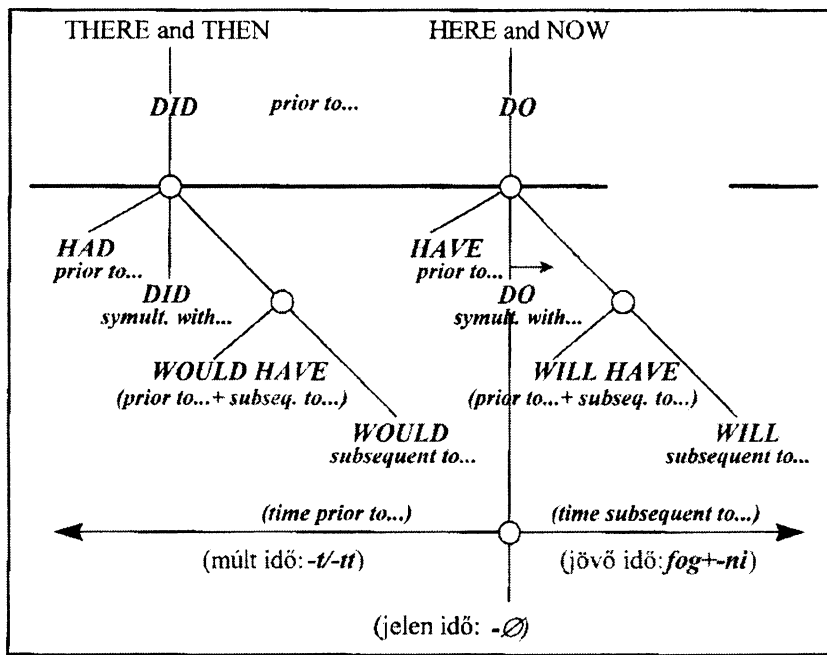
1. The Morphological Structure of Infinitive

(VERB POTENTIALS) + BASIC MEANING			
(Tense + Duration + Voice) + Basic Meaning			
*HAVE	BEEN	BEING	WRITTEN
HAVE	BEEN	Ø	WRITING
HAVE	Ø	BEEN	WRITTEN
HAVE	Ø	Ø	WRITTEN
Ø	BE	BEING	WRITTEN
Ø	BE	Ø	WRITING
Ø	Ø	BE	WRITTEN
Ø	Ø	Ø	WRITE

2. The Morphological Structure of Gerund

(VERB POTENTIALS) + BASIC MEANING		
(Tense + Voice)		+ Basic Meaning
HAVING	BEEN	<i>WRITTEN</i>
HAVING	Ø	<i>WRITTEN</i>
Ø	BEING	<i>WRITTEN</i>
Ø	Ø	<i>WRITTEN</i>

3. The Model of Orientation



A funkcionális analfabetizmus alkalmazott nyelvészeti szempontból

Az utóbbi években egyre többet hallunk, olvasunk a funkcionális analfabetizmus, vagy más néven a funkcionális illiteráció jelenségéről. Maga a fogalom is mindössze néhány évtizede jelent meg, jóllehet természete szerint velünk él az írás megjelenése óta. Ebben a dolgozatban arra teszünk kísérletet, hogy – mint a címben is ígértük – megpróbáljunk a funkcionális analfabetizmus definiálásával nyelvészeti aspektusból.

Ezzel a – voltaképpen előzetes – közleménnyel az olvasók érdeklődését szeretném felkelteni a téma iránt, különös tekintettel arra, hogy az utóbbi években a *Modern Nyelvoktatás* vált a olvasás és írás alkalmazott nyelvészeti jellegű tárgyalásának fórumává (Cs. Czachesz 1999; Gósy 2000; Mátyási 1999). Munkám számára alapvetőek voltak Lengyel Zsolt pszicholingvisztikai (1999) és Terestyéni Tamás szociolingvisztikai (1996) megközelítésű művei is. A hivatkozott művek bibliográfiájában megtalálhatók a témára vonatkozó régebbi és folyamatban levő kutatások az adatai is.

1. Elfogadott definíciók

A funkcionális analfabetizmus jelenségére a hatvanas-hetvenes években figyeltek fel Európa legfejlettebb országaiban, később az egész világon. A kutatásokat, illetve a jelenség visszaszorítására, felszámolására törekvő programokat a hetvenes évek közepétől az UNESCO koordinálja. Elképzelése szerint a felnőttoktatás intézményrendszerre a legalkalmasabb a hatékony munkára. A világszervezet a konferenciáinak záró nyilatkozataiban ezen a területen szorgalmazza leginkább a hathatós beavatkozást a funkcionális analfabetizmus ellen. Az UNESCO központja azt javasolja továbbá a tagállamainak, hogy mielőbb dolgozzanak ki nemzeti programokat. A megelőzésre, az anyanyelvi nevelés eredményességének növelésére ennél jóval kevesebb figyelmet fordít, pedig komoly eredményt csak az újratermelődés radikális visszaszorításával lehetne elérni.

A nemzetközi gyakorlatban használt meghatározások közül ezúttal hármat mutatunk be.

a) „Funkcionális analfabéta az, aki nem tud hatékonyan cselekedni olyan feladatok megoldásában, amelyekben az írás, olvasás, számolás folyamatos használata szükséges” (UNESCO 1978).

b) „Funkcionális analfabéta az, aki nem képes az írás, olvasás, számolás alapvető műveleteire, és ennek következtében nem tud integrálódni társadalmába annak egyenlő jogú, egyenrangú tagjaként” (Európa Parlament 1989).

c) „A funkcionális analfabéták közé sorolható az az ember, aki tájékozódásához

tevékenységéhez nem tud felhasználni nyomtatott anyagokat” (Németország 1990, in: Maróti 1996).

Jól látható tehát mindebből, hogy az elfogadott meghatározások kivétel nélkül elméleti kategóriákat érintenek, így csupán a jelenség körülírásához elegendők. Ez azért természetes, mert az említett szervezetek politikai intézmények, ennek megfelelően feladatuk is csupán ideológiai természetű. A másik szembevetendő jelenség, hogy akárcsak az írott nyelvvel foglalkozó munkák, ezek a definíciók is két különböző gondolkodásmódot tükröznek. Az egyik az egyént állítja középpontba, a másik pedig az egyén és társadalom kapcsolatát.

Az UNESCO felhívására a tagállamok közül jó néhány kidolgozott különböző programokat a funkcionális analfabetizmus visszaszorítására. Ezek alapján öt modell körvonalai alakultak ki. Az első az angolszász típus, amely önkéntesek közreműködésével valósul meg. Ez esetenként beleolvad a közoktatási rendszerbe. A második az iskolai tanfolyami forma, ez leginkább a klasszikus felnőttoktatás kritériumainak felel meg. A harmadik a kifejezetten erre a speciális feladatra életre hívott intézmény modellje. A negyedik típus a munkaerőpiac keresletéhez igazodó alfabetizációs tanfolyamok formájában realizálódott, ez leginkább Franciaországra jellemző. Az ötödik pedig az úgynevezett holisztikus modell, amelynek a legfőbb jellemzője, hogy területi, illetve közösségi alapon szerveződik és működik (Harangi 1996; Chosson 1991).

2. Szemléleti problémák

Induljunk ki abból, hogy a funkcionális analfabetizmus az írott nyelvi kommunikációs folyamat olyan szintű defektusa, amely az egyén számára kritikus mértékben akadályozza, lehetetlenné teszi a hétköznapi életben azt, hogy a szűkebb és tágabb környezete által elvártaknak megfeleljen.

Nem szükséges különválasztanuk itt az írott nyelv kódolásának, illetve dekódolásának a kérdését; azaz az írást és olvasást, hiszen valójában komplex tevékenységrendszerről beszélünk, ha a funkcionális analfabetizmusról van szó. Az olvasásról nem túlságosan régóta tudjuk, hogy folyamata különböző agyközpontok együttműködésének eredménye. Ezt legjobban a diszlexia-kutatások bizonyították. Az írás még ennél is bonyolultabb produkciós művelet. Ha azonban ebben az irányban kezdenék el haladni a funkcionális analfabetizmus természetének a megértése felé, hamarosan zsákutcába jutnánk. A pszicholingvisztikai aspektusból végzett kutatások önmagukban valószínűleg értelmezhetetlen adathalmazt adnának ezen a területen, mert e mögött a jelenség mögött emberi sorsok, családi, politikai, társadalmi, történelmi okok húzódnak meg. A megértésre az egyetlen esély, ha magát az írásbeliséget is társadalmi, integrált jelenségként próbáljuk értelmezni.

3. Az írásbeliség értelmezése

Hazánkban legelterjedtebb a jelenség olvasáspedagógiai felfogása, amely szerint az olvasás elsősorban a betűfelismerést, illetve a szövegértést, az írás pedig ennek inverz műveleteként a betűírást és a szövegalkotást jelenti. Az általános iskola alsó tagozata foglalkozik gyakorlatilag ezzel, itt a fő cél a legfontosabb műveletek automatizálása. A felső tagozat sajnos ezeknek a képességeknek a fejlesztésére már nem fordít kellő figyelmet; az olvasás a tanulás, az írás a számonkérés eszközévé válik az esetek többségében.

Talán a másik legnépszerűbb felfogás a jelenség művelődéstörténeti aspektusa. Ezen a területen egyrészt az írás, olvasás illetve az írni és olvasni tudás történetével foglalkozó tanulmányok születnek. Ezeket a munkákat a magyar és az európai országok többségében élő szemlélet a történelemtudományhoz sorolja. A másik ide tartozó szemlélet az olvasmányszerkezettel, olvasási szokásokkal foglalkozó tudományág. Ez inkább az irodalomhoz áll közel, de mégsem sorolhatjuk ezeket a munkákat a recepció-esztétikához. Érdeklődési területe széleskörű, leggyakrabban az olvasáskutatás elnevezéssel találkozunk itt.

Nem szabad megfeledkeznünk egy harmadik diszciplínáról sem az írás-olvasás jelenségével foglalkozó tudományágak számbavételekor. A pszicholingvisztika ugyanis az utóbbi években egyre nagyobb érdeklődéssel fordul az írott nyelv felé.

Világviszonylatban az írásbeliség kutatása a hazánkban tapasztaltnál sokkal összetettebb, több szempont figyelembevételével folyik, célja nem – vagy nemcsak – egy-egy oldalról vizsgálni az írott nyelvet. Több olyan munkára is szükség lenne hazánkban, amely egy-egy közösség írott nyelvi kultúráját hivatott elemezni, természetesen a maga élő komplexitásában. Ezen a területen különösen értékes eredmények születnek a világ jelenlegi legnagyobb szabású alfabetizációs kampánya során Ghanában, ahol önkéntesek segítségével dolgoznak azon, hogy több mint 1 300 000 ember megtanuljon olvasni és írni. Ebbe a programba egyének, szervezetek, intézmények kapcsolódtak be (Bhola 2000). Az LFSP (Literacy and Functional Skills Program) elnevezésű program, amely két fázisban 1992-től 2004-ig tart, a világ eddigi legjobban monitorizált programja, közvetetten módszertani, nyelvpolitikai, értékelés-elméleti kísérlet is. Tapasztalatait a legkülönbözőbb területeken értékelik és folyamatosan hasznosítják. Az ehhez hasonló kezdeményezések és velük párhuzamosan az írásbeliség státuszának és funkcióinak a kutatása engedi egyre jobban megértenünk az írásnak, vagyis a valóság szimbolikus transzformációjának a természetét.

Az írásbeliségnek nagyon sok meghatározása létezik a politika, a filozófia, a pedagógia területéről, mégis két jól elválasztható csoportra tudjuk osztani ezeket aszerint, hogy figyelembe veszik-e az egyén és társadalom kapcsolatát. Az egyik elterjedt felfogás szerint az írásbeliség legfontosabb funkciója az értékek konzerválása, az ember fennmaradásának a megvalósítása. Ez a funkció öt szinten realizálódik: a fizikai, a gazdasági, a társadalmi, a politikai és a kulturális fennmaradás szintjén (Bhola 1985). A saját szemlélete szerint ez a felfogás is komplexnek mondható, hiszen az élet minden területére kiterjed. Hazánkban sokkal elterjedtebb az a felfogás, amely az írásbeliséget csupán a képességek szintjén értelmezi.

A szociolingvisztika és a pszicholingvisztikai aspektus integrált megközelítésére is született már kísérlet, az egyik legérdekesebb ezek közül a szlovén Mozina munkája, aki dolgozatában négy olyan alap gondolatot ír le, amely – nézete szerint az írás-olvasás tanításánál is – jól hasznosítható lehetne. Ezek – összefoglalva – a következők:

a) Az írásbeliséget mint társadalmi tevékenységet kell értelmezni az iskolákban is már a kezdetektől fogva.

b) Az emberek az írásbeliségnek általában több formáját birtokolják.

c) Az életünk során írásbeli szerepekhez és nagyon összetett szabályokhoz kell alkalmazkodnunk.

d) Az írásbeliség a szóbeliséggel szorosan összefűződő szimbolikus rendszer (Mozina, 1999).

Talán már a fentiekből is jól látható, hogy a funkcionális analfabetizmus természete, ahogyan minden komplex írott nyelvhez kötődő jelenség csak az írásbeliség integrált felfogásának aspektusából vizsgálható, kutatható, ellenkező esetben irreleváns, mert adatok és következtetések születnek csupán.

4. A kecskeméti kísérletről

Ez a felismerés volt a kiindulópontja annak a kutatásnak, illetve programnak, amelyet a kecskeméti fiatalokörök büntetővizsgálójában végeztünk a közelmúltban. Egy együttműködési szerződés alapján, amely a Kecskeméti Főiskola és a Bács-Kiskun Megyei Büntetővizsgáló Intézet között jött létre, alkalmunk nyílt egy olyan program kidolgozására, amely során fiatalokörök elítéltek körében végeztünk komplex írott nyelvi kutatást, illetve kidolgozhattuk egy funkcionális alfabetizációs program kereteit. A felmérést egy olyan kérdőív segítségével végeztük el, amely az írott nyelvi attitűdöt, szokásokat, részképességeket vizsgálta több mint húsz szempont alapján. Ezen kívül vizsgáltuk a lakóhely, az iskolázottság, a családi körülmények és az írott nyelvi szokások, kompetenciák összefüggését. Munkánk során az egyik legfontosabb célkitűzésünk az volt, hogy az írásbeliséget – ezen belül a funkcionális analfabetizmust – komplex jelenségként próbáljuk vizsgálni.

A funkcionális alfabetizációs programot hazai előzmények híján csupán az említett felmérés eredményeire, illetve néhány hipotézisünkre tudtuk alapozni. A két-három fős csoportokat végzős, illetve felsőbb éves tanítószakos hallgatóink vezették, akik az elméleti felkészültségük mellett gyakorlattal is rendelkeztek a hagyományos olvasás-tanítás és írástanítás területén. Ezen kívül pedig elvégezték az „Oktatás és nevelés a büntetővizsgálóban” című két félévnyi speciális képzést.

A tanulságok, illetve a hipotéziseink közül most csupán azokról szólnunk, amelyek az írott nyelv elméleti, szemléleti kérdéseire vonatkoznak.

A büntetővizsgáló, mint új életforma a felmérésben résztvevő fiatalok között minden esetben megváltoztatta az írott nyelvvel kapcsolatos viszonyukat. Az új helyzetnek megfelelően eddig egyáltalán nem, vagy alig gyakorolt új szerepek, kommunikációs formák alakultak ki. Leggyakrabban ez a levelezés, kérvények és beadványok készítése volt. Az új kommunikációs formák nagyon gyenge alapképességek mellett is kialakulnak, ezekhez minimális formai ismeretek már elegendőek. Ezeket a legtöbb esetben környezetükből szerezték meg az elítéltek.

Evidenciának tűnhet, mégis tisztáznunk kell, hogy az írásbeli alapképességek fejlesztése megalapozza, segíti a funkcionális írott nyelvi kommunikációt, de nem alakítja ki azt automatikusan. Ez azt is jelenti, hogy a kritikus szint felett az írásbeli kommunikációs formákra vonatkozó minimálisan szükséges információk elegendőek ahhoz, hogy az adott közlést létre tudja hozni az egyén. Sok esetben pedig magas szintű írásbeli kommunikációs kompetencia mellett sem sikerül például egy banki átutalást vagy egy életrajzot elkészíteni az ezekre vonatkozó információk nélkül.

Az általános írás-olvasás képességének a fejlesztése kizárólag az írott nyelvi viselkedés kialakításával válik funkcionális (írott nyelvi kommunikációs) képességgé, ezen keresztül készséggé. Jól mutatta mindezt a gyakorlatban, hogy két-három főnyi csoportjainkban is kivétel nélkül differenciálni kellett. Többen is lehetnek ugyanis, akiknek a képességei azonosak az írás-olvasás területén, de nincs két olyan ember,

akinek az életében az írásbeliség azonos szerepet töltené be, vagyis az írott nyelvi kommunikációs kultúrájuk, státuszuk, szokásaik egyformák lennének.

A funkcionális alfabetizációs program során továbbá azt tapasztaltuk, hogy a foglalkozásokon csak életszerű, hiteles, a résztvevőkre szabható, konkrétan használható és felhasználható feladatokkal lehet érdembeli, érzékelhető változást elérni. Ez a megállapítás pedig nemcsak a funkcionális, hanem az alapképességek és készségek fejlesztését célzó feladatokra is vonatkozik. A foglalkozásokon a legfőbb cél az volt, hogy a résztvevők számára az írásbeliség világa kevésbé legyen idegen, otthonosabban érezzék magukat ezen a területen, és az ebben az irányban kialakult ellenszenvet mérsékelni tudjuk.

5. Összefoglalás

Az a legfontosabb tanulságunk, hogy a funkcionális analfabetizmus jelenségét nyelvészeti szempontból csak akkor tudjuk megérteni, ha az írásbeliséget nem képességek összességéként, hanem viselkedésként értelmezzük. Ennek pedig a legfőbb összetevői a megnyilvánulások, a képességek, a konvenciók, a szokások, valamint a szűkebb és tágabb értelemben vett közösség hagyományai. Ezek jellemzői egyénre szabottak, de csak közösségi kontextusban láthatók át egészében. Figyelembe kell továbbá azt is venni, hogy az írott nyelvi viselkedés kultúrájának a kialakulása nagyon sok tényező függvénye. Ennek a megállapításnak pedig komoly üzenete lehet az iskolai anyanyelvi nevelés számára is.

IRODALOM

- Bhola, H. S. „A Discourse on Impact Evaluation: A Model and Its Application to a Literacy Intervention in Ghana. Evaluation.” in: *The International Journal of Theory, Research and Practice*. vol. 6, nr. 2, pp. 161–178 (2000).
- Bhola, H. S. *Evaluating functional literacy*. Hulton Educational Publications: Teheran, 1979.
- Bhola, H. S. *Literacy for survival and for more than mere survival*. UNESCO: Geneva, 1990.
- Chosson, Jean-François. „A funkcionális analfabetizmus és a fiatalok szakmai képzése Franciaország falvaiban.” in: Maróti Andor (szerk.) 1992. pp. 219–239.
- Cs. Czachesz Erzsébet. „Olvasástanításunk eredményei és problémái.” in: *Modern Nyelvoktatás*. vol. 5, nr. 1, pp. 25–34 (1999).
- Csoma Gyula és Lada László. „Tételek a funkcionális analfabetizmusról.” in: *Magyar Pedagógia*. vol. 12, nr. 2, pp. 167–180 (1997).
- Gósy Mária. „Olvasás és alkalmazott nyelvészet.” in: *Modern Nyelvoktatás*. vol. 6, nr. 2–3, pp. 34–41 (2000).
- Harangi László. „A funkcionális analfabetizmus mint világjelenség.” Lada László (szerk.) *A túlsó part messze van*. Békés Megyei Pedagógiai Intézet: Békéscsaba, 1996. pp. 97–103.
- Lengyel Zsolt. *Az írás. Kezdet – folyamat – végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Corvina: Budapest, 1999.
- Maróti Andor (szerk.). *A funkcionális analfabetizmusról a távoktatásig. Felnőttoktatási cikkek az UNESCO Prospects/ Perspectives című folyóiratból*. ELTE Bölcsészettudományi Kar Közművelődési Szakcsoport: Budapest, 1992.
- Maróti Andor. „A funkcionális analfabetizmus értelmezése.” in: Lada László (szerk.) *A túlsó part messze van*. Békés Megyei Pedagógiai Intézet: Békéscsaba, 1996. pp. 22–33.

- Mátyási Mária. „Út a funkcionális analfabetizmus felé. Hogyan tudnak olvasni Magyarországon az iskoláskorúak?” in: *Modern Nyelvoktatás*. vol.5, nr. 4, pp. 32–38 (1999).
- Mozina, Ester. „Az írásbeliség különböző világainak közelítése.” in: Trencsényi Imre (szerk.). *Egyetlen esély: az érintettek bevonása*. Népfőiskolai Társaság: Budapest, 1999. pp. 7–20.
- Terestyéni Tamás. „Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon (Egy országos adatfelvétel előzetes eredményei)” in: Terts István (szerk.) *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Janus Pannonius Tudományegyetem/PSZM Projekt Programiroda: Pécs/Budapest, 1996. vol. 1, pp. 289–298.

Kulturális szótárak a Corvina kínálatából

Bart István

Angol–magyar kulturális szótár
274 old., 2000 Ft

Gy. Horváth László

Japán–magyar kulturális szótár
272 old., 2500 Ft

Előkészületben:

Bart István

Amerikai–magyar kulturális szótár
160 old., 1800 Ft

Benyhe János

Spanyol–magyar kulturális szótár
Kb. 250 old., kb. 2500 Ft

Az adott ország életének és életformájának jellegzetes szokásait és hagyományait, a mindennapi élet és az ünnepek rítusait ismertetik a szótárak, pótolhatatlan ismereteket nyújtva az érdeklődőknek és a nyelvtanulóknak.

Magyarul tanulóknak:

Hungary & the Hungarians
218 old., 2500 Ft.

Ungarn. Land und Leute
240 old., 2800 Ft

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



GYŐRI ANNA

A spanyol nyelv és kultúra jelenléte Magyarországon

Interjú Miguel Ángez Moreta Lara nyelvi tanácsadóval

Húsz ország hivatalos nyelve: egy európai országé és annak volt gyarmatbirodalma révén a dél-, és közép-amerikai kontinens minden országáé egyúttal, az egy Brazília kivételével. Húsz ország kultúrájának hordozója. A tudomány, az oktatás, a kereskedelem, nemzetközi szervezetek nyelve. Az Európai Unió hivatalos nyelve, és a tagországok középiskolásainak átlagosan 15%-a tanulja.¹ Ugyancsak az EU-ban, az idegen nyelvet beszélő lakosság 4%-a beszél spanyolul.² Mindez és a világban hozzávetőleg 350 milliós és dinamikusan növekvő lélekszámú spanyolajkú népesség meglepte sem elegendő ahhoz, hogy a Magyarországon idegen nyelveket beszélők és tanulók statisztikáiban a spanyol nyelv egyáltalán néven nevezhető legyen. Szinte kivétel nélkül az „egyéb” kategóriában, a „futottak még” között szerepel, velük együtt az egy százalékot alulról közelítő arányban.³ A statisztikai adatok azonban csak ritkán képesek minőséget kifejezni. Pedig a helyzet árnyalt bemutatásához az is hozzátartozik, hogy Magyarországon a spanyol nyelvet tanulók igen nagy többsége ezt a nyelvet nem első, hanem második, gyakrabban harmadik vagy még többedik idegen nyelvként tanulja.⁴

A világban ennyire elterjedt, ám a magyarországi nyelvkutatás szempontjából „kis” nyelv és az általa is közvetített kultúra magyarországi helyzetét és jelenlétét igyekeztünk körbejárni a Spanyol Nagykövetség egy éve Magyarországon tartózkodó diplomatája, Miguel Ángel Moreta Lara [M. M.] nyelvi tanácsadó segítségével és Miguel Ángel Peláez Navarrete [M. P.], az új *Aula Cervantes* koordinátorának a közreműködésével.

*

Gy. A.: *Magyarországon a kilencvenes évek elejétől működik spanyol nyelvi tanácsadó. A spanyol nagykövetségen Ön már a harmadik asesor. Érdekes, hogy Önnek, az előző tanácsadónak és a Magyarországra érkező lektorok közül többnek is Marokkó volt az előző állomáshelye. Kell-e ennek valamilyen jelentőséget tulajdonítani?*

M. M.: Azt hiszem, hogy nincs különösebb jelentősége. A helyzet az, hogy a marokkói *Consejería de Educación*-ban és Cervantes Intézetekben kétszázötven spanyol dolgozik, és az ottani munka során szerzett értékes tapasztalatok birtokában már többen folytatták Magyarországon a munkát.

Gy. A.: *Cervantes Intézetekről beszél, többes számban. Ennyire fontos lenne Marokkó a spanyolok számára?*

M. M.: Marokkót Spanyolországhoz rendkívül szoros és konfliktusoktól sem mentes történelmi-nyelvi kötelékek fűzik. Andalúzia egészen a XV. század végéig a virágzó

arab birodalom része volt. A XX. század első felében belső hatalmi harcok jellemezték, és a nyugat-európai nagyhatalmak viszálykodtak megszerzéséért, különféle gazdasági előnyök megszerzése céljából. A gazdaságilag hasznosítható területeken francia protektorátus alakult, míg a nehezen kiaknázzható, de katonailag értékes sivatag és az északi hegyvidék, a Rif, spanyol fennhatóság alatt volt. Marokkó 1956-ban vívta ki függetlenségét. A spanyol nyelvet anyanyelvként a század elején még kb. két millió ember beszélte. Ma már csak az északi részen beszélik: az öregek nyelve. A spanyol anyanyelvűek számát ma húsz ezerre teszik. A nyelv használatának látványos csökkenése ellenére az oktatásban megmaradt a spanyol nyelv tanulásának az igénye. Statisztikai adatok szerint jelenleg kb. 50 ezren tanulnak spanyolul a közoktatásban. A spanyol iránti igény az iskolai nyelvoktatáson kívül is megmutatkozik. Spanyolország a spanyol nyelv felélesztésére jelentős anyagi erőket mozgósított. Marokkó a spanyol nyelv szempontjából komoly stratégiai célpont. Az országban öt spanyol nyelvi egyetemi tanszék van, a különböző városokban számos iskolában oktatják a nyelvet, és öt Cervantes Intézet működik, kétszázötven alkalmazottal, ami azért is feltűnő, mert a világon összesen harmincöt Cervantes Intézet található.

Gy. A.: *A spanyol nyelv és kultúra művelőinek régi álma, hogy Magyarországon is legyen Cervantes Intézet. Létrehozására legfelső szinten nem egy szándéknyilatkozat történt, köztük a spanyol királyi pár, illetve a spanyol kormányfő látogatása során. Mi az akadálya vajon annak, hogy végre itt is legyen és olyan kulturális tényezővé váljon, akár a Francia, az Olasz, vagy a Goethe Intézet?*

M. M.: A volt szocialista országok közül ma már van Cervantes Intézet Varsóban és Bukarestben. A térséget tekintve hozzá lehet tenni Bécsset. Biztos, hogy lesz valamikor Budapesten is. Ennek csupán anyagi korlátai vannak. Az Alcalá de Henares székhelyű központi Cervantes Intézet racionálisan igyekszik beosztani nem korlátlan eszközeit. A népesebb igényeket kielégítő Japánban, Kínában építi ki hídfőállásait, valamint a spanyol nyelv kötelező oktatását a közelmúltban bevezető Brazíliában kíván a tömeges keresletnek megfelelni. Ezen felül rendkívüli nyomás nehezedik rá az Egyesült Államokban is, ahol köztudott, hogy a hispán lakosság egyre jelentősebb politikai és kulturális tényező.

Gy. A.: *Kicsit bizarr ez a nyelvi tanácsadó elnevezés. Mi áll az ilyen missziót betöltő diplomata munkaköri leírásában? Ez valami egyszemélyes intézmény, két lábón jár Cervantes Intézet?*

M. M.: Amikor az 1991/92-es tanévben kinevezték az első tisztségviselőket erre a posztra, tényleg *nyelvi tanácsadó* volt a címük. Később, amikor világossá vált, hogy ez az elnevezés távolról sem fedí le azt a szerteágazó tevékenységet, amellyel meg vannak bízva, változtattak, és így *asesor técnico* lett belőlük. Azokon a szerencsés helyeken, ahol a spanyol nyelv és a kultúra terjesztésének feladata megoszlik a Cervantes Intézet és az Oktatási Tanácsadó Iroda (*Consejería de Educación*) között, ott egész tanácsadói csapatok működnek mindkét intézményben. A kelet-európai és közép-európai országokban tevékenykedő egy-egy *asesor técnico* az adott ország diplomáciai missziójának tagja, azonban előfordul, hogy az Oktatási Minisztériumban, vagy valamelyik két tannyelvű iskolában is van irodája. Tevékenységének célja, röviden összefoglalva, a spanyol nyelv helyzetének megszilárdítása a célszág oktatási rendszerén belül, azért, hogy egyre többen használják és egyre jobban megbecsüljék a kulturális, a gazdasági szférában, valamint a médiában. Másrészt pedig nyelvi és módszertani segítséget nyújt

a spanyol nyelvet oktató iskolák tanárainak. Az első cél elérésére az oktatási kormányzattal működik együtt és magukkal az oktatási intézményekkel, a kutatóhelyekkel, velük együtt igyekeznek fokozni a spanyol iránti érdeklődést és támogatni a spanyol nyelv nagyobb mérvű elterjedését célzó intézményhálózat bővítését az iskolarendszer minden szintjén. A tanácsadó tizenöt funkciója között van az is, hogy a nagykövetség irányítása alatt a követség kulturális beosztottjával együttműködik a kulturális programok megvalósításában.

Gy. A.: Ezek szerint a Magyarországon tevékenykedő nyelvi tanácsadó egymaga lát el olyan feladatokat, amelyek elvégzésére a marokkói Cervantes Intézetekben egész csapatok szakosodtak. Vegyük sorra: először is, hol tanítanak spanyolt?

M. M.: Kéttannyelvű oktatás egészen a 2000–2001-es tanévig az országban csak egy helyen volt, a kispesti Károlyi Mihály gimnáziumban. Éppen tíz éves fennállását ünnepelte az intézmény, amely fennállásának ötödik évétől évente hetvenkét diákot bocsát ki spanyol nyelvű érettségivel. Általában el lehet mondani, hogy a spanyol nyelvoktatás Budapest-központú.

Gy. A.: Ez azonban nem jelenti azt, hogy az ország más területein ne lenne érdeklődés a spanyol iránt, legfeljebb kielégítetlen...

M. M.: Valóban, ezzel egybehangzik, hogy éppen az idén indult egy második kétannyelvű képzés, Debrecenben, a Fazekas Mihály gimnáziumban. További előkészületek folynak 2001-ben vagy később induló kéttannyelvű szekciók létesítésére a pécsi Kodály Zoltán, a miskolci Herman Ottó Gimnáziumban, és szó volt egy Szegeden létrejövő szekcióról is, jóllehet pillanatnyilag úgy tűnik, ez még várat magára. Gyórból is olyan jelzéseket kaptunk, hogy nagyon szívesen vállalkoznának a spanyol nyelv oktatására ebben a formában. Ami az érdeklődést illeti, igaz lehet, hogy van kielégítetlen igény. A tavalyi évben Debrecenben dolgozó lektor jelezte, hogy csak tizennyolc férőhelyet biztosítanak az induló kétannyelvű szekcióban, pedig száznyolcvan jelentkezők, közülük válogattak.

Budapesten, Szegeden, Pécsen és Debrecenben van egyetemi, illetve főiskolai szakos és nem szakos spanyoloktatás, továbbá néhány gimnázium és nagyon kevés számú általános iskola, ahol spanyoloktatás folyik.

Ami a kérdés másik felére vonatkozik, a tanárokkal való kapcsolattartásra, a középfokú oktatásban hat, a felsőoktatásban is hat spanyol lektor tevékenykedik. A felsőfokú intézmények lektorait a spanyol külügyminisztérium szerződtette, a Spanyol Nagykövetséghez tartoznak adminisztratív szempontból, szervezetileg pedig ahhoz az intézményhez, ahol a munkájukat végzik. Az ELTE Bölcsészettudományi Karán van még egy katalán lektor is, akinek tevékenységét a katalán kormány finanszírozza. A kéttannyelvű gimnáziumokba a lektorokat a Spanyol Oktatási, Kulturális és Sportminisztérium küldi.

Gy. A.: Mi van még ezen kívül? A magyarországi spanyoltanárokról még nem esett szó. Velük milyen a kapcsolata? Azt hiszem, ők a nyelvi tanácsadó jelenlétének valódi haszonélvezői.

M. M.: A közép- és felsőoktatásban dolgozó magyar spanyoltanárokhoz adminisztratív kapcsolat nem fűz, de gyakran találkozunk. A spanyoltanárok támogatására, illetve a módszertani segítségnyújtásra már kialakult és jól működő mechanizmusok vannak. Ezt a tevékenységet egész egyszerűen és túlzás nélkül személyre szóló tanácsadásnak nevezhetjük. Bejárnak a tanárok a követségre, én is elmegeyek az iskolákba, vagy postán,

e-mail-en küldöm a kért információt. Kifejezetten nekik szerveztünk az elmúlt években egy-egy szimpóziumot, ahol a Magyarországon dolgozó lektorokon kívül a szomszédos országok lektorai is szerepeltek előadásokkal, műhelyfoglalkozásokkal. Egy-egy évben több rendezvény is van, ahová a különböző intézmények spanyoltanárai hivatalosak. Hol a Közoktatási Szolgáltató Iroda, vagy a Spanyoltanárok Magyarországi Egyesülete rendez módszertani délutánt, hol pedig maguktól a spanyol nyelvet oktató intézményektől indul ki a kezdeményezés.

Gy. A.: *Egy-egy rendezvény kivételes, ünnepi esemény. Előfordul-e, hogy a spanyoltanárok közvetlenül Önhöz fordulnak valamilyen kéréssel, vagy kérdéssel? Itt a nagykövetség szuterénjében, ahol a hetvenes évek végén, nyolcvanas évek elején filmvetítéseken vehettünk részt – igaz, feljebbvalóink engedélyét kellett kérni a külföldi képviselőlet látogatásához –, most könyvhalmok láthatók. Itt lesz a Médiatár?*

M. M.: Eddig is volt és ezután is van lehetőség a rendszeres munkakapcsolatra. A spanyoltanárok napi munkáját segítheti a nagykövetség szuterénjében berendezett *Centro de Recurso* (CERE), vagyis a Médiatár. Az egyik helyiségben különféle oktatási segédanyagokat tartunk itt, spanyol kiadású tankönyveket, szótárakat, kézikönyveket, hanganyagokat, videókat. A nagyteremben a spanyol és latin-amerikai szerzők kötetei mellett vannak irodalomtörténeti, nyelvészeti, művészeti és egyéb kulturális kiadványok is. Ide bármikor bejöhet a spanyoltanár és körülnézhet, a könyvek java része kölcsönözhető. A gyűjteményt folyamatosan bővítjük, ha valamilyen újdonság megjelenik és szükség van rá, igyekszünk megrendelni Spanyolországból.

A Médiatárban tartott anyagokon kívül többször előfordult már, hogy a spanyoltanárok kérésére egy-egy spanyol kiadású tankönyvből tanulói példányokat vásároltunk és ajándékoztunk egy-egy intézménynek.

Gy. A.: *Vannak-e a nagykövetségen pályázható ösztöndíjak tanárok és diákok számára?*

M. M.: A magyar-spanyol kormányközi megállapodás tárgyát képező ösztöndíjakat az Oktatási Minisztériumban működő MÖB (Magyar Ösztöndíj Bizottság) hirdeti meg. Minden évben pályázhatók ezen kívül is nyári egyetemi helyek, és a világ minden országában kutató hispanisták számára is minden évben meghirdetjük a Hispanista-ösztöndíjat. Sajnos, diákok számára nincsenek ösztöndíjak. Elismerem, hogy ez hiányosság.

Gy. A.: *Ahogy a Francia Intézet vagy a Goethe Intézet, szerveznek-e nyelvtanfolyamokat, vizsgákat?*

M. M.: Nyelvtanfolyamokat nem szervezünk, nincs rá kapacitásunk. Nyelvvizsgát viszont igen. A DELE (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*) komplex, egynyelvű nemzetközi nyelvvizsga, amelynek már komoly múltja van: 1989-ben szervezték meg először. A DELE-vizsgáknak három fokozata van, az *Inicial*, a *Básico* és a *Superior*. A nyelvtudásnak az Európa Tanács Kulturális Együttműködési Bizottsága által leírt hét szintjéből az *Inicial* a küszöbszintnek, a *Básico* a negyedik, a korlátozott nyelvi kompetencia szintjének és a *Superior* a hatodik, a felsőfokú nyelvismeret szintjének felel meg. A Cervantes Intézet megbízásából a Salamancai Egyetem szakértői csapata fejlesztette ki elsőként a *Básico* és a *Superior* vizsgát, majd 1994-től az *Inicial*-t. Világszerte évente két alkalommal hirdetik meg ezt a vizsgát, most már 49 ország 173 városában. Magyarországon évente hozzávetőleg száz fő jelentkezik, míg világviszonylatban, például az 1998/99-es tanévben szervezett két vizsgaalkalommal, 1998 novemberében és 1999 májusában valamivel több, mint 16 ezer fő vizsgázott.

Gy. A.: *Ki és miért jelentkezik DELE vizsgára?*

M. M.: A DELE vizsgát azok teszik le, akik Spanyolországban szeretnének továbbtanulni, vagy munkát vállalni. Egy ilyen „európai” diploma előnyt jelent a munkaerőpiacon.

Gy. A.: *Persze a magyarok motivációja nem valószínű, hogy a fentiekkel egyező: többnyire inkább intellektuális kihívásnak érzik, vagy a nyelv iránti lelkesedés fűti őket, amikor a DELE vizsgát leteszik... Magyarországon most folyik a nyelvvizsgák sztenderdizálása, az államilag elismert nyelvvizsgák fejlesztése és akkreditálása. Egy államilag elismert nyelvvizsgával kiváltható a nyelvi érettségi, többletponthoz lehet jutni a felvételin, vagy egyes állásokban nyelvpótlékot fizetnek. Ahhoz, hogy a DELE nyelvvizsga is államilag elismert vizsga legyen Magyarországon, akkreditáltatni kellene. Van-e ilyen szándékuk?*

M. M.: Hiszen ez a vizsga már akkreditált Európában és az egész világon... De ha ilyen előnyök fűződnek hozzá, akkor el fogunk rajta gondolkozni.

Gy. A.: *Nem beszélünk még a tanácsadónak a kultúra terjesztésével kapcsolatos feladatairól. Egyéves itt tartózkodása alatt milyen spanyol vonatkozású kulturális események voltak, amelyekhez Önnek is köze volt?*

M. M.: Októbertől decemberig minden hónapban több rendezvény is volt. Megemlíthetem a 33 spanyol képzőművész kiállítását a debreceni Mű-terem Galériában, Horma Kati fotókiállítását Miskolcon és Budapesten, a *Magyar Napló* katalán irodalmi számának a megjelenését, a spanyol-magyar operagálát, a második spanyol filmhetet Budapesten, költők, műfordítók felolvasóestjeit.

Az oktatással és kutatással kapcsolatban pedig a szegedi Celestina-szimposiumot, a Külkereskedelmi Főiskola Ibéramerkai Kommunikációs és Továbbképző Intézetének rendezvényét, a Kolumbiai Napokat, a III. Spanyol nyelvi szimpóziumot, a Cuenca városi Alonso Lobo kamarakórus hangversenyét, egy spanyol mesemondó délutánt.

Gy. A.: *Egy év alatt igen változatos program. Vajon a nyelvi tanácsadó hány évre tervezték?*

M. M.: Ilyen misszióra nem egy évre vállalkozik az ember. De a folytatás szándékát évről évre meg kell újítani. Azt hiszem, van még mit tennem.

Gy. A.: *Milyen tervei vannak a közeljövőben? Néha úgy tűnik, mintha meg kellene sokszoroznia önmagát... Vagy mégis a Cervantes Intézetet kellene sürgetni?*

M. M.: Igen, a Cervantes Intézet tényleg jó volna, de úgy is felfoghatjuk, hogy most rakjuk le az alapjait. Itt van a Médiatár és jön az *Aula Cervantes*. Ez utóbbinak a neve eredetileg *Aula Virtual* lett volna, annak ellenére, hogy nagyon is kézzel fogható. A központi Cervantes Intézet ebben az évben a szófiai után még két ilyen tantermet avat, egyet a prágai Károly Egyetemen és a másikat Budapesten, az ELTE Bölcsészettudományi Karának Spanyol Tanszékén. Az egyetem által biztosított tanteremben tíz darab, multimédiás konfigurációval felszerelt számítógépet helyeznek el, az egyetem szerveréhez csatlakozó Internet hozzáféréssel. Az így kialakított munkahelyeket az ELTE spanyol szakos hallgatói, tanárai, más intézmények spanyoltanárai, hallgatói használhatják, talán ebben a hozzájutási sorrendben, hiszen csak tíz számítógépállás lesz. Végső soron elvileg bárkinek hozzá kellene férnie, akinek spanyolt tanulni támad kedve. A központi Cervantes Intézet, Miguel Ángel Peláez Navarrete személyében egy spanyol lektort is biztosít, aki a koordinátori feladatot ellátja.

Gy. A.: *Koordinátor úr, igazán jó, hogy lesz tíz vadonatúj multimédiás számítógép*

konfiguráció, Internet-hozzáféréssel. De miért kell ezt Aula Cervantes-nek nevezni? Egyre több embernek van már otthon is internetes hozzáférése.

M. P.: A termet egy kis médiatárral is felszerelik, kézikönyvekkel, szótárakkal, de legfőképpen multimédia-szoftverekkel, elektronikus szótárakkal, enciklopédiákkal és nyelvtanuló programokkal. A cél egyrészt a hallgatók kutatásait segítő informatikai háttér biztosítása, másrészt az önképzés elősegítése. Az önálló tanulás és a távoktatásban való részvétel gyakorlata és kultúrája Magyarországon még gyermekcipőben jár. Hiába a berendezés, a hozzáférés, ha nem tudjuk hatékonyan használni. Az én feladatom lesz a rendszer lehetőségeinek bemutatása, az egyéni kutatás hatékonyabbá tétele. Az *Aula Cervantes* referenciaműhely lesz, és egyben módot ad a tanári továbbképzésre. A cél az EU képzési-továbbképzési programjaiból jól ismert „multiplikátor-hatás” elérése.

Gy. A.: *A távoktatás hogyan valósulhat meg így?*

M. P.: Nem említettem, de fontos elmondani, hogy az Aula Cervantes háttérében a Cervantes Virtuális Központ (*Centro Virtual Cervantes*) áll, amely a Cervantes Intézet honlapján található. Rendkívül gazdag anyagot tartalmaz, a *DidactiRed*, illetve *Didactiteca* nevű, naponta megújuló módszertani rovatval, kincsesbánya a különféle szintű nyelvtanulók és nyelvtanítók számára. Ezen a fórumon jelenik meg hamarosan a spanyol táv-nyelvtanító program is.

Gy. A.: *Nagy várakozással nézünk elébe. Csak beférjünk a terembe! Moreta úr, van-e még valami, amiről nem esett szó? Nagy-Britanniában, vagy Franciaországban, igaz sokkal többen vannak, kiadtak a hispanistákról egy ismertető kötetet, amelyben a főbb adatok mellett ott áll, hogy milyen kutatási témán dolgoztak, illetve dolgoznak éppen. Nálunk nem készül ilyesmi?*

M. M.: Tényleg volt a Cervantes Intézetnek egy projektuma, amelyben ezek az ismertető készültek, én magam is részt vettem az észak-afrikai (Maghreb) országok hispanistáiról szóló kötet összeállításában. Nagyon hasznos lenne a magyarokét is megcsinálni, úgy tudom, készül is már. Van egy másik tervünk is: a helyi hispanisták kutatásait tartalmazó, évente kétszer megjelenő periodika kiadása. Címet még nem adtunk neki, de a magyar és spanyol kultúra kirakatának szánjuk.

Gy. A.: *Engedjen meg egy személyes kérdést: Ön filológus, kutató is amellet, hogy most Magyarországon tanácsadó. Ha marad még szabad kapacitása, milyen kutatási téma foglalkoztatja?*

M. M.: Kedvenc témám a más országokról, népekről alkotott kép. Publikáltam is e tárgyban: írtam egy tanulmányt „Marokkó képe a spanyol irodalomban címmel”. A népi kultúra is vonz: írtam könyvet a gasztronómiáról, a babonáról és a népdalokról is. Most készültem el egy tanulmánnyal a kupléről, amit már át is adtam a kiadónak.

Gy. A.: *Talán felkelti majd érdeklődését egy másik egzotikus ország is, Magyarországra. Hátha rólunk is kutatásba kezd?*

M. M.: Magyarország egyáltalán nem tűnik egzotikusnak, de nagyon vonzó számomra. Úgy érzem magam, mint a darázs a mézzel teli bödön láttán. Szemmel tartom. Közben persze kóstolgotok.

Jegyzetek

¹ *Eurostat Yearbook 1987–1997 és Eurostat Yearbook '97*

² Eurobarometer 1998

³ A teljesség igénye nélkül és kiragadott példák gyanánt csak két, a *Modern Nyelvoktatásban* megjelent írásra hivatkozom: Cs. Jónás E. – Fedoszov V. „Attitűdvizsgálat a magyar fiatalok nyelvválasztásáról”, *MNYO*, vol. 5, nr. 4, pp. 38–50, valamint Terestyéni Tamás „Vizsgálat az idegennyelv-tudásról”, *MNYO*, vol. 2, nr. 3, pp. 3–16

⁴ Jámbor Emőke „A leendő spanyol tolmácsok és fordítók lehetőségei az Európai Unióban”, *MNYO*, vol. 5. nr. 4. pp. 62–67. A szerző felméréseivel egyező a tapasztalatom a Külkereskedelmi Főiskolán, ahol a kb. 500 spanyolul tanuló hallgató közül egy sincs, aki első idegen nyelveként tanulta volna a spanyolt.

KÉTNYELVŰ OLVASMÁNYOK

Angol–magyar

Roald Dahl: <i>Jámbor öröme</i>	128 oldal, 850 Ft
Charles és Mary Lamb: <i>Shakespeare mesék</i>	124 oldal, 720 Ft
Jack London: <i>A fehér csend</i>	104 oldal, 700 Ft
Edgar Allan Poe: <i>A fekete macska</i>	168 oldal, 980 Ft
Mark Twain: <i>A egymillió fontos bankjegy</i>	120 oldal, 650 Ft
Shakespeare: <i>Hamlet</i>	312 oldal, 1550 Ft

Előkészületben:

Robin Hood kb. 150 old., kb. 1000 Ft

Német–magyar

Erich Kästner: <i>Az állatok konferenciája</i>	128 oldal, 800 Ft
Jacob és Wilhelm Grimm: <i>Hamupipőke</i>	128 oldal, 850 Ft
Karl May: <i>Az indián anya</i>	112 oldal, 880 Ft



Corvina

KÖNYVSZEMLE

Gósy Mária

Pszicholingvisztika

Corvina: Budapest, 1999. 270 p.

Miként hozunk létre és értünk meg mondatokat? Hogyan válik a gondolat közléssé, amikor másokhoz szólunk (kódolást végzünk), illetve a közlés gondolattá, amikor mások beszélnek hozzánk (dekódolunk)? Ezekre és más kapcsolódó kérdésekre keres válaszokat a pszicholingvisztika szóösszetétellel jelölt, a lélektan és a nyelvészet mezsgyéjén kialakult tudományág. 1953-ban amerikai pszichológusok és nyelvészek tartották az első pszicholingvisztikának szentelt nyári szemináriumot. Mai művelői nyelvészekből, kognitív pszichológusokból, számítógépes szakemberekből verbuválódnak. A különböző tudományágak együttműködése a múltban és ma is kölcsönösen termékenyítőnek bizonyult. Bár gyors fejlődése folyamán tematikája változott, mára a kutatók nagyjából egyetértenek főbb területeiben, alapképzettségük azonban meghatározza, melyik területre helyezik a hangsúlyt.

Gósy Mária felfogásában a pszicholingvisztikának öt alapterülete van: a beszédprodukción, a beszédmegértés, az anyanyelv-elsajátítás, a beszédzavarok és az olvasás. A felsorolt kutatási területek eredményeinek ismertetésére vállalkozott *Pszicholingvisztika* című monográfiájában. A borítólapról értesülhetünk, hogy ez az első magyar nyelvű ilyen témájú összefoglaló kötet. A nyolc fejezetre tagolt, tárgymutatóval ellátott, igen szép kivitelezésben nyomtatott könyv minden fejezet végén a felhasznált forrásmunkák 30–100 tételes irodalomjegyzékét is tartalmazza.

Az első fejezetben „A pszicholingvisztika kialakulása” címmel megismerkedhetünk a tudományág tárgyával, elméleti és gyakorlati feladataival, sajátosságaival, kialakulásának körülményeivel és fejlődésé-

vel. Tárnya, a nyelv, pszicholingvisztikai szempontból olyan szokásokon alapuló sajátosan emberi viselkedésforma, amelyben a jelrendszernek használata történik. A fenti meghatározás közös nevezőre hozza a nyelv pszichológiai és nyelvészeti meglátását (a viselkedési jelekkel kifejező szokásrendszer, illetve egymással összefüggő egységek rendszere), és ez kijelöli a pszicholingvisztikai kutatási irányokat. Ezekkel összhangban elméleti feladata leírni azokat a folyamatokat, amelyek a kommunikáló emberben lejátszódnak, gyakorlati feladata pedig az ismeretek alkalmazása a beszédzavarok kezelésében, az írott nyelvi formák és az idegennyelv-oktatás hatékonyabb módszereinek kidolgozásában; a kibernetikában interdiszciplináris tudomány, de nem olyan értelemben, hogy új tárgy van (olyan jelenségek, amelyek a lélektanból vagy a nyelvészetből „kimaradtak”), hanem a régi tárgyat – a nyelvet – vizsgálja a két tudomány közös koncepciója szerint.

„A beszéd folyamatok szervezése: agy, agyműködés” a cím a második fejezetnek. Itt olyan érdekes kérdésekre kaphat választ az olvasó, hogy például milyen különbségeket tárt fel az agykutatás az agyféltekék morfológiáját és funkcionálását illetően (az agyféltekék morfológiai és funkcionális aszimmetriájának problémája), milyen szerepe van a beszédfunkciók vezérlésében az agy bizonyos területeinek (a beszédfunkciók agyi lokalizációjának problémája), illetve hogyan és mikor történik a beszédfunkciók „kapcsolódása” az emberek többségénél a bal féltekéhez (vagyis a szakosodás, az agyfélteke-dominancia, más néven lateralizáció problémája). Az is felmerül, miként kapcsolódik mindezekhez az egyik kéz előnyben részesítése (a kezesség problémája).

A „Beszédprodukción folyamatok”, valamint a „Beszédészlelés és a beszédmegértés folyamata” című fejezetekben a folyamatok modellálási kísérleteit mutatja be a szerző,

vagyis azt, hogy modellek segítségével hogyan mutathatók be azok a működések, miként alakítja a beszélő szándékait folyamatos beszéddé, illetve hogyan alakul a hallgatónál az akusztikai jel különböző szinteken és elemzéseken keresztül értelemmel bíró üzenetét.

Az egyén beszéd- és nyelvi jeleket tároló rendszere, vagyis a „Mentális lexikon” képezi az ötödik fejezet tárgyát. A mentális lexikon nagyságáról, felépítéséről és működéséről, valamint a lexikális hozzáférés folyamatairól és a folyamat meghatározóiról kap bőséges ismereteket az olvasó.

Azt a folyamatot, amelynek köszönhetően a gyermek birtokába veszi annak a nyelvnek a szabályrendszerét, amelynek hatásai érik (és a szabályokat véges számú szókészletre alkalmazva végtelen számú értelmes mondat produkciójára és megértésére válik képessé, vagyis elsajátítja a beszédet) „Az anyanyelv elsajátítása” című fejezetben ismerteti a szerző. Hogy milyen nézeteket vallottak e folyamatról a behaviorista tanokat, azaz a tanulás döntő szerepét képviselő tanulás-pszichológusok, miként érvel Chomsky nativista nézeteit alátámasztandó, hogyan bírálták elegáns érvelésének számos pontját a modern pszicholingvisták, mindez bemutatásra kerül ebben a fejezetben. Ismeretes, hogy a nyelvsajátítás csak bizonyos életkorig lehetséges, így az érzékenységi (szenzitív vagy kritikus) periódus fogalmával is megismerkedhet az olvasó. Számos példával illusztrált leírását adja a szerző a beszédelsajátítás folyamatának magyar anyanyelvű gyerekeknél.

A kötet külön fejezetben tárgyalja „A beszédprodukción és a beszédfeldolgozás zavarai”-t. Részletes leírását találjuk a megkésett beszédfejlődésnek és az afáziának, valamint az agrammatizmusnak és a dadogásnak. A beszédészlelés és a beszédmegértés zavarai közül a szeriális és transzformációs észlelés a beszédhang-megkülönböztetés és a beszédritmus-észlelés, a vizuális észlelés, valamint a mondat és szövegértés zavarai kerülnek bemutatásra.

Az utolsó fejezetben „Olvasás” címmel megismerkedhetünk az olvasásban résztvevő folyamatokkal, az olvasás elsajátításával, az olvasástanításban alkalmazott oktatási módszerekkel, de az olvasási nehézségekről és a diszlexiáról is értekeznek a szerzők.

Gósy Mária a pszicholingvisztika nemzetközileg is jegyzett kutatója és gyakorlati művelője. Rendkívüli tájékozottságát ebben a tudományágban nemcsak hozzáértő, széleskörű betekintése a pszicholingvisztikai kutatások nemzetközi és magyar vonatkozású eredményeibe bizonyítja, hanem az is, hogy kötetének jelentős részében saját tudományos és gyakorlati eredményeire támaszkodik, az általa kifejlesztett, a gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési szintjét húsz részfolyamat által meghatározó teszt-sorozat alkalmazása során nyert eredmények szervesen épültek a kötetbe. Olyan monográfiáról van szó, amely a hasonló, eddig főleg angol nyelvű összegző munkák sorában (amelyekben kevés a magyar vonatkozású példa és kutatás) is minden tekintetben megállja a helyét. A pszicholingvisztika-kutatók és a gyakorlatban dolgozó szakemberek számára egyaránt izgalmas olvasmány, és mivel a pszicholingvisztika, mint tárgy, számos felsőoktatási és egyetemi kar képzési programjában szerepel, a kötet az oktatók és a hallgatók érdeklődésére is számíthat.

Göncz Lajos

Nagy L. János és Péntek János

A kreatív nyelvhasználat és az iskola

Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2000. 144 p.

A nyelvhasználat iskolai oktatásához értékes szintézist alkottak a szerzők. Munkájukat kísérletnek szánják, mellyel a kutató felismeréseit, a tanár szempontjait és tapasztalatait egyeztetni akarják a tizenévesek néző-

pontjaival, korlátlan nyelvi fantáziájával. (Ezt fontos lélektani megközelítésként kell üdvözölnünk.) – Ezzel kívánják feloldani azt a traumát, mely az iskolába kerülő gyermeket éri, mivel ott többnyire nincsenek tekintettel sem a tanuló nyelvi környezetére, tehát az általa beszélt s többnyire szüleitől tanult nyelvi változatra, sem életkori sajátosságaira. Az „élő nyelvnek” tehát meg kell maradnia az iskolában: ez fogja táplálni a diák „kreatív energiáit”.

Az 1. fejezet (Hagyomány és korszerűség az oktatásban) egyik fontos megállapítása, hogy a nyelvhasználatban két ellentétes hatás érvényesül. Az egyik az örökölt szabályok kötöttsége, a másik ezeknek a gyakorlatban – sok tényező befolyásolására – történő áthágása. – A nyelvfejlődést korábban az egységesülés s ezzel párhuzamosan a felcsemelkedés jellemezte; századunkban a ki egyenlítődéssé; az ezredvég felé viszont a különfejlődés és értékvesztés. A nyelvi elszűrülést a gazdasági élet technizálódása (menedzser-nyelv, komputer-nyelv stb.), a divatos idegen szók behatolása minden nyelvrétegbe, a határon túl pedig a kétnyelvűség, illetve a nyelvcsere okozza. – A szerzők annak is tudatában vannak, hogy a pszichológia kiterjesztette kutatási körét a tudományelméletre, a kognitív funkciókra s ezzel az együttműködés feltárására. Az anyanyelvi órákon ennek megnyilvánulási formái: más tantárgyak anyagának bekerülése, formalizáló matematikai képletek alkalmazása, összevető nyelvtani tárgyalásmód, nyelv és a művelődés történetének egybefonódása. – Intellektuális hatása miatt is rendkívül fontos a nyelvi szocializáció a 6–14 éves időszakban. – Bemutatják a népi hagyomány megjelenési formáit, hatásait a falusi, illetve a városba származott tanulóknál (a városiakra azonban nem gondolnak). A kettő különbözőségét a tévé és a videó egysegésíti, s rombolja a hagyományt a reklámvilág értéktelensége is.

Részletezik azt a traumát, melyet az iskolába kerülés után „az oktatás intézményes szocializációja” idéz elő. Ennek összetevői:

„a gyermek megszűnik központban lenni”, a „hivatalosság hatalmába” kerül, az új szokásokhoz, személytelen szabályokhoz, számára sokszor érthetetlen nyelvi formákhoz való alkalmazkodás elfárasztja idegeit. – A tanuló a mindennapi életében állandóan kódot vált, az iskolában pedig a „hivatalos ízü, nem kedvelt” köznyelvi változatot kell alkalmaznia, ez ellenhatásként „kikényszeríti a diáknyelv használatának egyéni igényét” (p. 17).

Egy további alfejezetben a korszerűség követelményeit a nyitottság, teljesség, személyesség hármasságában mutatják be. – A többnyelvűség a kor kihívásaiból következik. A modern európai oktatás két világnyelv elsajátítását követeli; kétnyelvű környezetben viszont többnyire az anyanyelvnek az államnyelvvé való felcserélésére törekszenek. A szerzők szerint a kétnyelvű környezetben elfogadható oktatási modell sem alakult még ki.

Az anyanyelvi műveltség alapvető ket-tősségét, a köznyelvi, illetve a szépirodalmi nyelvi elvárásokat a többi rétegnyelv szűkíti, de bővíti is. Stilisztikus változatok alkalmazására helyzetgyakorlatokat ajánlanak.

A 2. fejezet (Az alkotó nyelvről) arra alapoz, hogy „a nyelvelmélet fordulata ... a kreativitásban látja a nyelv lényegét” (p. 23). Chomsky „szabály kormányozta” és „szabályváltoztató” kreativitást különböztet meg. Az elsőnek lényege magának a nyelvnek alkotó jellegében, produktívításában rejlik, mely a nyelv minden használóját „az alkotás képességével ruház föl”. A második a nyelv teremtő jellege, kreativitása, mely lényegében a nyelv szabályain túlmutató teremtés. A szerzők ezt egybevetik a hagyományos nyelvészet néhány szókinccs-gyarápító terminusával: a szóalkotással, mely meglévő elemekből épít, s a szóteremtéssel, amely újat hoz létre. Az utóbbiakhoz sorolják a hangutánzó és hangfestő szokat.

Ellentmondásnak tűnik két állításuk: „Az igazi kreativitás, amely egészen újat hoz létre anélkül, hogy meglévő elemekből építkeznék, igen ritka a nyelvben ... Az újítás egyébként viszonylag ritkán éli túl a beszéd

pillanatnyi helyzetét” (p. 28). Vannak valóban kérészerű új nyelvi alakulatok, de miből állna össze a sokfajta rétegnyelv szótárainak hatalmas szókincse, melyhez a szerzők példákat hoznak (az erdélyi nyelvjárásokból)? A kreatív képességet sokféle megközelítésben járják körül. Két alapvető szintjeként a szabályt követő generatív vagy produktív jelleget, illetve a szabályt módosító (deviáns) konstruktív, innovatív változatot jelölik meg. – A két alapformán belül további szinteket állapítanak meg: az expresszivitást, a produktivitást, a „felfedezést” s az újítást. (Az utóbbit csupán a költészet körébe utalják.) A kreativitás megnyilvánulási formáiként a könnyedség különféle területeit, továbbá a nyelvi rugalmasságot, az eredetiséget s a nyelvi problémák iránti érzékenységet sorolják fel (és szépirodalmi meg népnyelvi idézetekkel illusztrálják). – Kifejtik az „elvárások” (a nyelvi norma) ismérveit, s az élőbeszéd s az írott nyelv egymásra gyakorolt – pozitív és negatív – hatását.

A 3. fejezet (Fejlesztő kísérletek) a két-nyelvű környezet (elsősorban Erdély) anyanyelv-oktatási változásait mutatja be. Annak ellenére, hogy a „nyelvhasználatban ... szinte csak köztes változatok vannak (Lanstyák István műszavával: közvelegek)”, nekik is meg kellett küzdeniük a „nyelvtan vagy nyelvhasználat” dilemmájával. Itt erdélyi szerzőket s műveiket sorolják fel, akik a szemléletváltást a nyelvhasználat javára eldöntötték.

A továbbiakban a kreatív szemléletet előmozdító szépirodalmi szövegeket s azok feldolgozására irányuló tanulói megoldásokat mutatnak be. „A kreativitás fejlesztésének területei” című 4. fejezet a kommunikáció és információcsere szóbeli és írásbeli formáit, nyelvi eszközeit taglalja, miközben külön-külön kitér a szóbeli és írásbeli formák megértésének tartalmi és technikai oldalára, majd ugyanígy a közlés területére is. A szerzők figyelmeztetnek a szakmai és tudományos szövegek szókincsének elhajlásaira: „az érthetetlen olykor kezd szinonimája

lenni a tudományosnak” (p. 71). Sokoldalúan tárgyalják a műfajok változatait, valamint az írásmód (kézírás, gépírás, számítógépes írás) tagolási és kiemelési (ha tetszik: tipográfiai) variációit.

Az 5. fejezetben (Ötletek a magyarórára) a szerzők alapelveként a tanár példamutatását, de a diákét is, az eltérő képességű tanulóakra való figyelmet s az állandó gyakoroltatást jelölik meg. Ezt követően mind a szóbeli, mind az írásbeli közlés megértéséhez, befogadásához, létrehozásához, illetve megformálásához sok modern, illetve modern formabontó irodalmi példát s ötletet javasolnak a szerzők. Újra kitérnek a műfajvariánssokra, s a helyesírás fontosságát is hangsúlyozzák.

„A szöveg megformáltság elemző megközelítése” című 6. fejezet Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa nevéhez fűződő szövegelméleti („szemiotikai-textológiai”) gyakorlatokon alapszik. Két fő típusa: a kreatív-produktív megközelítés abból áll, hogy ismeretlen eredeti szöveg átalakított változatából kell elfogadható szöveget létrehozni; a kaleidoszkopikus megközelítés lényege, hogy ismert szöveg eredetijét kell átalakítani, hogy megvizsgálhassák, milyen jelentésbeli eltéréssel jár. Mindezt bonyolult – főleg szépirodalmi alkotásokon végzett – gyakorlatsorokon mutatja be a könyv. A kételkedőket Enzensberger-idézetekkel nyugtatják: „Igazán klasszikus az a szerző, aki ezt [ti. művét 'szétszedni és újból összerakni'] nemcsak elviseli, hanem meg is követeli, akit szeretetteljes darabosságunkkal kegyetlen érdeklődésünkkel nem lehet elpusztítani” (p. 113). Ez azért nem túlságosan megnyugtató.

A 7. fejezet (A tanulói kreativitás) elmélyíti a szabály követésének és változtatásának ismérveit és gyakorlatát. Megtoldják a tanár kreativitásának követelményével, amely újító egyéniséget, felfedező vonásokat, a diák teljesítménye iránti türelmet, erőfeszítés nélküli könnyedséget, a változtatás és rugalmasság igényét teszik fel, s a nyelvi problémák iránti érzékenységet.

Az utolsó fejezet „A modern világ kihívásai és lehetőségei” címmel a világnyelvek, a szomszéd nyelvek hatásának veszélyeire, de kreatív lehetőségeire is figyelmeztet. Majd az informatika rendkívüli fejlődése kapcsán a számítógép kreatív alkalmazására ösztönzi a tanárt, diákot az információszerzés s a szövegszerkesztés területén egyaránt. Viszont arra is felhívják figyelmünket a szerzők, bár a gép „a korlátozás nélküli szabadság látszatát” kelti, a kombinálás lehetőségei mégis végesek.

A kötet pozitív megítélése, azt hiszem, kitűnik rövid ismertetésemből. Mindössze azt kívánom, hogy egy következő kiadásban utaljanak vissza azokra a hatvanas-hetvenes évekbeli (ma „alternatívának nevezett”) kísérletekre, amelyeknek keretében már több hasonló elképzelést, annak darabjait sikerrel kipróbáltuk. Az ízléses küllemű kötetet gazdag jegyzetanyag, (nemzetközi) szakirodalom, valamint név- és tárgymutató zárja.

Hoffmann Ottó

Britta Hufeisen, Gerhard Neuner
**Angewandte Linguistik für
 den fremdsprachlichen
 Deutschunterricht**

Langenscheidt: Berlin stb., 1999. 142 p.

A Tübingeni Egyetem távoktató intézete (DIFF), a müncheni Goethe Intézet és a Kasseli Egyetem (GhK) immár tíz éve megkezdett közös germanisztikai távoktatási programjának egyik legújabb kötete a német mint idegen nyelv tanítása és az alkalmazott nyelvészet közötti összefüggésekbe ad betekintést. Akik ismerik a sorozat eddigi kötetait – a német szakos diákok és nyelvtanárok között sokan akadnak ilyenek –, azok nem fognak csalódnai. A jegyzetként kiválóan használható könyv a nem anyanyelvű németszakos vagy németül jól tudó más idegennyelv-szakos tanár és hallgató számá-

ra nyelvileg világosan megfogalmazva, lépésről lépésre vezeti az érdeklődő olvasót az alkalmazott nyelvészet egyes fejezetein végig. Ennek során 81 feladatot kell megoldania, melyek mind az adott terület nyelvoktatással kapcsolatos kérdéseit taglalják.

A korábbi füzetekkel megegyező méretben és külalakban megjelent kötet egy rövid bevezetőből, nyolc fejezetből, az ún. megoldási kulcsból (Lösungsschlüssel), az alkalmazott nyelvészet legfontosabb német terminológiáját tartalmazó kislexikonból (Glossar), az egyes fejezetekhez illusztrációként, illetve magyarázatként szolgáló példagyűjteményből (Reader), bibliográfiából és a források felsorolásából áll. A bevezető és az első fejezet a két szerző közös munkája; Gerhard Neuner jegyzi a 8. fejezetet, az összes többi Britta Hufeisen műve.

Az első fejezet az alkalmazott nyelvészet területeit járja körül „Felder der Angewandten Linguistik” címmel. Kézenfekvő példákkal szemlélteti, hogy mi különbözteti meg az elméleti nyelvészetet az alkalmazott nyelvészettől: míg az előbbi kutatásának tárgya a nyelv, melyet szinkron és/vagy diakron síkon vizsgál, az alkalmazott nyelvészet a nyelvet aszerint vizsgálja, hogy milyen gyakorlati problémát lehet a megfigyelések és kutatások révén megoldani. Ebből kifolyólag a nyelvészet eredményeit a gyakorlati élet és más tudományterületek különböző területein lehet alkalmazni (pl. klinikai terápia, újságírás, anyanyelv- és idegennyelv-oktatás stb.). Aki eddig kételkedett volna benne, hogy milyen fontos az alkalmazott nyelvészet az idegen nyelvek – köztük a német – oktatása terén, az a feladatok elvégzése után biztos nem fog már kételkedni.

A második fejezet témája a többnyelvűség (Mehrsprachigkeit). Első pillantásra ez a rész a nyelvoktatás szempontjából nem tűnik olyan nagyon fontosnak. De hamar rájön az olvasó, hogy alapvetően meghatározza a nyelvtanítás, illetve a nyelvtanulás eredményességét, hogy éppen hányadik nyelvet tanuljuk vagy tanítjuk, korábban milyen tapasztalatokat szereztünk ezen a téren,

milyen a tanult nyelv presztízse stb. Ezeket a tényezőket a tanárnak már a tervezéskor figyelembe kell vennie.

Konkrét nyelvtanítási problémákkal a harmadik fejezettől kezdve találkozunk, melynek témája a kontrasztív nyelvészet (Kontrastive Linguistik). Ez a rész további alfejezetekben (Kontrastive Phonetik, Phonologie, Syntax, Semantik, Pragmatik) jól megválasztott példákon mutatja be, milyen haszonnal jár, ha két nyelv rendszerét egymással összehasonlítjuk. Mivel a könyv nemzetközi olvasótáborra számít, többnyire kétféle példasort alkalmaz (bár más eseteket is leír a szerző): német–angol és angol–német összehasonlítások révén a német ajkú angoltanuló, illetve az angol anyanyelvű némettanuló problémáira mutat rá. A feladatok azonban mind arra irányulnak, hogy az olvasó a német nyelvi rendszert a saját anyanyelvével hasonlítsa össze és vonjon le ebből következtetéseket a nyelvtanulással kapcsolatban. Azok a nyelvtanárok, akiknek a másik szakja nem az anyanyelv volt, ilyenkor szembesülnek azzal a ténnyel, hogy az eredményes idegennyelv-oktatáshoz mennyi mindent kellene a saját anyanyelvünkről tudniuk.

A szociolingvisztikát tárgyaló negyedik fejezet a nyelvi közösségen belüli eltérő nyelvhasználat kapcsán arra hoz példákat, hogy miért és miképp kell a nyelvtanulás során a társadalmi jelentés és a nyelvi rendszer közötti összefüggésekre ügyelni. A következő fejezet a pragmalingvisztikáról, illetve a nyelvi cselekvésről szól. A lingvisztikai és kommunikatív kompetencia összehasonlítása mellett példákat találunk arra, hogy miképp alkalmazták egyes nyelvkönyvek a pragmalingvisztikai koncepciót. Különösen gazdag példasort vonultat fel a hatodik fejezet, melynek fő témája a nyelvtani elméletek ismertetése. Három nyelvtani modellt ír le (Prädikations-Grammatik, Valenz-/Dependenz-Grammatik, Konstituenten-Struktur-Grammatik), majd bemutatja, miképpen jelennek meg ezek a modellek egyes német nyelvkönyvekben. A hetedik fejezet témája a hibaelemzés, ezen belül a hibaaazonosítás,

a hibák osztályozása, a hibák forrásai, javításuk és értékelésük, valamint a megelőzés módjai. Az utolsó, legterjedelmesebb és legtöbb példával illusztrált fejezetet akár összefoglalásnak is tekinthetjük, hiszen annak kapcsán, hogy miképp lehet az alkalmazott nyelvészet eredményeit tankönyvekbe átültetni, a szerző újra érinti az eddig felsorolt szinte valamennyi aspektust.

A fejezetek logikus gondolatmenete, valamint a széles margón megjelenő, másik fejezetre vagy a sorozat további kötetekre utaló keresztivatkozások segítik az olvasó tájékozódását. A megoldási kulcs ugyan nem tartalmaz minden feladathoz megoldást (ez a feladatok jellegéből adódóan sokszor nem is lehetséges), de ott, ahol van, hozzájárul az összefüggések világos ábrázolásához. A bibliográfia a kötet bevezető jellegéhez igazodóan nem törekszik teljességre, inkább eligazítást nyújt a német nyelvű szakirodalom alapművei között.

Az elmondottak alapján a könyvet főleg a német szakos egyetemi és főiskolai hallgatóknak, az alkalmazott nyelvészeti vagy nyelvpedagógiai doktori programok kezdő hallgatóinak ajánlom, de nagyon hasznos lenne a könyv feldolgozása gyakorló német szakos nyelvtanárok számára indított továbbképzési programokban is.

Petneki Katalin

Prószéky Gábor és Kis Balázs

Számítógéppel emberi nyelven

Szak Kiadó: Bicske, 1999. 340 p.

Az oktatás, azon belül a nyelvi oktatás nem nélkülözheti az tanárok számítógépes tudását, illetve ezen tudás iskolai keretek közötti továbbadását. Mindehhez nyújt világszínvonalon segítséget az itt ismertetett könyv tanárnak és diáknak egyaránt.

Prószéky Gábor és Kiss Balázs arra vál-

lalkozik, hogy szaktudásukat elérhetővé tegye az alkalmi számítógép-használó számára is, aki ebből a könyvből nyert tudását szabadon kamatoztathatja valahányszor szövegszerkesztő elé ül. A szerzők nemzetközileg elismert számítógépes nyelvészek. Helyesírást és nyelvhelyességet ellenőrző programjaik, fordítóprogramjaik és morfológiai elemző programjaik elérhetőek az interneten a magyaron kívül más nyelvekre is.

A szerzők egyedülálló szakmai tapasztalataikat osztják meg az olvasóval ebben az enciklopédikus jellegű műben. Ki-ki érdeklődése szerint tallózhat a főfejezetekben, érdeklődésüknek megfelelő információt talál anélkül, hogy az egész könyvet el kellene olvasnia. A számítógépes ismeretek oktatásakor a mű kézikönyvként is használható (s megvilágítja a fiatal szakmának még nem szótározott műszavai jelentését is).

Az 1. fejezet (Szöveg – számítógépen) bemutatja, hogy a gép miként képes az írott szöveget kezelni. Olvashatunk a különféle célokra létező karakterkészletekről éppúgy, mint arról, hogy miért van szükség sok karakterkészletre. A számítógép történetének műhelytitkaiba is bepillantást nyerünk. Nyomon követhetjük, miként használja a számítógép a betűket, és miként kezelik a szövegszerkesztő programok a szavakat, a mondatokat és a szöveget. Mindez hasznos információ lehet szövegszerkesztéskor, amihez természetesen a nyomtatás és az internetes levelezés is hozzátartozik. Szó esik a többnyelvű dokumentumok által támasztott igények megoldhatóságáról, a megoldások előnyeiről és hátrányairól. Megtudhatjuk, miért okoz gyakran a feltételezettnél nagyobb problémát a gépnek és a programozónak egyaránt az írás és a beszéd „felismerése” és a számítógépes szöveg „kihangosításának”, a gépi olvasásnak a megoldása. A szöveges dokumentumok tartalmi és formai kialakítása kapcsán a könyv ismerteti a szövegtagolás lehetőségeit, a szövegtípusok kialakításának csínját-bínját (ide tartozik a hypertext is), és elmagyarázza a számítógépes nyomtatást. (A könyvben ízelítőt kapunk az internetes

levelezés érzelemkifejező szimbólumaiból is.) A szerzők tanácsot adnak a szövegszerkesztéskor használt betűtípusok kiválasztásában is. Szót ejtenek a szövegnek az egyes nyelvek sajátosságairól, a nemzeti tipográfiai konvenciókról, valamint a szövegformázás legelterjedtebb szabványairól. Végezetül a technikai érdeklődésűek bepillantást nyerhetnek a tartalmi struktúrát is ábrázoló formanyelvekbe (SGML, XML).

A 2. fejezetben (Nyelvi eszközök az írás támogatására) sorra kerül a helyesírás és a nyelvhelyesség gépi ellenőrzése, azután az automatikus sorvégi szóelválasztás, továbbá a szinonima-szótárak, a tezaurusok, a többnyelvű dokumentumok, végül a morfológiai elemzés funkcióinak magyarázata. Az említett ellenőrző programok lehetőségeinek, illetve technológiai nyelvészeti korlátainak bemutatása során az olvasó megismerkedhet a nyelvileg helyes és a választékos fogalmazást elősegítő programok működésével. Természetesen az is kiderül, milyen alternatívák állnak rendelkezésre akkor, ha a feladat túl bonyolult a személyi számítógép számára.

A 3. fejezet (A szövegkeresés nyelvi támogatása) fő témakörei a keresőgépek, az indexelés, a tetszőleges alakok megtalálása, a logikai képlet és a természetes nyelvi kérdés a kereső-kifejezésben, a szótó-visszaállítás és a tartalom-kivonatolás. Bizonyára kevesen gondolkodtak el azon, miként kell megírni egy számítógépes programot azzal a céllal, hogy az keresőgépként funkcionáljon egy szövegszerkesztőben. A könyv által az olvasó számára világossá válhat a programozás alapvető mozzanata: a problémának modulokra történő felosztása, ami párhuzamos művelet az emberi megismerés problémafelismerő és problémamegoldó folyamatával. A keresés mozzanata szövegszerkesztés során igen gyakori, hiszen nem csupán a félregévelt szövegek hibáinak automatikus megtalálása és helyettesítése során használatos, hanem akkor is, amikor a tartalomjegyzéket, indexet vagy a bibliográfiát készítünk; vagy amikor a gyors áttekintést lehe-

tóvé tevő szerkezeti vázat hívunk elő; vagy éppenséggel az internetes keresőgépeknek feltett természetes nyelvi kérdésekre alkotunk meg gépi választ. Az átlagember is megtanulhatja, mit tegyen, ha a „web”-en keres valamit, de a módszer használható az olyan elektronikus referencia-gyűjtemények használatakor is, mint az *Encyclopaedia Britannica*.

A 4. fejezet (Számítógépes fordítás és fordítástámogatás) a jelenleg használatos fordítási stratégiák mellett megismerteti a szerzők programjaiban használt számítógépes mondatelemzéssel. Először a számítógéppel elkészíthető szótárakat jellemzik, majd a fordításban használható stratégiákat. Felhívják a figyelmet a különbségre a valódi fordítóprogramok és az olcsón megvásárolható, magukat ugyanilyen néven nevező programok között; elmagyarázzák a használhatóság kritériumait és ismérveit. Rámutatnak arra, hogy a valódi fordító nem annyira szavakat, hanem kifejezéseket és mondatokat fordít, amelyek mögött kulturálisan specifikus gondolatok rejlenek. Betekintést nyújtanak a számítógép által a fordításkor használható mondatelemzési módszerekbe (a szokásos generatív nyelvtannál megszembre merészkedik a morfoszintaxis tényezőinek bevonásával.)

A könyv két függelékkel zárul. Az „A függelék” a karaktereknek, a kézírásnak és a beszédnek a felismeréséről nyújt példákkal szemléltetett ismertetőt. A „B függelék” az írást segítő eszközöket mutatja be a Microsoft Office-ban.

A szerzők gondolatmeneteiket élő nyelvi példákkal szemléltetik, főként a Microsoft Word szövegszerkesztőjéből. Keresve sem találhatnánk jobb szerzőket erre a feladatra, hiszen ennek a népszerű szövegszerkesztő programnak a magyar nyelvre történő alkalmazása Prószycki Gábor és Kis Balázs nevéhez fűződik. Tehát nem elméleti munkáról van szó, hanem mindannak a magyarázatáról, ami már működik a szerzők által készített számítógépes programokban. Ezeknek az ismerete az elméleti nyelvész, az alkalma-

zott nyelvész és a nyelvkezelői programok írói számára egyaránt nélkülözhetetlen. A könyv nyelvkezelői programokkal foglalkozni kívánó és a számítógéppel banni tudók számára bevezetést kínál több érintett nyelvészeti szakágazatba, elsősorban a számítógépes mondatelemzésbe, illetve betekintés nyerhető a számítógépes szövegkezelés alapjaiba, valamint a rendelkezésre álló technikai lehetőségekre építhető távlataiba. A szerzők mindig szem előtt tartják a közérthetőséget, így amikor kénytelenek szak kifejezéseket használni, azokat előzetesen „hétköznapi nyelven” elmagyarázzák.

A könyvet mindenekelőtt tankönyvnek ajánlom, akár szervezett oktatás, akár önképzés keretében. Az anyanyelvi oktatásban nélkülözhetetlen annak a tudásnak az átadása, hogy mi várható el (és mi nem) a szövegszerkesztők helyesírást és nyelvtant ellenőrző szolgáltatásaiból, hiszen a könyv rámutat, hogy elsősorban az tudja ezeket értelmesen használni, aki tisztában van működési elvével. Az idegen nyelvek tanításakor is érdemes a diáknak tisztában lennie azzal, hogy a kapható fordítóprogramok mire használhatók (s miért nem fogják megcsinálni a házi feladatot).

Horváth Rajmund

Peter Canisius és Elisabeth Knipf

Textgrammatik: Ein Einführungskurs

Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 1996. 176 p.

A munka a *Pécser Beiträge zur Sprachwissenschaft* című sorozat első köteteként jelent meg. A szerzőpáros Pécshez kötődik; Komlósi Knipf Erzsébet Pécsen (és Szegeden) végezte egyetemi tanulmányait, majd a PTE Német Tanszékén oktatott (1994 óta főállásban az ELTE Német Nyelvészeti Tanszékének professzora). Peter Canisius a bochumi Ruhr-Egyetem professzora, jelenleg

sztintén Pécssett tevékenykedik a PTE Német Nyelvészeti Tanszékén.

A gomba módra szaporodó nyelvészeti interdiszciplínák sorában a szövegnyelvészet a maga 30 éves múltjával már egyáltalán nem számít újdonságnak. Elméletek születtek, egymással korreláló és egymásnak ellentmondó nézetek, melyek ismerete nélkül ma már aligha képzelhető el, hogy valaki nyelvészeti képzésben részesüljön, vagy akár tanári diplomát kapjon. A Knipf–Canisius szerzőpáros munkája hiányt pótol: a germanisztikaszakos hallgatók, valamint a magukat továbbképezni kívánó német tanárok számára megkönnyíti az első lépéseket a szöveggrammatika tanulmányozásában (betekintést nyújt általában a szövegnyelvészet tudományába). Az egyes fejezetek (és részfejezetek) után található irodalomjegyzék, amelynek összeállításánál a szerzők ügyeltek arra, hogy a főiskolai és egyetemi könyvtárakban hozzáférhető irodalmat adjanak meg, hasznos útbaigazítást ad mindazoknak, akik komolyabban el kívánnak mélyedni a témában.

A kötet összesen nyolc fejezetből áll: a bevezető (I.) rész (pp. 10–18) tárgya a szövegnyelvészet helyének meghatározása a nyelvtudományon belül; itt röviden bemutatásra kerülnek a szövegnyelvészet egyes részterületei is, mint pl. a szövegnyelvtan, szövegpragmatika, szövegszintaxis, szövegsemantika, szövegelmélet és szövegtipológia. A II. részben (pp. 19–26) szövegnyelvészeti alapfogalmakkal, mint pl. *propozíció*, *a szövegszerűség kritériumai*, *szövegkoherencia* és *szövegkohézió*, ismerkedhet meg az olvasó. A III. részben (pp. 37–80) kerül tárgyalásra a címben megjelölt *szöveggrammatika*, természetesen szintén alapfogalmak bemutatására korlátozva. Az olvasó lépésről lépésre jut el a szöveg definíciójától a *szövegkezdő vs. szövegfolytató mondat*; *első megnevezés vs. további megnevezés*; *a szubsztitúció konnexió* fogalmának tisztázásán át a *szórend* és a *hangsúly szöveggrammatikai szerepének* elemzéséhez. A III. fejezet 3. alfejezetében a *szubsztitúció* elmélete

és a „*téma-réma*” elmélet közötti (kategóriabeli) különbség is tárgyalásra kerül. Ezt követi a *koreferencia*, *kontiguitás* és a *háromféle anafóra* fogalom ismertetése, ami tulajdonképpen már átnyúlik a nyelvészeti pragmatika tárgykörébe és mintegy előkészíti a IV. egyben – valódi kezdők számára – legnehezebben feldolgozható fejezet (pp. 92–108) tárgyalását. Itt pragmatikai fogalomkeretben újra találkozhat az olvasó az *anafóra* és a *szubsztitúció* jelenségével, és magyar-német példákkal illusztrálva bemutatásra kerül a pragmatika egyik legjellegzetesebb kutatási területe, a *deixis* is. Kis önálló egységként – mintegy az elmélet gyakorlati alátámasztásaként – olvasható egy összehasonlító tanulmány a határozott névelő eltérő használatáról a magyar és a német nyelvben. Az ötödik rövid kis fejezet (pp. 120–126) a vonatkozó mellékmondatokat és a szenvedő szerkezeteket veszi górcső alá szöveggrammatikai szempontból. A VI. fejezetben (pp. 130–137) prózai művek szöveggrammatikai elemzésére találhatunk érdekes példákat (pl. hogy a német személyes névmás bizonyos szövegek környezetben viselkedhet névmásként értelmezendő). A VII. fejezet (pp. 147–157) a *monológ* és a *párbeszéd közötti különbséget* világítja meg inkább pragmatikai, mint szöveggrammatikai szempontból. A VIII. fejezet (pp. 157–165) a *szövegtípus* és *igeidőhasználat közötti összefüggéseket* és *magukat a szövegtípusokat* taglalja.

A nyolc fejezet egy szemeszternyi időre beosztható anyagot tartalmaz, minden fejezet és alfejezet végén feladatok és – mint már szó volt róla – olvasmányjegyzék található. Mindkét szerző nagy gyakorlati tapasztalattal rendelkezik a téma oktatása terén: ez meglátszik a kötet felépítésén, a logikus, csak a lényegre szorítókozó ismertetéseken, a finom adagoláson; ahogyan a már ismertett tényekre, adatokra ráépítik a friss tudnivalót. (Megjegyzem, hogy ez utóbbi tekintetében a szöveggrammatikai megközelítések tökéletesebbre sikerültek, mint a pragmatikaiak; ezek közül a legnehezebben kö-

vethető részek, amelyek az *anafóra* különböző fajtáit, továbbá *exofóra*, *endofóra*, *ezofóra* fogalmát ismertetik.)

Különösen értékesek a könyvnek azon alfejezetei, amelyek magyar–német összehasonlító elemzéseket tartalmaznak. A gyakorló némettanár nap mint nap találkozik olyan problémákkal, amelyekre nem tud kielégítő magyarázatot adni a diákjainak: ilyen pl. a két nyelv között a határozott névelő használatában tapasztalható különbség. Canisius tanár úr esetében annak a ritka jelenségnek lehetünk tanúi, amikor egy nyelvészeti szempontból magasán kvalifikált külföldi – elsajátítva nyelvünket – láttat meg velünk dolgokat saját anyanyelvünkben, amelyet mi magunk, úgymond „belülről” szemlélve nem lennének képesek meglátni. A magyar példák egyébként minden esetben megkönnyítik a tárgyalandó téma megértését és élvezetessé teszik az olvasást.

Az Európai Unióhoz való csatlakozás nagy kihívást jelent a nyelvtanárok számára; az idegennyelv-oktatás terén komoly szemléletbeli és módszerbeli változásokkal kell számolnunk. Ehhez elengedhetetlenül szükséges, hogy a nyelvtanárok az alkalmazott nyelvészet minden fontosabb területéről rendelkezzenek bizonyos alapismeretekkel. A fiatalabb generáció számára ez természetesen nem jelent majd gondot, hiszen ők mindazt már kötelező tantárgy keretében tanulják. A korábban végzett (ha úgy tetszik, idősebb) nyelvtanár-generáció számára viszont különösen nagy segítséget jelentenek az ilyen jellegű, a szó legnemesebb értelmében „szájbarágó” stílusú munkák.

Menus Borbála

Pálfy Miklós

Francia-magyar kéziszótár

Grimm Kiadó, Szeged, 1999. 1200 p.

Pálfy Miklós szótárának borítóján a következőket olvashatjuk: „40 éve az első, teljesen új, általános köznyelvi francia szótár”.

A XX. század elején, a húszas, harmincas években, korszakváltó jelentőségű volt Aurélien Sauvageot francia nyelvész *Magyar–francia* és *Francia–magyar nagyszótára* a két nyelv szókészletének bemutatására. Ez a szótár minden kompetenciát szerencsésen ötvöz: a francia anyanyelvű finnugor nyelvtudós tudása egyesül a magyar nyelvi kutatások eredményével, és mindehhez hozzájárul a ragyogó író–irodalmár–műfordító Benedek Marcell szakértelme.

Eckhardt Sándor *Magyar–francia* és *Francia–magyar nagyszótárának* első változata 1953-ban látott napvilágot. Azóta nem jelent meg kétnyelvű szótár ebből a két nyelvből, pedig diákok, tanárok, szakemberek nemzedékei nőttek fel közben, új tudományágak keletkeztek, és egyes szakterületeken a szókincs jelentősen átalakult, bővült, fejlődött. Az Eckhardt-szótár több kiadást és átdolgozást is megért, a legutolsó és egyben legteljesebb 1999-ben látott napvilágot, Eckhardt Sándor és Oláh Tibor *Francia-magyar nagyszótára*.

Az első, 1953-as kiadásnak 1959-ben megjelent egy rövidített változata, *Francia-magyar kéziszótár* címmel. Ez az a szótár, amelyik nagyságrendben az általunk bemutatott Pálfy szótárhoz hasonlítható. Természetesen felfogásbeli eltérések érezhetőek a két kéziszótár elemzésekor. Eckhardt Sándor főleg a beszélt és irodalmi nyelvi kifejezéseket emelte ki, kevesebb ragozási útmutatót iktatott be, a nyelvtani kategóriákat magyarul adta meg az egyes szócikkekben, a frankofon szókincs csak kis mértékben szerepel. Pálfy Miklós eredendően kéziszótárban gondolkodott, a szócikkek példákban gazdagabbak, és a szerző a hétköznapi szókincset használja fel, gyakran több jelentést és árnyalatot tüntet fel. Mindezen eltérések részben magyarázhatók a 40 év elteltével és az azóta folytatott kutatásokkal. Jelen cikkemnek terjedelme azonban nem enged meg hosszabb elemzést, ezért csupán néhány fontos elemet tartottam kiemelésre érdemesnek.

Pálfy Miklósnak és a Szegedi József At-

tila Tudományegyetem Francia Tanszékének köszönhetően 1998-ban, a Szegedi Scriptum Rt. Kiadásában megjelent a *Francia-magyar szótár* CD-ROM változata. Ez az első Magyarországon kiadott francia CD-ROM szótár valóban hiánypótló mű. Másrészt szolgál egy írott és egy CD-ROM változatban megjelent szótár. Ez utóbbi a lekérdezés mintegy „végtelen” lehetőségeit teszi lehetővé, ami egy hagyományos szótár esetében hosszú és fáradságos kikeresést és gyűjtőmunkát igényel, viszont árban a többszöröse és komoly számítógépes háttért is feltételez.

Az 1999-ben elkészült, immár írott, kézisztárban több mint 50 ezer lexikai egység található, mintegy 125 ezer ekvivalens és megközelítőleg 60 ezer példa és fordítás. Ez utóbbi az új szótár egyik nagy előnye, hiszen egyúttal kulturális ismereteket is ad. A kézisztár méret ellenére igen sok szinoníma, példa, árnyalat és körülírás segíti a tájékozódást és megértést. A szavak és kifejezések szöveggörnyezetbe illesztését az állandósult szókapcsolatok, szólások és gallicizmusok példáin keresztül érzékelteti.

A szótár jelöli a leggyakrabban előforduló szavakat és kifejezéseket, a bizonyos szempontból szokatlan jelenségeket, valamint a szabályoktól eltérő kiejtések, könnyítve ezzel is a nyelvtanulók legnagyobb gondján, hiszen választ kapunk a „hol, mikor, milyen szöveggörnyezetben alkalmazhatom ezt a szót?” kérdésére.

Kiemelkedően jó az élő nyelvi példanyag „a szócikkek a köznyelvi szókincs elemeit a szokásosnál részletesebben tárgyalják” – írja bevezetőjében a szerző. Gyakorlatilag naprakész információkat kapunk a diáknyelv és a jelen köznyelvi fordulatok nyelvezetéből.

Nyelvtani szempontból jelentős előrelépés, hogy Pálffy Miklósnak – Boronkay Zsuzsával és Sőrés Annával közösen készített – korábban (1979) megjelent, *Francia igei vonzatok* című munkájának eredménye és a további kutatások is helyet kaptak a kötetben. A nyelvtani információk gyakran szó-

vegesek, így számos olyan információ birtokába jut a felhasználó, amelyeket a hagyományos szótárakban nem talál meg, ezért kénytelen nyelvtankönyvben utánanézni. Ebben a szótárban, a francia egynyelvű szótáraknál megszokott rendszer szerint, igeragozási útmutató segíti a tájékozódást. A kötet elején található összefoglaló táblázat ragozási típusokat, teljes ragozási táblázatokat ad a felhasználónak.

A szócikkek tagolása és a tipografálás sikeres, könnyen áttekinthető, jók a vastagon szedett kiemelések, amelyek gyors kikeresést biztosítanak.

Szükséges volt már a szótári szókincs felújítása. 40 év kihagyás szinte pótolhatatlan, amikor a napjainkban működő nagy francia kiadóházak (Le Robert, Larousse, Hachette) évente dolgozzák át és egészítik ki köteteiket az aktualizált témákkal és kifejezésekkel. Ezért is felbecsülhetetlen érték ez a kézisztár.

Természetesen megtalálhatjuk az egyes tudományok, mint pl. a biológia, a gazdasági nyelv, az elektronika, az informatika, a nyelvészet, vagy a politika és a sajtó leggyakoribb kifejezéseit ugyanúgy, mint a frankofon területek leginkább előforduló szavait. Az egyes francia régiókban használt fordulatok, szókapcsolatok is szerepelnek a szótárban. Vegyünk példának néhány olyan hétköznapi francia szót, amelyeknek tájnyelvi előfordulása más jelentéssel bír: *blé* (kukorica), *canne* (tejeskanna), *fillette* (borosüveg), *pardon* (búcsú), *puy* (hegy) és így tovább. A Belgiumban és Svájcban használatos *septante*, *octante/huitante* és *nonante* számnevek némelyike él Québecben és egyes francia területeken. Vannak azonban olyan kifejezések, amelyek országspecifikusak, mint a *maturité* (érettségi) és *votation* (szavazás) Svájcban, az *autoneige* (láncalpas motoros szán) és *envolée* (felszállás repülővel) Québecben (Kanada), vagy a *clenche* (kilincs), *échevin* (polgármester-helyettes) és *estaminet* (kis kávéház) Belgiumban.

Még ennél is érdekesebbek azok a szavak és kifejezések, amelyek az egyes franko-

fon országokban különböző jelentésűek. Míg egy kanadai a *beigne* szóalaknál a fánkra gondol, a franciának ez nyaklevest jelent. Kanadában a *bleuet* áfonyát jelent, míg Franciaországban búzavirágot. Az *athénée* Belgiumban a középiskolát jelöli, Svájcban *gymnase* a megfelelője, ez utóbbi a franciáknak tornatermet jelöl, míg a középiskola a *lycée*. Belgiumban az *universitaire* egyetemi hallgató, míg a többi frankofon területen egyetemi oktató a helyes értelmezés.

Franciaország tengerentúli területeinek és Afrika francia nyelvű országainak szókincsé nem kapott és nem is kaphatott helyet egy kéziszótár terjedelmű munkában. Ezeknek a speciális területeknek az elemzése külön kutatómunkát igényel.

Az egyes stílusrétegeket minden esetben jelöli a szótár. A fordító, a tolmács, a diplomata, sőt a hétköznapi nyelvtanuló és természetesen a nyelvtanár számára jelentős a különbség a választékos, a köznyelvi, a szakzsargon, vagy esetleg az argotikus, a gúnyos, a bizalmas, vagy a tréfás nyelvi szintek között.

A francia nyelvben kedvelt rövidítések (b.c.b.g. ; E.N.A. ; T.G.V. ; V.T.T. ; Normale = Ecole Normale Supérieure) is magyarázattal szerepelnek, különben érthetetlenek lennének a szótár kezelője számára.

Egyedülálló a francia–magyar szótárkészítés történetében, hogy a szerző nemcsak a magyar szótárfelhasználó szempontjait vette figyelembe, hanem a magyarul tanuló francia anyanyelvűét is, ellentétben a korábban említett Eckhardt-szótárral, amely kifejezetten magyarok számára íródott. Ez a látásmód lényegesen kiszélesíti a felhasználói kört. Gondoljunk arra, hogy csupán Franciaországban évente több mint kétszáz beiratkozott magyarorszákos hallgató van. Hozzá tartozik ehhez a számhoz a francia nyelvtérületeken élő magyar leszármazottak és a Magyarországon dolgozó, vagy a franciát közvetítőnyelvként használó diákok, szakemberek száma, hogy csak néhány potenciális területet emeljek ki a szótár lehetséges felhasználói köréből.

A szótár a francia nyelvű kiegészítő információkon túl újszerűsége folytán magyar magyarázatokkal is szolgál, „így a párhuzamos magyarázatok indirekt, rejtett példaként működnek” (Pálffy Miklós).

Nagy érdeklődéssel várjuk a szótár Magyar-francia párját, amely a Párizsi Hungarológiai Központban (CIEH - Centre Interuniversitaire d'Etudes Hongroises, Université Paris 3) készül. A Jean Perrot professzor által vezetett szótári munkák várhatóan még ebben az évben befejeződnek, és megjelenhet a kéziszótár párja, teljessé téve így a vállalkozást.

Oszetzky Éva

Hessky Regina (főszerk.)

Német-magyar kéziszótár

Nemzeti Tankönyvkiadó – Grimm
Kiadó: Budapest – Szeged, 2000.
XVIII + 1501 p.

A mai német nyelv szókincsét tartalmazó korszerű német–magyar kéziszótár régóta hiányzott a magyarországi lexicográfiai irodalomból. Halász Elődnek az 1953-ban megjelent és utóljára 1969-ben átdolgozott *Német–magyar kéziszótára* tulajdonképpen mostanáig uralta a szótárpiacot német–magyar viszonylatban. Ezt a szótárt azonban érdemei mellett az utóbbi időben egyre több kritika érte mind a makro-struktúra (szókincs, felépítés), mind a mikro-struktúra (szócikkek szerkezete és tartalma) szempontjából. Az 1989/90-es társadalmi és politikai változások különösen indokolttá tették egy új szótár elkészítését. Az 1998-ban bevezetett új német helyesírás szükségessé tette az újabb szótárakban ennek az aspektusnak a figyelembe vételét is. A Hessky Regina főszerkesztésével a budapesti, a pécsi és a szegedi egyetemen készült új szótár pótolja ezeket a hiányosságokat.

A szótár célközönsége: azok a magyar anyanyelvű használók, „akik (már) olvas-

nak/fordítanak eredeti német nyelvű szövegeket, illetve intenzíven foglalkoznak a német nyelv elsajátításával” (p. IX). A szótár több, mint 40 ezer címszót tartalmaz. A szótár szókincsének szelekciójában és a szótári adatok összeállításában a szótárírók felhasználták a legújabb német egynyelvű szótárakat is. A szókincs aktualitásáról tanúskodnak pl. a következő címszavak: *Aids*, *CD-Player*, *Euro*, *Floppydisk*, *Wiedervereinigung*. A címszavak közé nemcsak szavakat, hanem gyakori rövidítéseket és betűszókat (*ABS*, *Abs.*, *AG*, *EU*, *IC*) is felvették, valamint szóképző elemeket (*Ober-*, *-frei*). Több tagú lemmák is találhatóak a szótárban, pl. a korábban egy szónak számító, de az új helyesírás szerint külön írt szavak (*sitzen bleiben*, *Rad fahren*). A szavak elrendezése szigorúan alfabetikus, azaz minden egyes lemma külön bekezdésben szerepel.

A címszavakon megtalálható a hangsúly- és a szótaghatár-jelölés (Tegelei). A lemmák utáni információk között először a kiejtési adat szerepel, ha a szó kiejtése eltér az általános érvényű német kiejtési szabályoktól (Single [ˈsiŋɡl]). A nyelvtani adatok közül a főneveket először a névelő követi (a Halász-szótáraktól eltérően teljesen kiírva, a lemma után), majd a megszokott esetragok (*Hund* der, -(e)s, -e), az igéket rendhagyó igék esetén a fő igealakok, valamint az igevonzat és a múlt idő képzéséhez szükséges segédige (*teilnehmen* nimmt teil, nahm teil, teilgenommen *an+D h*), a mellékneveket rendhagyó fokozás esetén a közép- és a felsőfokú forma (*alt* älter, ältest-) követi. Ezek után a szófaji minősítés következik (ami teljesen hiányzik Halász német–magyar kézi-szótárából), pl. *ja* <módsz>, *weil* <ksz> <alárend>, *oben* <hsz>, *infolge* <előlj>. Ha a melléknevek nem állhatnak állítmányi vagy jelzői funkcióban, azt külön megjelöli a szótár (*östlich* <áll ø>, *okay* <jelz ø>). A kommunikatív-pragmatikai jelölések között találjuk meg a szűkebb értelemben vett stílusminősítéseket, vagyis a stíluszint és a stílusárnyalat jelölését (pl. *Oeuvre* <műny>, *speisen* <vál>, *Knast* <biz>, *kotzen*

<durva>, *dahingehen* <szép>, *Rowdy* <rossz>, *mangels* <hiv>, *Adamsapfel* <tréf>), a regionalizmusokat (*Bub* <dn, osztr, sv>, *TÜV* <D>, *eidgenössisch* <CH>), a diakronikus jelölést (*jüngst* <régi>), a nyelvcsoporti jelölést (*kikeriki* <gyermny>, *Pauker* <diákny>), valamint a szaknyelvi jelöléseket (pl. *nachsitzen* <isk>, *Semesterferien* <egyetfőisk>, *Phraseologismus* <nyelv>, *Ass* <kártya>, *Libero* <sport>, *Bußgeld* <jog>, *Prädestination* <vall>, *SA-Mann* <nsz>). Az egykori NDK és NSZK területén használt szavakat, azok jelentését külön megjelöli a szótár, pl. *Volkskammer* <NDK>, *Volkstrauertag* <NSZK>. A rövidített információk többsége magyar szavak rövidítése (Halász szótárával ellentétben), ami leegyszerűsíti a szótárhasználó munkáját.

A címszó jelentéseinek egyes magyar megfelelőit egyenként sorszámozva új sorban adja meg a szótár. Az ekvivalenst megelőzheti egy szemantikai glossza, amely megkönnyíti az értelmezést, pl. *Eselsbrücke* (a memorizálást elősegítő versike stb.) emlékeztető; *Komitat* (magyarországi) (vár)megeye. Ha a címszónak vagy az állandósult szókapcsolatnak nincs egyértelmű magyar megfelelője, akkor körülírás szemlélteti a jelentést, pl. *Fachwerkhaus* ≈ olyan ház, amelynek favázas szerkezete a homlokzaton is megjelenik; *frisch gewagt ist halb gewonnen!* ≈ ha gyorsan nekifogunk valami-nek, az már fél siker. Az ekvivalens használatát gyakran példa követi (a *Hund* címszónál pl. *ein herrenloser, streunender Hund*), majd a kollokációk, azaz tipikus szókapcsolatok (a *Hund* címszónál pl. *den Hund an die Kette legen; der Große/Kleine Hund*). Az előbbiek dőlt betűvel, az utóbbiak vastag betűvel szedettek a szótárban.

A szócikkek végén esetenként szerepel egy-egy rövid megjegyzés, NB (nota bene) rövidítéssel bevezetve, vastag betűvel szedve, amely didaktikai szempontból hasznos információkat nyújt. Ez általában utalás rövidítésre (*Mark* – NB: rövd DM) vagy nyelvtani információ (*durchmüssen* – NB: moz-

gást kifejező igék rövid alakjaként használatos).

A szócikk végén rombuszszal bevezetett új sorban található a frazeologizmusok, azaz az állandósult szókapcsolatok. Mivel ezeknek alkotórészei részben vagy teljesen elvesztették önálló jelentésüket, nem célszerű azokat vezérszavuk jelentésénél feltüntetni, ahogy ez több német egynyelvű szótárban történik.

Hessky Regina szótára kiválóan alkalmazza azt a felhasználóbarát, a szakirodalomban kívánatosnak tartott módszert, amely által az egy címszóhoz tartozó szócikkek, közmondások az előbb említett problémát elkerülendő a szócikk végére kerültek egy csoportba. A frazeologizmusok szócikkhez való rendelése szótári alapon történt: az első főnévi komponensnél – amennyiben nincs ilyen, az első igénél, melléknévnél, határozószónál, névmásnál – található meg a szótárban: *Hunde, die bellen, beißen nicht; irren ist menschlich; doppelt (genäht) hält besser; einmal ist keinmal; alles in allem.*

Összességében elmondható, hogy Hessky Regina modern, használóbarát szótára mindazoknak bátran ajánlható, akiknek a német nyelv tanulásában, oktatásában vagy bármilyen más használatában, elsősorban a megértés és a fordítás céljából egy megbízható, általános kéziszótárra van szükségük.

Kispál Tamás

Balázs Géza

Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón

A-Z Kiadó: Budapest, 1998. 203 p.

Balázs Géza nyelvész és néprajzkutató (Eötvös Loránd Tudományegyetem) kötete a szerzőnek 1994–98 között született írásait tartalmazza, amelyeket az ún. információs forradalom, a megváltozott pártpolitika és politikai berendezkedés – és ezzel szorosan

összefüggően a média – sokszínűvé válása témakörében írt.

Szemléletének újszerű megközelítését legjobban a kötetet bevezető és záró tanulmány mutatja be. – A bevezető tanulmányban – „Külső nyelvészet: kilépés a nyelvészetből, avagy a nyelvészet újragemtalálása” (pp. 9–23) – felvázolja a nyelvtudomány „útját”, rövid nyelvészeti futurológiába is bocsátkozik, majd részletesen kitér a belső (nyelvreíró), illetve a külső (a nyelv antropológiai, etnográfiai, cselekvés- és kommunikációközpontú) nyelvészet jellemzőire és módszerére. Pléh Csabához és a párizsi Kassai Györgyhez hasonlóan maga is a konvergencia híve: a nyelvről a belső és a külső nyelvészet kettősségében gondolkodik. – Záró írásában – „Hatóerők a nyelvstratégiában” – (pp. 147–191) a belső nyelvészetből „kivezető” és a külső nyelvészet mezsgyéjén álló nyelvstratégiáról (= nyelvi cselekvési programról) szól részletesen. Megjelöli annak együttthatóit, célját; s felvázolja a nyelvstratégia kialakításában figyelembe veendő hatásokat; végül a nyelvstratégia területeit és módszereit mutatja be.

Vizsgálódásainak többsége a magyar nyelvre irányul. „A magyar nyelv jellege” (pp. 23–38) című tanulmányban a szerző a magyar nyelv jellemzőit mutatja be több szinten, végezetül megfogalmazza a magyar nyelv sajátosságáiból fakadó nyelvstratégiai feladatokat.

Két tanulmány a nyelvpolitikával foglalkozik. Az első – „A magyarországi államnyelvek nyelvpolitikai tükörben” (pp. 39–43) – írásban Balázs Géza történelmi korokra tagolva mutatja be, hogy a magyar államiság változásaival hogyan módosult az egyes nyelvek funkciója és státusza, illetve a politikai események hatására miként alakult a nemzetiségek egymáshoz való viszonya; utóbb miféle – néha meglehetősen manipulált – megoldások születtek az egyes etnikumok vélt vagy valós jogainak védelmére vagy éppen aláaknázására. – A „Névpolitikai küzdőtér” (pp. 49–54) című írás középpontjában az áll, hogy a névkultúrába

való diszkriminatív jellegű beavatkozás csak tovább szítja a társadalmi ellentéteket, amelynek ellenszerévé válhat a multikulturalizmus, melyben egyszerre jelentkezik a névérzelmeket nem sértő hagyomány és a sokféleség tisztelete.

A következő tanulmányban a politikai-közéleti szféra szemiotikai-nyelvi jelenségeit ismerteti a rendszerváltozás időszakában (pp. 55–66). A megelőző három évtizedet az ún. jelszegénység/jelnélküliség jellemezte, míg a rendszerváltozás egyfajta hidat képezve a jelszegény és a jelenlegi jeltelítettség között, a „sokkszerű jeltelítettség” posztmodern korszakát idézte elő: új nyelvi műfajok jelentek meg (graffiti, jelszó), feltűntek az írásbeliség kialakulásának korára emlékeztető ábraszövegek (falfirka, tetovált szöveg, jelvény-felirat, jelszó), megváltozott a kommunikáció hangzása, és a stilisztika területén programadóvá vált a kétértelmű nyelvi humor stb. Ezekkel az utóbb említett műfajokkal foglalkozik a „Kommunikációs létformák és átcsapások (Nyelvi-szemiotikai megjegyzések az ezredvégen)” (pp. 125–140) című tanulmánya is, amelyből megtudjuk, hogy mindegyik műfaj folklór jellegű, közösségi és ősi nyelvi sajátosságot őriz (ezzel a tudományterülettel a folklórlingvisztika foglalkozik). Bár az egyes műfajoknak az egymást követő időszakokban újabb létformái jelentek meg, azonban az „ősi”, „primitív”, egyszerű kommunikációs formák megmaradtak, és együtt élnek a mostaniakkal; például „a jelszó egyik antropológiai alapformája a kiáltás, kikiáltás” (p. 137).

Manapság az ún. digitális információs forradalom korát éljük. Ennek következtében változik kommunikációs nyelvhasználatunk. Beszédünkben megjelentek olyan zavarok/hibák, amelyekre oda kell figyelni, és amelyeket megfelelő terápiával kezelni kell. A „Kommunikációs zavarok mindennapi nyelvhasználatunkban” (pp. 67–80) című írásában Balázs Géza ezekre a nyelvi jelenségekre hívja fel figyelmünket, és orvoslásukra is javaslatokat tesz. Az ún. digi-

tális nyelvújítás irányait és eredményeit, valamint a számítógépes internetfolklórt a „Digitális nyelvújítás, illetve az anyanyelvivététel iskolapéldája” (pp. 141–146) című írásában veszi górcső alá.

„A nyelvtan jó!” (pp. 81–90) című publicisztikus, ugyanakkor figyelemfelhívó, valójában célzott befogadói közönségnek szóló írásában felvázolja a magyaryelvtan-oktatás fő irányvonalait, ismerteti a közvetlen emberi kommunikációhoz szükséges alapfeltételeket és az azt kifejező képletet: 4E+1T, azaz együttműködés, erőfeszítés, empátia, etika és tolerancia; közvetíti a társadalom pedagógusokkal és az iskolával szembeni elvárását, illetve kitér azokra a programokra és módszerekre, amelyekkel a nyelvhasználat tanórai keretben és azon túl fejleszthető.

A mindennapi nyelvhasználatot érzékelhetően befolyásolja a sajtó és a média. A tömegkommunikációnak a nyelvőrzésben és a kulturális értékközvetítésben óriási a szerepe és felelőssége, ezért ennek a területnek kiemelkedő figyelmet kell szentelni. A kötetben öt írás foglalkozik a pluralizálttá vált média nyelvi és etikai kérdéseivel, a reklámyelvvel és a médianyelv-kritikával. Természetesen felvetődik a kérdés, hogy a nyelvi romlást miként lehet kezelni, és a további nyelvromlásnak elejét venni. A megelőzések egyikéként Balázs Géza megemlíti, hogy a „közszolgálati médiumokban szükség van a nyelvi minimumok meghatározására és a folyamatos nyelvi karbantartásra” (p. 113).

Összegezve: tanulmányainak konklúziója, hogy a magyar nyelv színes, változatos, modernizálódó nyelv, amelyben bár megjelentek a globális nyelvi hatások, azonban az eleven, élő nyelvi kultúra és hagyomány iránti igény nagymértékben jelen van. Ma az oktatóknak/ nevelőknek kiemelkedő a szerepe, hiszen felébreszthetik és tudatosíthatják a nyelvi műveltség iránti igényt és a nyelvhasználat iránti érzékenységet és felelősséget. Egyúttal társadalmi szintű feladat a nyelv gazdagságának megőrzése és jelenva-

lóságának biztosítása a nyelvpolitika és nyelvstratégia által, mely részévé kell hogy váljon egy európai keretben működő „nemzet-stratégiának”.

Gúti Erika

Kontra Miklós, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas & Tibor Várady (szerk.)

Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights

CEU Press: Budapest, 1999. 346 p.

A nyelvi emberi jogok kérdésköre mára az egyik legdinamikusabban fejlődő alkalmazott nyelvészeti szakterület lett. A fejlődés háttérben azok a globalizációs folyamatok, újfajta államalakulatok megjelenésével előtérbe kerülő kérdések állnak, melyekre ez az új tudományterület a nemzeti és a nemzetközi jog, valamint a nyelvtudomány, azon belül is a nyelvet az etnicitás felől vizsgáló diszciplína együttes felhasználásával igyekszik választ adni.

Ez a tanulmánykötet egy 1997 októberében Budapesten megrendezett konferencia válogatott anyagát tartalmazza. Az első fejezete a tudományág általános kérdésköreit vizsgálja; a második fejezet jogi kérdéseket tárgyal; majd következnek a piacgazdaság hatásaival foglalkozó tanulmányok; a negyediknek középpontjában a nyelvtervezés áll; az utolsóban pedig az oktatás és az etnicitás témaköreiből vett írások találhatók.

A kötet nyitótanulmánya Robert Phillipson a nemzetközi nyelvek és az emberi jogok összefüggéseit tárgyaló írása. A Dániában oktató brit származású nyelvész egyes természetes és szerkesztett nyelvek nemzetközivé válásának és a napjainkban világszerte hódító angol nyelv előretörésének elemzése után az államok feletti intézmények által használt hivatalos nyelvek kérdéskörét veszi górcső alá. Végül amellet érvel,

hogy lehetséges, mi több szükségszerű egy nyelvi jogi szempontból semleges szerkesztett nyelv, az eszperantó nemzetközi szervezetek hivatalos munkanyelveként való bevezetése.

A kanadai szociolingvista, Angéline Martel a hazájában élő frankofón kisebbségnek az anyanyelvi oktatáshoz főződő egyenlő jogokért folytatott nyelvi jogi mozgalmán és jogi harcán keresztül azt mutatja be, hogyan lehet jogi és aktivista mozgalmi eszközöket a társadalmi változás szolgálatába állítani.

Kontra Miklós tanulmányában olyan közép-európai esetekről számol be, ahol a magyar kisebbségnek megtiltották anyanyelve használatát és egy szociolingvisztikai felmérés eredményeinek tükrében a tiltás háttérben meghúzódó okokat elemzi. Majd a nyelv és a valóság kapcsolatának sokat vitatott kérdéséből kiindulva megmutatja, hogyan okozhat a nyelv etnikumok közötti kommunikációs zavarokat és konfliktusokat.

Az észt nyelvpolitikai szakértő, Mart Rannut a nyelv nemzetépítő szerepétől indulva nyomon követi a közös nyelv elvének kialakulását és korunk társadalmi szükségleteinek formálódását, és megállapítja, hogy a közös nyelv kiválasztása döntő a hatalom megosztása szempontjából. Majd három nyelvtervezési modell összehasonlításán keresztül egy új összetett nyelvtervezési modell iránti igényt fogalmaz meg.

A jogi témakörök első darabja a kisebbségeknek a nemzetközi jog által biztosított nyelvhasználatot érintő jogait sorolja fel és magyarázza. Az ausztrál Murdoch Egyetem emberjogi központjának vezetője, Fernand de Varennes fontosnak tartja tanulmánya elején kiemelni, hogy a nyelvi jogok nem annyira közösségeket megillető kollektív, sokkal inkább egyéni jogok. Az alapvető kérdés mégis abban rejlik, hogy ezek a nemzetközi jogok a kormányokra kötelező jelleggel vonatkoznak-e, avagy ajánlott a betartásuk.

Az 1995-ös szlovák állami nyelvtörvényt választotta vizsgálata tárgyául Bart Driessen a nemzetközi kereskedelmi jog és az ott élő magyar kisebbség nézőpontjából.

A brüsszeli jogász véleménye szerint Szlovákia nemzetközi kereskedelmi kötelezettségei a védőháló szerepét tölthetik be a magyar ajkú kisebbség számára a magyar nyelvű audiovizuális hírközlés, a nyomtatott sajtó és egyéb magyar nyelvű publikációk kötelező biztosítása, valamint a termékek magyar nyelvű feliratozása révén.

Három írás foglalkozik a nyelvi jogok és a piaci tényezők kapcsolatával: a nyelv és a gazdaság összefüggéseit kutató francia svájci közgazdász, François Grin a gazdasági folyamatoknak a nyelvi sokszínűsége gyakorolt hatását vizsgálja a munkaerőpiac változásait elemezve. Eredményei azt mutatják, hogy a piaci tényezők hozzájárulhatnak adott nyelvek terjedéséhez és eltűnéséhez egyaránt, lényegesnek tartja azonban megjegyezni, hogy a piaci tényezők megfelelő befolyásolásával hatékonyan lehet segíteni a nyelvi sokszínűség megőrzését.

A Dániában oktató finnországi Tove Skutnabb-Kangas ugyanebben a témában ír, de nyíltan kimondja azon véleményét, hogy a szabadpiac működése jogtalan előnyben részesít egyes népcsoportokat az anyanyelvük okán, míg másokat alapvető szükségleteik kielégítése érdekében anyanyelvük feladására kényszerít.

A következő tanulmányban a Kanadában élő és oktató Amir Hassanpour egy új tényező, a kommunikációs technika szerepével foglalkozik a nyelvi jogok, az állam és a piac viszonylatában. Az általa felhozott példa, a kurd nyelv és kultúra ápolásával a nemzeti identitás megőrzését segítő magán televíziós állomás esete több szempontból is egyedi, azonban jól illusztrálja a korunk technikai vívmányaiban rejlő gyakran kihasználatlan lehetőségeket.

A nyelvi tervezést bemutató fejezet mindkét szerzője a balti államokban 1991 óta bekövetkezett változásokat elemzi. Az Ausztráliában élő nyelvész, Uldis Ozilins és a lett szociolingvista, Ina Druvieta egyetértenek abban, hogy a nemzeti nyelv kizárólagos használatának bevezetése szükségszerű következménye volt az orosz fennhatóság és

nyelvi hegemonia megszüntetésének, és – egyes nyugati elemzők véleményével ellentétben – a megvalósult nyelvpolitika konfliktusmegelőző természetét hangsúlyozzák.

A kötet záró fejezetében három magyar vonatkozású téma kerül előtérbe. A siketeket oktató Muzsnai István iskolai esettanulmánya lehangoló képet fest a többségi társadalom, köztük a siketeket oktató tanárok jelnyelvhez való viszonyáról: a beszélt/vokális nyelvhasználat felsőbbrendűségének és egyedüli üdvöztető voltának hangsúlyozásával megfosztják a siket kisebbséget a tanuláshoz való egyenlő emberi jogoktól, ami frusztrációt és a személyiségfejlődés torzulását eredményezheti.

Szalai Andrea a magyarországi cigány kisebbség nyelvi oktatását vizsgálja és kimondja, hogy az 1989 előtti és az azt követő törvényi rendelkezések eddig a valóságban nem eredményeztek az oktatásban minőségi változást, erre a jövőben is csak akkor van esély, ha a cigány nyelvjárásokra vonatkozó nyelvpolitika a mai viszonyoknak megfelelő, egymással harmonizáló státusz- és korpusz-tervezést hajt végre.

Sándor Klára a csángó nyelv kihalásának veszélyére hívja fel a figyelmet. Tanulmányában elemzi a római katolikus egyház román nyelvet előnyben részesítő és a román állam asszimilációs politikája, valamint a csángók körében megfigyelhető nagyszámú nyelvváltás közti összefüggéseket.

Tanulságunk az lehet, hogy a nyelvi emberi jogok kérdésköre olyan, több tudományos diszciplína összefogásával, összehangolt együttműködésével vizsgálható, elemezhető szakterület, amely a nyelvi jogokat a nemzetközi emberi jogok felől közelíti meg. Szembetűnő, hogy a világ milyen sok pontján sérülnek ezek a jogok, többek között éppen a globalizációs tendenciák hatására. Azonban optimizmusra ad okot az a felismerés, amely szerint a fennálló, olykor hibásan működő jogi, gazdasági és társadalmi rendszerek sokszor a megoldás lehetőségeit is magukban hordozzák.

Sebestyén Rita

Mihalovics Árpád és Máté Éva (szerk.)

Könyv Dezső Lászlónak

Bessenyei György Könyvkiadó:
Nyíregyháza, 1997. 293 p.

A magyarországi modern nyelvészet történetében kiemelkedő szerepet játszott (s egy évtizede az olaszországi Padovában dolgozó) nyelvészprofesszort köszöntik 70. születésnapján egykori debreceni tanítványai, valamint korábbi és jelenlegi munkatársai és barátai az MTA Nyelvtudományi Intézetéből, illetve a padovai egyetemről.

A kötet élén Mihalovics Árpád és Révay Valéria ismertetik az ünnepeelt nyelvészeti munkásságát. Dezső László pályája első szakaszában a gyakorlati nyelvoktatás mellett megismerkedett a nyelvtanítás módszertanával és a magyar nyelvészettel, az általános nyelvészet különböző irányzataival, többek között a prágai nyelvészeti iskola nyelvtipológusainak strukturális-funkcionális irányzatával, s ennek következtében érdeklődése az általános tipológián alapuló nyelvi egybevetés felé fordult. Részt vett a hatvanas években induló generatív grammatikai kutatásokban, s foglalkozott ószerbhorvát mondatannal, kontrasztív grammatikával, a magyar és angol nyelv szórendjének, a magyar és orosz nyelv jellemzőinek egybevetésével. A Debrecenben töltött évek alatt érdeklődésének középpontjába az idegen nyelvek oktatásának a nyelvtudomány felől való megközelítése került. Véleménye szerint a tipológiai kérdésekkel is foglalkozó kontrasztív nyelvészet a nyelvtudomány egyik pólusát jelenti, míg az ellenkező pólust a nyelvtipológiai és a gyakorlati nyelvtanítás adja.

A könyv 25 tanulmányt tartalmaz: két írás olasz, kettő francia, egy német, egy angol és 19 magyar nyelvű. A gazdag tartalmú kötetből csak az alkalmazott nyelvészeti jellegűeket mutatjuk be; bár nem könnyű – ebben az esetben sem – élesen elhatárolni egymástól az alapkutatói célú és alkalmazott nyelvészethez sorolandó tanulmányokat.

Az idegen nyelvű tanulmányok között Mihalovics Árpád francia nyelven megírt munkája az akarat kifejezését vizsgálja az interszónális kapcsolatokban. – Földes Csaba német nyelvű írásában a német nyelv, irodalom és kultúra összefüggéseivel foglalkozik, kiemelve a tanítás és kutatás magyarországi aspektusait. – Szépe György angol nyelvű írása a magyar értelmiség nyelvtudásával és ehhez kapcsolódó egyéb kérdésekkel foglalkozik. – Az olasz nyelvű publikációk – mindkettő olasz szerzőtől – a vonzatos melléknevek magyar–olasz szótáráról, a magyar főigék szemantikai csoportosításáról szólnak.

A magyar nyelvű tanulmányok sorában Budai László a nyelvészeti tesztek tesztelésének eredményeit vizsgálja. A szándéka az, hogy kvalifikálható információt gyűjtsön a nyelvész anyanyelvi kompetenciájának a kompetenciájáról és a tesztek megbízhatóságáról. Cs. Jónás Erzsébet a magyar széppróza és dráma újabb szövegszerkezeti sajátosságait tanulmányozza a fordíthatóság tükrében. Az általa vizsgált jelenségek egyik csoportja a „látható nyelv” eddigi egyezményes szabályainak felbomlásával írható le. Fordításelméleti szempontból az ilyen szöveg állítja a legnehezebb feladat elé az adekvát célnyelvi fordításra törekvő interpretátort, hiszen nemcsak értelmeznie kell önmaga számára is a stílusjegyeket, a változások hátterét, hanem a célnyelvi stílusesszüközöket is megfelelő módon kell hozzáillesztenie a befogadói nyelvi kultúrához.

Fábiánné Nádudvari Tatjana az 1950–1988 közötti magyarországi idegennyelvoktatással foglalkozik, külön kiemelve a kisgyermekre irányuló tevékenységet. Ebben a folyamatban alapvető felismerés volt, hogy a munka sikeres irányításához és elvégzéséhez nemcsak jó idegennyelv-tudással bíró tanárookra van szükség, hanem képzett pszicholingvistákra és az idegennyelvoktatással foglalkozó pszichológusokra is.

Klaudy Kinga „Barátságatlan nyelvek” címmel a jelzős főnévi csoport viselkedését elemzi a fordításban; a nyelvek „for-

dítói viselkedésével” kapcsolatban megállapítja, hogy a magyar főnevek bővíthetőségi korlátai csak akkor derülnek ki, ha az indoeurópai nyelvek tükrében vizsgáljuk a magyar nyelvet, vagyis ha angolul, németül vagy oroszul elgondolt és megfogalmazott mondatot kell magyar formába önteni. A jelzős főnévi csoportok tekintetében ezek a nyelvek rendkívül „barátságtalanul viselkednek” a magyar nyelvvel szemben, hiszen olyan műveletek elvégzésére kényszerítik a fordítót, amit saját jószántából nem tenne meg. Egymással szemben viszont barátságosak, hiszen a hátrattett jelzők akadálytalanul ültethetők át angolról németre, németről oroszra stb.

Laczik Mária az olasz *di* prepozíció grammatikai hátterének lexikális tükröképet vizsgálja összevető fordítási elemzésekben.

Lengyel Zsolt tanulmánya vizuális szófelismerést vizsgálja magyar–finn gyermekek körében. Újszerű témájú kutatásának eredményei további vizsgálódások irányát is kijelölik.

Máté Éva magyar–hindi egybevetés alapján végez kontrasztív szóképzéstani vizsgálatokat a nyelvtipológia szolgálatában.

Nádudvari Lidia azt a kérdést teszi fel: lehet-e az iskolai nyelvoktatás javulását az óvodai nyelvoktatástól várni? A kísérleti munkák egyértelműen bizonyították, hogy ez az egyik lehetséges út, mivel a gyermekori pozitív emocionális benyomások az egész életre szólnak, éppen ezért nagy mértékben meghatározzák az idegen nyelv tanulásához való viszonyulást az iskolában.

Papp Ferenc fél évszázados barátjának emlékkönyvébe ajánlja – rövid, lebilincselő stílusban írt – visszaemlékezését az akkori Eötvös Collegiumról és az azt követő „zavaros időkről.”

Révay Valéria a denominális igeképzés magyar–finn–francia kontrasztív vizsgálatáról értekezik. Megállapítása szerint amíg a denominális, tranzitív *-z* képzős magyar igék egy része nemcsak a rokon nyelvben, hanem egy indoeurópai nyelvben is viszszaadható denominális igealakokkal, addig a

-z(ik) képzős igéknek csak igen ritkán – a visszaható igéhez közel álló jelentésben – felelnek meg visszaható igék a finnben és a franciában.

Szikoráné Kovács Eszter a szövegten és a költői interpretáció új lehetőségeiről értekezik; napjaink szövegtudományának keretében, amit az jellemez, hogy a kutatás tárgyát az új ismeretek és módszerek felhasználásával a tárgy komplexitása által megkívánt mértékben és módon próbáljuk megismerni. A szövegteni vizsgálat az esetek többségében pedagógiai kontextusban történik, vagyis az új ismeretek felhasználásának a célja, hogy az olvasó és a költemény minél teljesebben egymásra találhasson.

Udvari István egy ruszin verseskötet magyar lexikai elemeit vizsgálja tanulmányában. A magyar és szláv nyelvi, művelődési kapcsolatok történetének kutatása szempontjából is figyelemre méltó az a tény, hogy a magyarokkal hosszú évszázadok óta nyelvi, gazdasági és kulturális kapcsolatban levő kelet-szlovákiai ruszinok népnyelve, úgy tűnik, irodalmivá vált, s az ezen a nyelven kiadott művekben a magyar–szláv nyelvi, néprajzi kapcsolatok gyönyörűen tanulmányozhatók.

Szívesen szövegtünk volna Andor József, P. Csige Katalin, Horváth Márta, Mizser Lajos, Rózsavölgyi Edit, Székely Gábor és Wojtilla Gyula írásairól is, amelyek elméleti értékei feltehetően egy alaptudományi jellegű folyóiratban kapnak majd méltó bemutatást.

A Dezső professzor tiszteletére összeállított kötetben színvonalas munkákat olvashatunk annyira szerteágazó tudományterületekről, amennyire széleskörű az ünnepelt munkássága. Mi itt a nyelvtudománynak azon élő klasszikusa előtt fejezzük ki tiszteletünket, aki – széles kutatói profilján belül – a magyarországi alkalmazott nyelvészet egyik megalapítója volt.

Koósz Margit

Lengyel Zsolt, Navracscs Judit és
Nádasi Edit (szerk)

Nyelvi kihívások a harmadik évezredben

IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus

Veszprémi Egyetem: Veszprém,
1999. 292 p.

A Veszprémi Egyetem 1999 áprilisában adott otthont – az immár „kongresszus” megnevezést kiérdemelt – évente megrendezett országos alkalmazott nyelvészeti tudományos találkozóznak.

A kötet az elhangzott előadások összefoglalóját tartalmazza. Ezt a rövidebb formát – amint az Lengyel Zsolt szerkesztői Előszavából is kiderül – a szervező bizottság a kongresszus és a magyar alkalmazott nyelvészet helyzetének jobb áttekinthetősége céljából választotta; ez a forma a teljes előadások írott változatának publikálására is lehetőséget ad önálló, tematikus kötetek formájában. A gyűjteményes kötet – kitzűzött céljához híven – világosan és áttekinthetően tükrözi a kongresszus programját és felépítését.

A kötet első darabja Papp Ferenc akadémikus plenáris ülésen elhangzott előadásának rövidített változata, a kelet- és közép-európai helyesírás változásait mutatja be az egységesülő Európában. – Szépe György professzor problémafelvető írása révén az olvasó betekintést nyerhet a kongresszuson immár hagyományosan megrendezett kerekasztal-vita tematikájába is. A vita a napjainkban aktuális „Világnyelv – regionális nyelv” címet viselte.

Ezt követően az egyes tematikus szekciók előadásainak összefoglalói olvashatók maximum egy lapnyi terjedelemben. Mind ebből az olvasó megtudhatja, hogy melyek a kontrasztív nyelvészet, a fordítás és tolmácsolás, a két- és többnyelvűség, valamint az alkalmazott nyelvészet számos más szakágának területén végzett hazai kutatások legfrissebb eredményei. A kötet az előadók

névsorának és elérhetőségi címeinek felsorolásával zárul, megkönnyítve ezzel az érdeklődő olvasó további tájékozódását.

Az ismertetés után következnek néhány megjegyzés. Örömmel vettem kézbe és használtam a kötetet, hiszen az megvalósította célját: betekintést engedett a kongresszus anyagába, és – tömörsége révén – megkönnyítette az abban való tájékozódást. Az áttekinthető szerkezet, valamint a rövidség segíti az olvasót abban, hogy megtalálja a számára érdekes tudományterületeket az alkalmazott nyelvészet birodalmában. Ez olykor nem túl könnyű, hiszen nagyon sokrétű és színes anyag jelenik meg egy-egy ilyen kongresszuson. Az absztrakt-gyűjtemény mintegy kezelhetővé teszi ezt a sokféleséget, és tovább irányítja az olvasót az őt érdeklő témák felé.

A bőség és sokszínűség ugyanakkor zavarba ejtő is, és felvet egy – egyébként nehezen megválaszolható – kérdést az előadások szekciókba sorolásával kapcsolatban. Nem véletlen, hogy a sokféleség és az előadások tekintélyes mennyisége miatt a kongresszus szervezői az előadásokat magukkal az előadókkal soroltatják be – az évről évre módosuló – szekciókba. Ez a besorolás nem könnyű feladat, hiszen – mint minden osztályozás –, ez is önkényes. Így viszont – magától értetődően – átfedések találhatóak az egyes szekciók előadásainak témái között. Hadd említsem itt kiragadott példaként Wacha Balázs „Kétnyelvűség, változatok, eszperantó” című előadását, amely az Interlingvisztika-szekció előadásaként került a kötetbe, holott a kongresszuson szerepelt a sok érdeklődőt és előadót vonzó önálló „Két- és többnyelvűség” nevű szekció is. Mindazonáltal az effajta apróságok nem veszélyeztetik a kötet értékét és hasznosságát, a recenzens csupán felhívja a figyelmet a kongresszusszervezői munka nem kis nehézségeire.

Az egyes szekciónevek hasznos tájékoztatást adnak arra vonatkozólag, vajon mivel is foglalkozik az alkalmazott nyelvészet napjainkban, és mely irányba indulhat el a

jövőben, másként szólva: melyek tehát a harmadik évezred nyelvi kihívásai. Mint minden diszciplínában, ebben is vannak divatos, felkapott – és az aktuális társadalmi folyamatokat is tükröző – kutatási területek. Ezért kapnak – joggal – önálló szekciót a nyelvi jogok kérdései, az interkulturális kommunikáció és az interlingvisztika, illetve a vállalati kommunikáció által felvetett problémák. És ezért kerülhettek az előadások közé olyanok, amelyek csak egy-egy vékony szállal kapcsolódnak a nyelvészet tudományához, például a reklámok hatásmechanizmusáról szóló kutatások, vagy a munkaerő-piacon való könnyebb „eladhatóságot” segítő kommunikáció-módszertan bemutatása.

A kötet hű képet ad arról, milyen témák-kal foglalkozott a IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. A szerkesztői koncepció – mint egy útikönyv – segíti az olvasót az alkalmazott nyelvészeti diszciplínák tömegében való eligazodásban, valamint tovább is irányítja a figyelmet az őt érdeklő kutatási terület felé.

Végül a recenzióban már csak az a kérdés merül fel, vajon lehet-e, kell-e körbebástyázni az adott tudományterületeket, vagy pedig tárt kapukkal kell fogadni mindenkit, aki kellően bátor felvállalni a harmadik évezred nyelvi kihívásait.

Gaál Judit

Bart István

Hungary & the Hungarians The Keywords

Corvina, Budapest, 1999, 218 p.

Ismeri Ön a → magyarok istenét és tudja egyáltalán, hogy → kik a magyarok? Mi a → közért? És miért szeretjük a → mákos tésztát? Kik voltak az → elvtársak, és miért társul manapság pozitív konnotáció a → menedzserhez? Még ha tudja is, el tudja-e mindent magyarázni egy angol anyanyelvűnek?

Erre a hihetetlen feladatra vállalkozott Bart István író, műfordító *Hungary & the Hungarians. The Keywords. A concise dictionary of facts and beliefs, customs, usage and myths* című könyvében (a fordítás Judith Sollosy munkája). A szerzőtől nem idegen az effajta próbálkozás, hiszen 1998-ban látott napvilágot *Angol-magyar kulturális szótára* (Corvina: Budapest, 1998; ismertetőjét lásd: *Modern Nyelvoktatás* vol. 5. Nr. 1. pp. 74–75), amely az angolul tanulóknak nyújt segítséget ahhoz, hogy betekintést nyerjenek azokba a fogalmakba, jelenségekbe, amelyek „a brit kultúra kötőanyagát alkotják, illetve, amelyek ismerete nélkül aligha érthető nemcsak az angol irodalom, de alkalmasint még a köznapi élet nyelve sem”.

És most itt a Magyarországról szóló válogatás. Az írónak még nehezebb dolga van, hiszen saját kultúráját kell címszavakba rendeznie: mi számít fontosnak és mi nem? Mi az, amitől magyar a magyar, és mi az, ami kevésbé fontos? Mint azt a könyv előszavából megtudhatjuk, a szótár számos arra irányuló, hiábavaló erőfeszítés után született, hogy a szerző megpróbálja külföldi vendégeinek elmagyarázni, mi is rejlik egy-egy gesztus, dallam vagy név mögött. Gondolom, Önök is jártak már így.

A nyelv nem csak szavak és nyelvtani szabályok összessége: metaforák és költői képek alkotják, amelyek nem érthetők a kulturális kód ismerete nélkül. A mindennapi élet kultúráját „olyan fogalmak, jelenségek és tárgyak (illetve nyelvi tükröképek), meg azok a (nyelvi) közhelyek vagy közkeletű hiedelmek, továbbá versikék, mesealakok, kiszólások, közismert idézetek stb.” alkotják, amelyeket minden anyanyelvi beszélő „ismer, ért és használ, míg a külföldiek szemében ezek a gazdag értelmű szavak sokszor csak talányos utalások”. A kétnyelvű szótárak ilyen esetben nem nyújtanak nagy segítséget, hiszen csak a szó angol megfelelőjét adják (ha van egyáltalán), s a szavak mögöttes kulturális jelentéséről nem szólnak.

A szerző a legfontosabb magyar fogalmak bonyolult rendszerét igyekszik feltér-

képezni, olyan dolgokat és fogalmakat, amelyek egy magyar számára nyilvánvaló jelentéssel bírnak, a mindennapi élet részei, s amelyeket „kapásból” elmagyarázni mégis szinte lehetetlen. Még arra is vállalkozott, hogy a háború előtt használatos, s a rendszerváltás után ismét előkerülő szavak jelentését is megmagyarázza. Nehéz feladat ez, hiszen a fordulat után új fogalmak, célzások születtek, ugyanakkor élnek még a régié is.

A szótár tematikája hihetetlenül széles: áttekintést ad a legfontosabb művészeti és irodalmi alkotásokról, például a „Himnusz” és a „Szózat” irodalmi fordítását is közli. Bevezeti az olvasót a magyar szokásokba és hiedelmekbe, ünnepekbe és folklórba éppúgy, mint az ételek és italok világába (miért is népszerű a mákos tészta?). Találhatunk benne földrajzi, történelmi, politikai fogalmakat a magyar múltból és jelenből, visszanyúlva egészen a hunokig. Sokat megtudhatunk a társadalmi jelenségekről is, természetesen a teljesség igénye nélkül.

Kísérletet tesz például a megszólítások szinte követhetetlenül bonyolult rendszerének ismertetésére, először egy összefoglaló jellegű magyarázatban → elvtárs, maga, te, bácsi, néni, mama/papa, anyu/apu, koma, bátyám, jóember, úr, asszony, úrhölgy, úr-asszony, de még a nagysága, őnagysága, nagyságos asszony, kegyelmes úr, kegyed, méltóságos úr, használatát is megvilágítja, sőt, ennél sokkal többet tesz: képet ad Magyarország társadalmi szerkezetéről a különböző történelmi korszakokban.

Az egyes szócikkekben nyilakkal jelzett keresztutalások segítik az olvasót abban, hogy ezeket követve szinte teljesen körbejárhasson egy-egy bonyolultabb kérdést, amelynek különösen a politikai fogalmak esetében van nagy szerepe.

A könyv, bár angol nyelvű, az angolul értő magyaroknak is jó szórakozást és sok új ismeretanyagot kínál. Használható szótárként, egy-egy címszó fellapozására, de szinte bizonyos, hogy nem fogják tudni megállni, s megnézik a keresztutalásokat is. Majd a keresztutalások keresztutalásait. Szóval

hosszú olvasásra készüljenek: nem lehet abahagyni. És a szórakozás mellett rengeteg új dolgot tudhatunk meg a magyar kultúráról még mi, magyarok is.

Másrészt ez a remek kézikönyv (méreténél fogva is) megfelelő arra, hogy kézitáskájukba téve, ezzel felfegyverkezve induljanak külföldi vendégeik elé, s higgyék el: nem jönnek majd zavarba egy-egy máskor zavarba ejtő kérdés hallatán.

Papp Vanda

Kiss Gábor és Pusztai Ferenc (szerk.)

Új szavak, új jelentések 1997-ből

Tinta Könyvkiadó: Budapest, 1999.
182 p.

Hiánypótló könyvet vehet kezébe az, aki szeret a szavakkal játszani, és szeretne naprakész lenni az ezredforduló magyar nyelvéből, ezáltal bővítve szókincsét.

Az elmúlt évek rohamos tempójú szó-készletli változásai készítették a szerkesztőket arra, hogy ezt a szógyűjteményt megjelentessék. Az előszóban olvasható, hogy jelen mű nem szótár, hanem „adattár”, összeállítás pedig „tallózó gyűjtés” eredménye. Ez részben annak tudható be, hogy az új magyar értelmező kéziszótár késik, és ezidáig nem jelent meg szinte semmilyen munka a nagyközönség számára, amely az elavultnak számító szótárt felváltotta vagy kiegészítette volna. Úgy tűnik, mintha szótáraink egy részében megállt volna az idő. A magyar szókészletben végbemenő változások nagy része csak szóban érhető tetten. Seholy sem kapunk eligazítást vagy segítséget használatukat illetően. Új szavaink délibábként lebegnek előttünk, itt-ott találkozunk velük, de jelentésükre, néha csak következtetni tudunk (itt nem csak a számítástechnika szókincsére kell gondolni).

Angol szakosként mindig irigykedve nézgettem az angol (egynyelvű) értelmező

szótárokat. Frissek, olvasmányosak és rengeteg információt rejtenek magukban. Talán nekünk is lesz hasonló. Kiss Gábor és Pusztai Ferenc példát mutatva, megette az első lépést.

A mai magyar nyelvhasználatban végbenő változások talán jobban érzékelhetők, mint azelőtt; ez elsősorban a tömegtájékoztatásnak köszönhetően. Ráadásul, az elmúlt évek magyarországi változásai (politikai, gazdasági, pénzügyi, katonai, kulturális stb.) viszonylag rövid idő alatt zajlottak le. Ezt erősíti még a globalizáció, az „információs forradalom” és a populáris kultúra térhódítása.

A kiadvány pillanatfelvétel a mai nyelvhasználatról; például a Tocsik Márta-„jelenség” négy különböző szóval jelentkezik: *tocsik* (mértékegység), *tocsikfüllér*, *tocsikizmus*, *tocsikol*.

Mire jó ez a könyv? Olvashatjuk pusztán érdekességként, de használható „értelmező szótár”-szerűségként is. Igaz, hogy nem értelmező szótárral van dolgunk (nincs benne magyarázat, illetve definíció), a szavak jelentése mégis jól érzékelhető, mivel eredeti szövegek környezetükben mutatják be őket. A példák sokszor enciklopédikus ismereteket közvetítenek. Az *agancsórlemény* furcsa címszónak tűnhet, hiszen ehhez hasonló összetett szavak bármikor képezhetők. Egyfelől látjuk, hogy ilyen szó is létezik (ez sem érdektelen, hiszen a magyar szóalkotásról is kiderül valami), másfelől megtudhatjuk, hogy afrodiziakumként is használatos, tehát ráadás-információt kapunk. Hasonló a helyzet az *adatbusz* szóval, amely már a borítón szemet szúr. Meglehetősen szokatlan összetett szó, amelynek jelentéséhez sem a *busz*, sem az *adat* nem visz közelebb. A példától ugyan nem lesz teljesen világos az értelme, de azért az eligazodásunkhoz elég.

Nem érdemes azzal foglalkozni, hogy melyik szó miért került be az adattárba, tekintve, hogy „Sem a források, sem a témakörök kiválasztásában vagy kirajzolódásában nincs megfontolás” – közlik a szerkesztők. Inkább néhány érdekességet szeretnék

kiemelni; ezek talán kifejezik ennek a munkának a lényegét.

A mindenki által megfigyelhető angol nyelvi hatás itt most tetten érhető: *offshore cég*, *sprinkler*, *tattoo*, *jogjol*, *indoor termesztés*, *time sharing*, *patchwork*, *speedballozás*, *dizájner*, *szlamosodás* stb. Főleg a szórakoztató, illetve sportműfajokból találunk sok példát: *akcióthriller*, *paint ball*, *streetball*, *floorball*, *house zene*, *acid dzsessz*, *funky*, *skinheadrock*, *fél play back*, *sky-surfing*, *snowboardozik* stb.

A sajtó hatását a sok *-csomag*, *-program*, *-báró*; a technikai fejlődését a számos *-kártya*, *-rendszer* végű összetétel bizonyítja. Gyakoriak a *drog*-, *bio*-, *euro*- és *digitális* kezdetű szók is. Divatosak a *globális*, illetve *elektronikus* jelzős szerkezetek.

Magától értedődik, hogy az új jelenségeknek új megnevezései vannak (*béranya*, *chípkártya*, *cyber cafe*). Ugyanakkor léteznek olyan, eddig is meglévő jelenségek, amelyeknek csak most terjedt el valamilyen végleges elnevezésük, esetleg kiegészítésük (*autópálya-hálózat*, *békefolyamat*, *elképzelelcsomag*). Mindig is volt *árnyékgazdaság*, de nem beszéltek róla ennyit. A *parkoló-automata* és *bevásárlóközpont* szavakat viszont sokkal régebbinek érezzük, mint amilyenek valójában, annyira hozzátartoznak mindennapjainkhoz. A *hendi* (a mobiltelefon német elnevezése) nem terjedt el, így akár „elavult” besorolást is kaphatna. Ötletes és szemléletes az *izomhegy*, a *buldózer-módszer* és a *szatellitmegye*. A kíváncsiság felkeltése céljából idézek néhány furcsa nyelvi újdonságot: *negatív donorkártya*, *csatornaiszap-lerakodóhely*, *autójáró*, *virtuállatka*, *semmikini*, *kalapkarima-szabály*. Akit érdekel, nézzen utána!

Függeléként, betűrendben találjuk a szóösszetételek utótagjait, szószerkezeti alaptagjait, és az előtag és utótag között álló lexémákat.

Ez a szógyűjtemény különösen húsz év múlva lesz igazán érdekes: az „időkapszula” szerepét betöltve mesél majd az 1997-es évről. Tocsikot addigra rég elfelejtettük, de

talán már most sem emlékszünk rá, hogy kicsoda.

Szabó T. Gábor

Kiszely Zoltán (szerk.)

Idegennyelv-tanítás a felsőoktatásban

Kodolányi János Főiskola:
Székesfehérvár, 2000. 98 p.

A székesfehérvári főiskola sorozatának 6. füzeté az Angol Tanszék munkatársainak cikkeit tartalmazza a kommunikatív nyelvoktatásáról, a nyelvtan tanításáról, illetve a Kodolányi János Főiskola történetével, tevékenységével kapcsolatos témákról. Elsősorban a felsőoktatásban oktató nyelvtanárok számára ad praktikus információkat. (A könyv végén a szerzőkről rövid szakmai információt kapunk, valamint a tanulmányokról tömör tartalmi összefoglalást.)

Az első írásban Sárdi Csilla arra keres választ, hogy vajon létezik-e kommunikáció az idegennyelvi tanteremben, illetve hogy annak minősül-e mindaz, ami nyelvrán folyik.

Szemere Pál írásával folytatódik a kiadvány, választ keresve arra, hogy eltérő-e a oktatás a középfokú és felsőfokú intézményekben. Didaktikai, metodikai ötletet kínál az egyetemi előadáshoz és szemináriumhoz: milyen technikai eszközökkel, szemléltetéssel motiválhatjuk a hallgatót óráinkon, s a szemináriumnak melyek a főbb típusai, azaz mely módszerekkel, milyen óravezetéssel érhetjük el eredményesebben kitűzött céljainkat.

Az ismert anglista, Stephanides Éva a nyelvtan tanításának szükségességét vizsgálja: véleménye szerint ez elengedhetetlen nemcsak nyelvszakos hallgatók esetében, hanem mindazoknál, akik a nyelvet szakmájukban kívánják használni. A magyar és az angol nyelvet veti össze néhány nyelvtani struktúrában, számos – megértést segítő –

nyelvi példával. A dolgozat végén rövid tan-könyvértékelést is találunk egyes Magyarországon is használatos angol nyelvkönyvekről, mint a *Strategies*, *Hotline*, *The New First Certificate*, *The New Cambridge English*, *Blueprint*; ezekről megtudhatjuk, hogy milyen hiányosságaik, illetve erőnyeik vannak a szerző által vizsgált nyelvtani szempontból.

Ferenczy Judit a pragmatikának a nyelvoktatásban játszott szerepéve foglalkozik. Ennek fontosságát szerinte az igazolja, hogy a beszédaktus-elmélet ismerete számos nyelvtani-szemantikai jelenség megértésében segít, így a hallgató nyelvtanulását is megkönnyíti. A tanulmány második részében metodikai útmutatót kap az olvasó a függő beszéd beszédaktus alapú tanításához.

A Kodolányi János Főiskola megalapítását, a tanárképzést és az elért eredményeket mutatja be Székely Mária a következő fejezetben. A szerző elmondja javaslatait a fejlesztés lehetőségeiről, a diplomaszerezést követő továbbképzés lehetőségeiről, s hogy mindez minőségi változáshoz vezethet a képzésben.

Kiszely Zoltán dolgozatát olvashatjuk az utolsó részben, mely két szakmát ölel fel: az alkalmazott nyelvészetet és a turizmust. Az összetett témáról készített kutatási beszámolókat összefoglalóit műfaji alapon hasonlítja össze (ezt számos példával és táblázattal illusztrálva).

Bárcsak minden főiskolának volna ilyen sorozata, azon belül sok ilyen kötet.

Nagy Szilvia

SZOFTVER-KRITIKA

Somló Katalin és Gál Tamás

Startbahn – Német multimédia tananyag kezdőknek

Akadémiai Kiadó: Budapest, 2000

Az Akadémiai Kiadó CD-sorozatának második tagjaként jelentette meg 2000 októberében oktatóprogramját, hogy immár a *Deutsch – immer höher* haladóknak készült CD-ROM kiadványa után (amiről a *Modern Nyelvoktatás* előző, 2000. szeptemberi számában jelent meg ismertetés) a kezdőknek is segítségére legyen a német nyelv elsajátításánál.

Mindkét szoftver külalakja és alapvető felépítése igen sok hasonlóságot mutat: a tananyag témakörökre/leckékre tagolódik, a benne való mozgás navigációs gombok segítségével (*Weiter* - tovább, *Zurück* - vissza, *Ende* - kilépés) történik, míg a magyar nyelvű segédlet (*Hilfe*) és a szótár (*Wörterbuch*) a program bármely részéről egy kattintással előhívható. A második kiadványnál azonban néhány előnyös újítást is felfedezhetünk: A leckékben megjelenített címszavak, feladatok, párbeszédok magyar fordítását azonnal elolvashatjuk, ha az egeret a mondat fölé helyezzük, ezáltal is segítve a kezdő nyelvtanulókat. További előnyöket jelent, hogy az ismeretlen szóra kettőt kattintva a szövegből közvetlenül előhívhatjuk a rendelkezésünkre álló szótárat, mely azonnal a keresett elemet mutatja. Az egyes fejezeteken belül a feladatok közötti továbbhaladás pedig nemcsak a navigációs gombok segítségével, hanem egyszerűen az „Enter” billentyű használatával is megoldható. A program navigálása tehát még áttekinthetőbbé és könnyebben kezelhetővé vált, amit egy igen harmonikus és esztétikus grafikai felület is elősegít. A fentiekén kívül az újabb megjelenő oktatóprogramot egy nyomtatott munkafüzet is kiegészíti, mely további feladatokkal

segíti az egyes leckék egyéni vagy akár csoportos feldolgozását.

Az oktatóanyag 10 leckén keresztül nyújt segítséget kezdő nyelvtanulóknak az alapvető német szókincs és nyelvtani szerkezetek elsajátításához. Az egyes leckéken belül a téma bevezetése rendszerint álló- vagy mozgóképekkel kiegészített, sajnos néhol kissé „tankönyvszagú” párbeszédok meghallgatásával történik. Itt a szövegek meghallgatása, valamint a videó lejátszása a *Ton*, illetve a *Video* gombok megnyomásával akárhányszor megtörténhet. Ezután különféle gyakorlatok következnek, melyek egy része az elhangzottak megértését, feldolgozását, másik része a tanultak begyakorlását tűzi ki célul. A nyelvtani szerkezetek megvilágítására a gyakorló rész valamely szakaszában megjelenő, jól áttekinthető táblázatok szolgálnak, melyeket a *Hilfe* gomb használatával bármikor újra előhívhatunk.

A gyakorló részre – mely egy-egy leckén belül a legtekintélyesebb helyet foglalja el – jellemző, hogy főként felelet-kiegészítő, felelet-választó gyakorlatokból és ezen alapfeladatok legkülönfélébb változataiból áll, melyeket nyomógombbal vagy mozdattal hívhatunk elő. Sajnos megoldásaink beadása után a *Weiter* gomb megnyomásával csak azt kapjuk meg, melyik válaszunk helyes, illetve helytelen (piros és zöld színnel jelölve). Ennél konkrétabb visszajelzés nem érkezik hibáinkkal kapcsolatban, és arra sincs lehetőségünk, hogy az elrontott részeket újra átdolgozzuk, javítani próbáljuk. Csak az előbb említett gombra való kattintással tudunk továbbhaladni, és ekkor mindenütt azonnal a helyes válasz jelenik meg. Így nincs mód arra, hogy megjegyezzük, pontosan miben is különbözött a mi válaszunk a helyes megoldástól. Figyelemre méltó azonban a feladatok konzekvens egymásra épülése, ami lehetővé teszi, hogy a nyelvtanuló fokozatosan, a receptív nyelvhasználatból

kiindulva a reproductívon át egészen a produktív nyelvhasználatig jusson el.

Minden lecke egy-egy játékkal (pasziánsz, tologató játék vagy memóriajáték), valamint egy-egy teszt feladatsorral zárul, mely az adott leckében elsajátítandó elemekre kérdez rá és egyben jó összefoglalást nyújt a tanultakról. Nem tartom azonban túl szerencsésnek azt, hogy ehhez a záró részhez nem juthatunk el a szokásos, előrehaladást szolgáló navigációs gomb használatával. A gyakorló rész elvégzése után ugyanis csak kilépéssel tudunk továbbmenni, ami azonban rögtön a főmenübe juttat minket. Innen kell még egyszer visszamenni a kiválasztott leckebe, hogy a hozzá kapcsolódó játékot és tesztet megoldhassuk – hacsak közben meg nem feledkeztünk róla...

Összefoglalva a szoftverről elmondható, hogy néhány módszertanilag kifogásolható megoldás és javításra szoruló rész ellenére igen jó szolgálatot tehet mindazoknak, akik

a német nyelv alapszintű elsajátításán fáradoznak. A főként szókincközpontú, de a legfontosabb nyelvtani szerkezetekre is elegendő hangsúlyt fektető leckék jó felkészülési lehetőséget nyújtanak a hétköznapi élet német nyelvű kommunikációjához.

Végezetül szeretném megadni a szoftver elkészítői által a felhasználáshoz leginkább ajánlott konfigurációt:

IBM kompatibilis PC, 100 MHz Pentium processzor;

32 MB RAM memória;

1 MB-os videokártya, 800x600-as felbontás, high color színmélység;

egér;

tizenkétszeres vagy nagyobb sebességű CD-ROM meghajtó;

Windows 95;

Sound Blaster kompatibilis hangkártya; telepített AVI videólejátszó-program (a Windows része).

Dringó-Horváth Ida

HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK

Tisztelt olvasóink!

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

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

Együttműködésüket előre is köszönöm.

Szablyár Anna
rovatvezető

KONGRESSZUSI NAPTÁR 2001

Február 23–25.

2. EXPOLINGUA konferencia

Színhely: Prága, Csehország

Felvilágosítás:

http://www.expolingua.com/expo_praha_frame.htm

Február 24–27.

Az AAAL (American Association of Applied Linguistics) konferenciája

Színhely: St. Louis, USA

Felvilágosítás: AAAL, P.O. Box 21686,

Eagan, MN 55121-0686, USA

E-mail: aaaloffice@aaal.org

Internet: <http://www.aaal.org/>

Február 27– március 3.

A TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) konferenciája

Színhely: St. Louis, USA

Felvilágosítás: E-mail: conv@tesol.edu

Internet: <http://www.tesol.edu/>

Március 26–27.

Az EATAW (European Association for the Teaching of Academic Writing) konferenciája

Színhely: Warwick (Anglia)

Téma: *Az íráskészség fejlesztése a felsőoktatásban*

Felvilágosítás: Internet:

<http://www.hum.ku.dk/formidling/eataw/warwick2000.html>

Április 17–19.

XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus

Színhely: Pécs

Téma: A nyelv nevelő szerepe

Felvilágosítás: Fóris Ágota, E-mail:

aforis@matavnet.hu

Július 30–augusztus 4.

Az IDV (Internationaler Deutschlehrerverband) XII. Nemzetközi konferenciája némettanároknak

Színhely: Luzern, Svájc

Téma: „Több nyelven – többnyelvűen – 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

Internet: www.idt-2001.ch

A Magyar Tudományos Akadémia Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága,
a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete és
a Pécsi Tudományegyetem

2001. április 17. és 19. között
a Pécsi Tudományegyetemen megrendezi a

XI. MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONGRESSZUST,

amelynek fő témája **A nyelv nevelő szerepe**

- | | |
|---|---|
| 1. Nyelvészet és informatika, Internet
az idegennyelv-oktatásban | 10. Kontrasztív nyelvészet |
| 2. Nyelvpolitika, nyelvtervezés, nyelvi jogok | 11. Nyelvpedagógia I. (tanulási- és tanítási stratégiák) |
| 3. Interkulturális kommunikáció és
EU-nyelvhasználat | 12. Nyelvpedagógia II. (curriculum-fejlesztés,
minőségbiztosítás és teljesítménymérés) |
| 4. Szociolingvisztika | 13. A szaknyelvek és oktatásuk |
| 5. Pszicholingvisztika | 14. Fordítás, tolmácsolás |
| 6. Két- és többnyelvűség | 15. Magyar mint idegen nyelv, magyar nyelvoktatás
határainkon túl |
| 7. Alkalmazott szövegnyelvészet | 16. Alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben |
| 8. Nyelvművelés és stilisztika | 17. Az elektronikus és nyomtatott médiák és a
nyelvhasználat |
| 9. Lexikográfia | |

Szekciók

Műhelyviták

1. A magyartanárok főiskolai és egyetemi (tovább)képzésének megújításáról
2. A nyelv nevelő szerepe – kognitív keretben

Kerekasztal-beszélgetések

1. Nyelvtanárképzés – nyelvtanár-továbbképzés
2. A nyelvi nevelés új kihívásai (a közoktatásban és a közéletben)
3. Az anyanyelvi nevelés és az idegennyelv-oktatás közös feladatai
4. A nyelvi műveltség tartalma

Felvilágosítás: Fóris Ágota, kongresszusi titkár

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Tanszék
7624 Pécs, Ifjúság útja 6. Tel.: (72) 511-622; 511-623; Fax: (72) 511-624
E-mail: aforis@matavnet.hu

Jelentkezési határidő (és egyben az előadások – max. 200 szavas összefüggő szöveggé megfogalmazott – tartalmi kivonatának megküldési határideje): **2001. január 12.**

Részvételi díj (2001. január 12-ig) MANYE tagoknak 7000, nem tagoknak 10 000 Ft.
(A fenti határidőn túl késedelmi pótlékot kell felszámítanunk.)

A nyugdíjasoknak 50 % díjkedvezmény jár.

A Magyar Tankönyvért Alapítvány

1143 Budapest, Szobránc u. 6–8. Tel/fax: 460 1821, 460 1822

Postacím 1439 Budapest, Pf. 620

Számlaszám: Kereskedelmi és Hitelbank Rt. 10409015–90118632

Adószám: 18063624–1–42

A Magyar Tankönyvért Alapítvány pályázati kiírása

A Magyar Tankönyvért Alapítvány pályázatot hirdet tankönyvírói
ösztöndíj elnyeréséhez a

Német nyelvtan a középiskolák számára című kézirat megírására.

A pályázatnak tartalmaznia kell:

1. részletes szinopszist (3–5 oldal)
2. tartalomjegyzéket
3. egy mintafejezetet: Az igeidők (max. 32 oldal)

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

Ezen idő alatt a nyers kéziratnak el kell készülnie.

A nyertes pályázó köteles az elkészült kéziratot az Alapítvány alapítójának
kiadásra és közlésre felajánlani.

A pályázat beadásának határideje: 2001. február 15.

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

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

Magyar Tankönyvért Alapítvány
Kuratórium
Horváth Julianna
kuratóriumi titkár
Tel.: 460 1821

LEVELEZÉSI ROVAT

Tisztelt Olvasóink!

Mindenekelőtt köszönjük, hogy érdeklődésükkel eddig is megtisztelték folyóiratunkat. Előfizetőinknek a 2001. évben is kedvezményes előfizetési lehetőséget szeretnénk nyújtani, de a kedvezményt az emelkedő árak miatt csak az előfizetők számának emelkedése esetén tudjuk biztosítani.

Az előfizetési díj a 2001-ben megjelenő 4 számrá 2200 Ft, de ezt csökkenteni tudjuk 1600 Ft-ra azok számára, akik új tagokat toboroznak (a toborzott új tag is kedvezményes, 1600 Ft-os díjat fizet). Ezért kétfajta megrendelőt készítettünk: egyedi megrendelőknek, illetve „toborzó” megrendelőknek.

A megrendelések visszaküldésének és a befizetés határideje 2001. január 31.

A feldolgozás megkönnyítése érdekében kérjük, hogy a visszaküldött, kitöltött megrendelőhöz a befizetést igazoló csekkszelvény másolatát mellékelni szíveskedjenek. Régi és új megrendelők „páros megrendeléséhez” (kérjük, hogy ne régiék álljanak párba, válasszanak a régiék új párt!) mindkét csekk-szelvény másolatát a megrendelővel egy borítékban várjuk. Közreműködésüket köszönjük, és reméljük, hogy a *Modern Nyelvoktatás* olvasói tábora folyóiratunk megjelenésének hetedik évében még jobban kiszélesedik.

Egyedi megrendelőlap

példányban megrendelem a *Modern Nyelvoktatás* című alkalmazott nyelvészeti folyóirat 2001-ben megjelenő négy számát évi 2200 Ft-os, teljes áron. A megrendelőhöz csatolom az előfizetési díj befizetésének igazolásául a mellékelt készpénzátutalási megbízás feladóvevényének másolatát.

Név:

Pontos cím:

A megrendelés kelte:

Az előfizetési díjról számlát kérek

.....
A megrendelő (cégszerű) aláírása

Toborzó megrendelőlap

– példányban megrendeljük a *Modern Nyelvoktatás* című alkalmazott nyelvészeti folyóirat 2001-ben megjelenő négy számát évi 1600 Ft-os, kedvezményes áron. A megrendelőhöz csatoljuk az előfizetési díj befizetésének igazolásául a mellékelt készpénzátutalási megbízás feladóvevényének másolatát.

Régi megrendelő

Új megrendelő

Név:

Név:

Pontos cím:

Pontos cím:

A megrendelés kelte:

A megrendelés kelte:

Az előfizetési díjról számlát kérek

Az előfizetési díjról számlát kérek

.....
A megrendelő (cégszerű) aláírása

.....
A megrendelő (cégszerű) aláírása

Szerkesztőségünkhez beérkezett újabb könyvek

- Alderson, Charles – Nagy Edit – Öveges Eniko. *English Language Education in Hungary. Part II. Examining Hungarian Learner's Achievements in English*. The British Council Hungary: Budapest, 2000. 284 [+70] p.
- Bartha Magdolna és Stephanides Éva (szerk.). *A nyelv szerepe az információs társadalomban. X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. 2000. április 18–20*. Kodolányi János Főiskola: Székesfehérvár, 2000. 207 [+13] p.
- Bognár, J. G. [=József]. *Contrastive Study of Hungarian and English Languages. With Particular Attention to Some Conflict-points Hungarian Students of English Face: Tenses, Sequens of Tenses and Different Verbal Structures*. Pannónia Tankönyvek: Pécs, 2000. 170 p.
- Dahn, Thomas C. *Wörterbuch der ungarischen Umgangssprache*. Helmut Buske Verlag: Hamburg, 1999. Xvi + 328 p.
- Foucault, Michel. *A szavak és a dolgok*. Osiris Kiadó: Budapest, 2000. 431 [+1] p.
- Keszler Borbála (szerk.). *Magyar gramatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2000. 577 p.
- Lanstyák István. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Osoros Könyvkiadó/Kalligram Könyvkiadó/MTA Kisebbségkutató Műhely: Budapest/Pozsony, 2000. 367 [+1] p.
- Report on the Situation of Roma and Sinti in the OSCE Area*. Organization for Security and Co-operation in Europe. High Commissioner on National Minorities: The Hague, 2000. 175 p.
- Saerle, John R. *Elme, nyelv és társadalom*. Vince Kiadó: Budapest, 2000. 170 [+1] p.
- Titone, Renzo. *A többnyelvű és interkulturális nevelés megvalósításáért. Új megközelítések a nyelvi pszichopedagógiában*. JATEPress: Szeged, 2000, 154 p.
- Vágó Irén (szerk.). *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Tanulmánykötet*. Okker Kiadó: Budapest, 1999. 356 p.

A VI. évf. 4. számának szerzői

- BALASKÓ MÁRIA, Berzsenyi Dániel Főiskola, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szombathely
- BOGNÁR JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Nyelvészeti Tanszék
- DRINGÓ-HORVÁTH IDA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest
- GAÁL JUDIT, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
- GÖNCZ LAJOS, Újvidéki Egyetem, Pszichológiai Tanszék
- GÜTI ERIKA, Cszizmazia Gyula Szakképző Iskola és Kollégium, Komló
- GYÓRI ANNA, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Ibér-Amerikai Kommunikációs és Továbbképző Intézet
- HOFFMANN OTTÓ, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
- HORVÁTH RAJMUND, Pázmány Péter Tudományegyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék
- KISPÁL TAMÁS, Szegedi Tudományegyetem, Germán Filológiai Intézet, Német Nyelvészeti Tanszék
- KOÓSZ MARGIT, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Idegennyelvi Lektorátus
- MENUS BORBÁLA, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Kar, Német Tanszék
- NAGY SZILVIA, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Idegennyelvi Lektorátus
- NIKOLOV MARIANNE, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
- OSZETZKY ÉVA, Pécsi Tudományegyetem, Francia Tanszék
- PAPP VANDA, Modern Üzleti Tudományok Főiskolája, Tatabánya
- PETNEKI KATALIN, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Német Szakdidaktikai Központ, Budapest
- SEBESTYÉN RITA, Veszprémi Egyetem, Angol Nyelv- és Irodalmi Tanszék
- SZABÓ T. GÁBOR, Széchenyi István Főiskola, Idegen Nyelvi Tanszék, Győr
- SZTEKLÁCS JÁNOS, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Kar, Magyar Nyelvészeti 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



EGYETEMI KÖNYVTÁR

Általános nyelvészet

Ferdinand de Saussure: Bevezetés az általános nyelvészetbe
396 oldal, 2600 Ft

Bánréti Zoltán (szerk.): Nyelvi struktúrák és az agy
468 oldal, 3900 Ft

Fónagy Iván: A költői nyelv
500 oldal, 4200 Ft

Kiefer Ferenc: Jelentéelmélet
384 oldal, 3300 Ft

Beaugrande–Dressler: Bevezetés a szövegnyelvészetbe
338 oldal, 2500 Ft

Alkalmazott nyelvészet

Medgyes Péter: A nyelvtanár
200 oldal, 1200 Ft

Szépe György és Derényi András (szerk.):
Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások
296 oldal, 3000 Ft

Szabó Zoltán: A magyar szépírói stílus történetének fő irányai
264 oldal, 1700 Ft

Lengyel Zsolt: Az írás
204 oldal, 2000 Ft

Gósy Mária: Pszicholingvisztika
270 oldal, 2700 Ft

Navracsics Judit: A kétnyelvű gyermek
200 oldal, 2000 Ft



CORVINA